

**Chancen und Möglichkeiten intergenerationaler Bildungsarbeit
unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der
Bundesrepublik Deutschland**

Dissertation

vorgelegt

im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie
der Universität Dortmund

von

Silvia Gregarek

05. Oktober 2006

Vorwort

Diese Arbeit war ein langjähriger intergenerationeller Bildungs- und Lernprozess, der interkulturelles und intergesellschaftliches Lernen integrierte. In diesem Bildungs- und Lernprozess habe ich sehr viel gelernt.

Dafür möchte ich ganz besonders dem Berater dieser Dissertation Prof. Dr. Ludger Veelken für seine vielen brillanten Anregungen und seine unermessliche Geduld danken. Geduldig gewartet haben auch PD Dr. Käthe Schneider und Dr. Eva Göskens, denen ebenfalls mein besonderer Dank gilt.

Des Weiteren bedanke ich mich bei allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aus dem Osten und Westen der Bundesrepublik Deutschland für die vielen anregenden und offenen Gespräche.

Zudem gilt mein besonderer Dank dem Team, das zum Entstehen dieser Arbeit durch eine Vielzahl von Diskussionen, Irritationen, technischen und moralischen Unterstützungsleistungen sowie durch jahrelanges Korrekturlesen beigetragen hat.

Jennifer R. Austin, Guido David, Stefan Engelberg, Thomas Laß-Adelmann, Heike Reketat und Wolfgang Weidmann seien an dieser Stelle besonders genannt.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Soziologische Aspekte	6
2.1.	Der kulturelle Aspekt	6
2.1.1.	Kulturtheorie des Spiels	7
2.1.2.	Historischer Materialismus – eine Kritik	20
2.1.3.	Holons und Holarchien	28
2.1.4.	Zusammenfassung: Strukturen der Kultur	36
2.2.	Der gesellschaftliche Aspekt	40
2.2.1.	Sozialisation	41
2.2.2.	Sozialer Wandel	49
2.2.3.	Herausragende gesellschaftliche Veränderungen des 20. Jahrhunderts	60
2.2.4.	Zusammenfassung: Strukturen der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland	81
2.3.	Der individuelle Aspekt	88
2.3.1.	Identitätsentfaltung	89
2.3.2.	Individualisierung	102
2.3.3.	Biographisierung	115
2.3.4.	Zusammenfassung: Strukturen des Individuums in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland	126
2.4.	Zusammenfassung: Kultur, Gesellschaft, Individuum – kollektive und individuelle Lernprozesse	129
3.	Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften	138
3.1.	Begriffsbestimmungen von Bildung und Lernen	138
3.1.1.	Politische Grundlagen	139
3.1.2.	Begriffsbestimmung: Bildung	143
3.1.3.	Begriffsbestimmung: Lernen	148
3.2.	Lernphasen	161
3.2.1.	Historisch-wissenschaftliche Grundlagen	162
3.2.2.	Erste Lernphase: Motivation	173
3.2.3.	Zweite Lernphase: Kenntnisse	178
3.2.4.	Dritte Lernphase: Konzepte	182
3.2.5.	Vierte Lernphase: Kompetenzen	187
3.3.	Kontextbereiche des Lernens	192
3.4.	Lerninhalte	202
3.5.	Zusammenfassung: Bedeutungen von Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften	213

4.	Bildung und Lernen im Lebenslauf	218
4.1.	Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess	218
4.1.1.	Bildung und Lernen in der primären Sozialisation	219
4.1.2.	Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation	224
4.1.3.	Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation	231
4.2.	Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten	240
4.2.1.	Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland	240
4.2.2.	Bildung und Lernen in der Deutschen Demokratischen Republik	243
4.3.	Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen im Lebenslauf	252
5.	Bildung und Lernen als intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Prozesse	260
5.1.	Bildung und Lernen als intergenerationelle Prozesse	260
5.1.1.	Theorieaspekte intergenerationeller Bildungs- und Lernprozesse	264
5.1.2.	Intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland	286
5.2.	Bildung und Lernen als interkulturelle / intergesellschaftliche Prozesse	293
5.2.1.	Theorieaspekte interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse	293
5.2.2.	Interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland	308
5.3.	Exkurs: Qualitative Interviews "Jung und Alt in West und Ost"	315
5.4.	Zusammenfassung: Theorie und Praxis intergenerationeller und interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse	345
6.	Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland	347
7.	Literaturverzeichnis	365
8.	Abbildungsverzeichnis	391
9.	Anhang	394

1. Einleitung

Es ist besser, das kleinste Licht zu entzünden als die Finsternis zu beklagen.
(Sprichwort)

Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit werden in dieser Arbeit unter Berücksichtigung der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland erörtert. Dabei stehen die verschiedenen Prozesse, die Bildung und Lernen im Lebenslauf des Menschen beeinflussen ebenso im Blickpunkt der Betrachtungen wie die Analyse der Bildungs- und Lernprozesse selbst. Die Erörterung der Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland setzt zudem die Berücksichtigung der besonderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen des Landes voraus.

Um diesen besonderen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland Rechnung zu tragen, bildet die von 1949 bis 1989 währende Teilung des Landes in zwei sich widersprechende Staatsformen und Gesellschaftssysteme und der 1990 vollzogene Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland, mit dem gleichzeitig die staatliche Existenz der Deutschen Demokratischen Republik endete, den Ausgangspunkt der Betrachtungen. So richtet sich der Blick auch auf das Aufwachsen verschiedener Generationen eines Landes in gegensätzlichen Gesellschaftssystemen und auf die Problemstellungen, die sich aus dem Zusammenführen dieser Menschen aus verschiedenen Generationen mit völlig unterschiedlichen Erfahrungshintergründen in eine Gesellschaft ergeben. Welche Auswirkungen diese besonderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen auf die verschiedenen Generationen der Bundesrepublik Deutschland haben, wird ebenso erörtert wie das Ausmaß an Einfluss auf eine intergenerationelle Bildungsarbeit.

Dazu steht die Sozialisation der Menschen unterschiedlicher Generationen im Vordergrund der Untersuchungen. Dies impliziert gleichzeitig grundlegende soziologische Betrachtungen. Nur die integrierte Betrachtung der kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Aspekte der Sozialisation mit ihren jeweiligen Abhängigkeiten ermöglicht das Erkennen der Besonderheiten der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland.

So setzt sich das *zweite Kapitel* dieser Arbeit ausführlich mit diesen *soziologischen Aspekten* auseinander. Der kulturelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekt der Sozialisation wird im Kontext unterschiedlicher soziologischer Theorien ausführlich erörtert und auf die verschiedenen Bildungs- und Lernprozesse angewandt.

Dabei bildet die *Kulturtheorie des Spiels* von Johann Huizinga (1938/1994), in der davon ausgegangen wird, dass Kultur in ihren ursprünglichen Phasen gespielt wird, die Grundlage der Erörterungen. Diese Theorie wird heute durch die allgemeinen Systemtheorien und die Theorien zur Nichtlinearität komplexer Systeme gestützt. Spielen wird innerhalb dieser evolutionären Systemtheorien als grundlegende Metapher für die Dialektik von Zufall und Notwendigkeit, als zentrales Element des Werdens und damit wie von Huizinga als Ursache jeder Entwicklung gesehen. In welchem Zusammenhang Spielformen und Spiele mit den Bildungs- und Lernprozessen der Menschen, Kulturen und Gesellschaften stehen, wird im Verlauf der Arbeit immer wieder erörtert.

Aufgrund der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere aufgrund der 40jährigen Teilung des Landes in zwei sich widersprechende Gesellschaftssysteme, von denen das so genannte sozialistische Gesellschaftssystem der Deutschen Demokratischen Republik auf der Theorie des Historischen Materialismus basierte, werden die theoretischen Auseinandersetzungen dieser Arbeit auch um einige Aspekte der Theorie und *Theoriekritik des Historischen Materialismus* von Jürgen Habermas (1975/1995) ergänzt. Dabei bilden Erörterungen zu den individuellen und kollektiven Bildungs- und Lernprozessen den Schwerpunkt dieser theoretischen Betrachtungen.

Mit den grundlegenden Prozessen kultureller, gesellschaftlicher und individueller Entwicklung setzt sich Ken Wilber (1996) in der Theorie der *Holons und Holarchien* auseinander. Diese integrative Theorie der Evolution der Materie, des Lebens und des Geistes nimmt nicht nur seine Theorie der sozialen und kulturellen Evolution in sich auf, sondern bezieht auch mögliche zukünftige Entwicklungen hoch entwickelter komplexer Gesellschaften ein. Auf den von Wilber analysierten Zusammenhang individueller und kollektiver Bildungs- und Lernprozesse und unterschiedlicher Denkstrukturen der Menschen wird auch im Verlauf der Arbeit Bezug genommen.

Mit diesen theoretischen Grundlagen wird zuerst der *kulturelle Aspekt* der Sozialisation analysiert. Nachdem ausführlich aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Entwicklung und Entfaltung der menschlichen Kultur betrachtet wird, werden grundlegende Strukturen der Kultur erarbeitet, die den Vergleich von unterschiedlichen Kulturen ermöglichen. Dieser Vergleich ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit insofern relevant, als dass zu klären ist, ob und inwieweit unterschiedliche kulturelle Einflüsse die Sozialisation der Menschen in der Gesellschaft der heutigen Bundesrepublik Deutschland prägen.

Im Anschluss an die kulturellen Betrachtungen wird sich ausführlich mit dem *gesellschaftlichen Aspekt* der Sozialisation auseinander gesetzt. Das Aufwachsen der Bevölkerung in sich widersprechenden Gesellschaftssystemen impliziert unterschiedliche gesellschaftliche Einflüsse auf ihre Sozialisation und prägt damit die Gesellschaft der heutigen Bundesrepublik Deutschland in besonderer Weise. Eine detaillierte Auseinandersetzung zur Bedeutung von Sozialisation und sozialem Wandel wird in diesem Teil der Arbeit ebenso geleistet, wie herausragende gesellschaftliche Veränderungen des 20. Jahrhunderts aus der Perspektive beider Gesellschaftssysteme dargestellt werden. So werden die unterschiedlichen gesellschaftlichen Einflüsse erarbeitet, die zwei gegensätzliche Gesellschaftssysteme auf die Sozialisation ihrer jeweiligen Bevölkerung haben. Bei der Betrachtung der grundlegenden Strukturen der Gesellschaft geht es um die Auswirkungen, die die unterschiedliche Sozialisation der Menschen auf die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland hat.

Der dritte Teil des Kapitels befasst sich mit dem *individuellen Aspekt* der Sozialisation. Neben den Entwicklungsstufen der Identitätsentfaltung wird sich in diesem Teil der Arbeit ausführlich mit den zunehmenden Individualisierungs- und Biographisierungstendenzen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften auseinander gesetzt. Die Bedeutung des individuellen Aspektes der Sozialisation wird auch hier vor dem Hintergrund der sich widersprechenden Gesellschaftssysteme, in denen die Menschen der Bundesrepublik Deutschland sozialisiert wurden, analysiert. So können die Auswirkungen aufgezeigt werden, die sich aus den unterschiedlichen Strukturen der Identitätsentfaltung für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ergeben.

Die zusammenfassende Darstellung der vielfältigen Auswirkungen einer kulturell, gesellschaftlich und individuell differenzierten Sozialisation eröffnet den Blick auf die notwendigen individuellen und kollektiven Bildungs- und Lernprozesse, die sich daraus für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ergeben. Diese Bildungs- und Lernprozesse werden in den folgenden Kapiteln detailliert erläutert.

Das *dritte Kapitel* beschäftigt sich zunächst mit *Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften*.

Bildungspolitische Grundlagen werden hier ebenso erörtert, wie aus den vielfältigen *Begriffsbestimmungen* von Bildung und Lernen die dieser Arbeit hinterlegten Definitionen von Bildung und Lernen herausgearbeitet werden. Im Anschluss daran werden unterschiedliche *Lernphasenmodelle* historisch-wissenschaftlich erörtert, wobei deutlich wird, dass jedem Lernprozess die Phasen Motivation, Kenntniserwerb, Konzeptentwicklung und Kompetenzerlangung inhärent sind. Danach wird sich mit verschiedenen *Kontextbereichen* auseinandergesetzt, in denen sich Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften vollziehen. Dabei wird herausgearbeitet, dass sich die Kontextbereiche des Lernens in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation unterscheiden, während die *Lerninhalte*, mit denen sich anschließend auseinander gesetzt wird, relativ unabhängig von den Sozialisationsphasen sind. In der zusammenfassenden Betrachtung dieses Kapitels zeigen sich die Bedeutungen von Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften: Lebenslanges Lernen ist die notwendige Voraussetzung zur Teilhabe an Kultur und Gesellschaft.

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Analysen von Bildung und Lernen wird im *vierten Kapitel* der Fokus auf *Bildung und Lernen im Lebenslauf* des einzelnen Menschen gelegt.

Zunächst wird sich mit *Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess* auseinandergesetzt. Eine ausführliche Beschäftigung mit den pädagogischen Aspekten von Bildung und Lernen in der primären, den andragogischen in der sekundären und den geragogischen in der tertiären Sozialisation ist notwendig, da nur so die Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit erarbeitet werden können. Im Anschluss daran wird den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland Rechnung getragen, indem die Differenzen von *Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten* analysiert werden. In der Bundesrepublik Deutschland impliziert die Auseinandersetzung mit Bildung und Lernen im Lebenslauf des einzelnen Menschen eine differenzierte Sozialisation. Dies gilt besonders, wenn die Möglichkeiten intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens erarbeitet werden. Zum Abschluss des Kapitels werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen der einzelnen Sozialisationsphasen und beider deutscher Staaten detailliert herausgearbeitet.

Nach den separaten Erörterungen von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation, sowie nach denen in beiden deutschen Staaten, werden im *fünften Kapitel* *Bildung und Lernen als intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Prozesse* betrachtet und die notwendigen Verbindungen hergestellt.

Zuerst werden *Bildung und Lernen als intergenerationelle Prozesse* analysiert. Unterschiedliche Theorieaspekte intergenerationeller Bildungs- und Lernprozesse werden ausführlich erörtert. Unter intergenerationeller Bildung und intergenerationellem Lernen werden im Kontext dieser Arbeit gemeinsame Bildungs- und Lernprozesse von Menschen unterschiedlicher Generationen verstanden. Wie hier analysiert wird, setzen so verstandene intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse die Bewusstwerdung der intergenerationellen Situation, das Ernstnehmen des Anderen, eine gemeinsame Sach- und Tätigkeitsebene und einen kritisch-reflexiven Dialog der Generationen voraus. Anschließend werden die intergenerationellen Bildungs- und Lernprozesse im Kontext der Bildungs- und Lernprozesse der primären, sekundären und tertiären Sozialisation erarbeitet. Dabei wird festgestellt, dass sich, bedingt durch den sozialen und demographischen Wandel, lebenslanges Lernen als notwendige Voraussetzung zur Teilhabe an Kultur und Gesellschaft in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften nur intergenerationell verwirklichen kann. Dadurch gewinnen intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse zunehmend an Bedeutung. Nach diesen theoretischen Auseinandersetzungen werden beispielhaft verschiedene Praxisprojekte intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland dargestellt.

Im zweiten Teil werden *Bildung und Lernen als interkulturelle / intergesellschaftliche Prozesse* erörtert. Auch hier werden verschiedene Theorieaspekte interkultureller beziehungsweise intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse analysiert, um daran anschließend beispielhaft verschiedene interkulturelle respektive intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland darzustellen. Unter interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen werden im Kontext dieser Arbeit gemeinsame Bildungs- und Lernprozesse von Menschen unterschiedlicher kultureller beziehungsweise gesellschaftlicher Herkunft verstanden. Wie hier erarbeitet wird, setzen auch sie die Bewusstwerdung der interkulturellen / intergesellschaftlichen Situation, das Ernstnehmen des Anderen, eine gemeinsame Sach- und Tätigkeitsebene und einen kritisch-reflexiven Dialog der Kulturen beziehungsweise Gesellschaftssysteme voraus. Des Weiteren aber müssen für interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse auch die Merkmale der eigenen Kultur beziehungsweise Gesellschaft bewusst sein. Nach diesen Erörterungen werden die interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozesse mit den unterschiedlichen Bildungs- und Lernprozessen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik diskutiert. Dabei wird festgestellt, dass sich lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland sowohl durch ihre Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft als auch durch ihre besonderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen nur interkulturell / intergesellschaftlich verwirklichen kann. So gewinnen auch interkulturelle beziehungsweise intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend an Bedeutung.

Die Evaluation der qualitativen Interviews zu den Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozessen von jüngeren und älteren Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, "*Jung und Alt in West und Ost*", stellt anschließend beispielhaft die Verbindung zwischen den intergenerationellen und den interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen in der Bundesrepublik Deutschland her.

Die zusammenfassende Betrachtung dieser vielschichtigen Bildungs- und Lernprozesse zeigt zum einen, dass die Mehrzahl der Bildungs- und Lernsituationen in der Bundesrepublik Deutschland zwar intergenerationell und interkulturell beziehungsweise intergesellschaftlich sind, dass aber das Bildungs- und Lernpotential, das in diesen Bildungs- und Lernsituationen vorhanden ist, nur sehr selten genutzt wird. Zum anderen wird hier deutlich, dass den intergenerationellen und den interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen dieselben grundlegenden Strukturen hinterlegt sind. Beide Bildungs- und Lernprozesse setzen gleichsam als Elemente eines solchen Lernens *erstens* die Bewusstwerdung der intergenerationellen beziehungsweise der interkulturellen / intergesellschaftlichen Situation, *zweitens* das Bewusstsein des eigenen Alters beziehungsweise die Bewusstwerdung der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft, *drittens* das Ernstnehmen des Anderen, *viertens* eine gemeinsame Sach- und Tätigkeitsebene und *fünftens* einen kritisch-reflexiven Dialog der Generationen beziehungsweise Kulturen oder Gesellschaftssysteme voraus. Diese grundlegenden Strukturen beider Bildungs- und Lernprozesse legen wiederum das Zusammenführen der intergenerationellen mit den interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen nahe.

Eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert, eröffnet den Blick auf vielfältige Chancen und *Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland*, die im *sechsten Kapitel* erarbeitet werden.

Nach der Vielzahl theoretischer Erörterungen werden zum Abschluss der Arbeit intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integrieren, an verschiedenen Praxisprojekten unter anderem aus Schule und Hochschule aufgezeigt und weitere mögliche Projekte vorgestellt, die intergenerationelle Bildungsarbeit mit interkulturellem / intergesellschaftlichem Lernen vernetzen.

2. Soziologische Aspekte

Das Wort oder die Sprache, geschrieben oder gesprochen,
scheinen im Mechanismus meines Gedankenablaufes
überhaupt keine Rolle zu spielen.
Die psychischen Grundelemente des Denkens
sind bestimmte Zeichen und mehr oder weniger klare Bilder,
die 'nach Wunsch' reproduziert oder kombiniert werden können.
(Albert Einstein)

Diese Arbeit setzt sich mit den Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland auseinander. Die besonderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland, die 40jährige Teilung des Landes in zwei sich widersprechende Gesellschaftssysteme und der danach vollzogene Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland, richtet den Blick auf das Aufwachsen verschiedener Generationen eines Landes in gegensätzlichen Gesellschaftssystemen und auf die Problemstellungen, die sich aus dem Zusammenführen dieser Menschen ergeben.

Um diese besonderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland analysieren zu können, ist es notwendig den Menschen in seiner Kultur, Gesellschaft und als Individuum zu betrachten. Nur so können Strukturen kultureller, gesellschaftlicher und individueller Identität herausgearbeitet werden, die sowohl für interkulturelle und intergesellschaftliche als auch für intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse notwendig sind.

Denn die Analyse interkultureller und intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse kann nur gelingen, wenn der kulturellen und gesellschaftlichen Identität Strukturen zugrunde liegen, von denen aus mögliche kulturelle und gesellschaftliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden können. Ebenso kann die Analyse intergenerationeller Bildungs- und Lernprozesse nur gelingen, wenn der Individualität des Menschen Strukturen zugrunde liegen, von der aus mögliche intergenerationelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erörtert werden können.

Diese zugrunde liegenden Strukturen werden im folgenden Kapitel dargelegt. Im ersten Teil wird es um den kulturellen Aspekt, im zweiten um den gesellschaftlichen und im dritten um den individuellen Aspekt dieser Strukturen gehen.

2.1. Der kulturelle Aspekt

Zukunft ist ein kulturelles Programm.
(Hilmar Hoffmann)

Nur Menschen bilden Kulturen, Gesellschaften und einzelne Individuen heraus und genau diese Prozesse erheben sie zu Menschen. Das heißt, die menschliche oder soziale Evolution konstituiert sich im dialektischen Verhältnis von Kultur, Gesellschaft und Individuum.

Die grundlegende Frage jeder sozialen Evolutionstheorie ist die Frage nach dem Beginn der menschlichen Evolution, die zwangsläufig durch die Differenz zwischen Tier und Mensch beantwortet wird. Je nach dem, wie auf diese Frage geantwortet wird,

ergeben sich unterschiedliche Theorien, die entsprechend des Blickwinkels sehr verschiedene Deutungsmuster und Bilder der menschlichen Entwicklung zeichnen.

Heute scheint festzustehen, dass sich die menschliche Evolution langsam über Millionen von Jahren vollzog. Vor ca. 5-8 Millionen Jahren entwickelten sich im Prinzip als Geschwister der Primaten die ersten Hominiden, die Menschenartigen. Wie Funde belegen entwickelten sich unterschiedliche Hominidenarten, die zum Teil zeitgleich lebten. Diese breiteten sich zuerst über Afrika, dann teilweise über Asien und Europa aus. Die genaue Unterscheidung zwischen Hominiden und Primaten ist bis heute ein wissenschaftlicher Streitpunkt. Der aufrechte Gang, die Evolution des Gehirns und des Verstandes, die mit der Entwicklung von neuen Technologien und Sprache einhergingen, zählen ebenso dazu wie die Evolution der Psyche, die zu einem Ich-Bewusstsein führte und bildliche Darstellungen, also künstlerisches Schaffen, ebenso ermöglichte wie geistiges Leben, das in mythologischen Ritualen und religiösen Vorstellungen bis heute seinen Ausdruck findet. Die Entwicklung dieses Bewusstseins, dass der Mensch nicht nur weiß, sondern auch weiß, dass er weiß, ist ein sehr wesentliches Kennzeichen des Menschen. Die ersten Anzeichen dieser bewussten und kreativen Menschen wurden in Südafrika gefunden, wo sie sich, wie heute vermutet wird, geographisch isoliert zum *Homo sapiens*, dem modernen Menschen, entwickelten und von dort weltweit ausbreiteten (vgl. Vos 2000: 19).

Die soziale Evolution des *Homo sapiens* wird im Folgenden unter verschiedenen Aspekten dargestellt. Anhand von drei unterschiedlichen Theorien werden Strukturen der kulturellen Entwicklung des Menschen herausgearbeitet, um mit Hilfe dieser Strukturen, im späteren Verlauf der Arbeit, die Chancen und Möglichkeiten interkultureller Bildungs- und Lernprozesse darstellen zu können.

2.1.1. Kulturtheorie des Spiels

Der niederländische Historiker Johan Huizinga hat 1938 eine umfassende Kulturtheorie des Spiels veröffentlicht¹. Belegt durch eine Vielzahl sprachlicher und historischer Daten kommt er zu dem Schluss, dass "Kultur in ihren ursprünglichen Phasen gespielt wird. Sie entspringt nicht aus Spiel, wie eine lebende Frucht sich von ihrem Mutterleibe löst, sie entfaltet sich *in* Spiel und *als* Spiel" (Huizinga 1938/1994: 189).

Auch wenn diese Theorie, aufgrund ihres Betrachtungsgegenstandes des Phänomens Spiel, häufig als Spieltheorie missverstanden wurde, wird hier eine Kulturtheorie herausgearbeitet, die durch eine ausführliche phänomenologische Betrachtung des Spiels belegt wird.

Davon ausgehend, dass es einen engen dialektischen Zusammenhang zwischen dem gesprochenen Wort und dem durch sie ausgedrückten Denken und Verstehen gibt, wird schon sprachlich der primäre Charakter des Spiels deutlich. Die Sonnenstrahlen auf der Haut spielen ebenso wie der Wind mit den Schaumkronen des Meeres. Tiere spielen wie der Wellensittich mit dem Spiegel, und Kinder spielen Indianer ebenso wie Erwachsene Musik, Theater oder an der Börse.

So wird schon durch die Art seiner umfassenden Anwendung die grundlegende Bedeutung des Begriffs Spiel in der deutschen Sprache deutlich. Des Weiteren fällt

¹ "Homo Ludens" wurde wahrscheinlich bereits 1930 von Johann Huizinga geschrieben, die Originalausgabe erschien aber erst 1938.

beim semantischen Zusammenhang des Wortes Spiel auf, dass man im Deutschen zwar >ein Spiel treiben kann<, dass aber das eigentlich zugehörige Zeitwort >spielen< selber ist. Man spielt ein Spiel. Der im Substantiv enthaltene Begriff muss wiederholt werden um das Verbum zu bezeichnen. Auch dadurch wird deutlich, dass die Handlung von so besonderer und selbständiger Art ist, dass sie aus den gewöhnlichen Arten von Betätigungen heraus fällt und Spielen kein Tun im gewöhnlichen Sinne ist (vgl. Huizinga 1938/1994: 48).

Ebenso wird in Sprachen der Begriffswert eines Wortes durch das Wort mitbestimmt, das sein Gegenteil ausdrückt. Das Gegenteil von Spiel ist der Ernst oder im spezielleren Sinne die Arbeit. Dem Ernst kann aber auch der Scherz gegenüberstehen. Beim Begriffspaar Spiel-Ernst ergibt sich, dass diese Termini nicht gleichwertig sind. Während Ernst nur mit der Negation von Spiel bestimmt wird und seine Bestimmung damit erschöpft ist, ist der Begriff Spiel mit Nichternst nicht hinreichend zu definieren. Das Spiel ist etwas eigenes, dieser Begriff ist von höherer Qualität als der des Ernstes, da der Ernst das Spiel ausschließt, das Spiel jedoch den Ernst einschließen kann. Der Begriff Ernst ist damit ein sekundärer Versuch der Sprache, gegenüber dem Begriff Spiel einen für Nichtspiel zu prägen. Gleichzeitig wird dadurch deutlich, dass der Begriff Spiel als selbständige allgemeine Kategorie ins Bewusstsein gekommen ist (vgl. Huizinga 1938/1994: 55f).

Einige evolutionäre Systemtheorien gehen heute davon aus, dass die gleichen übergeordneten Strukturen für jede Evolution gelten, sei es die der Materie, die des Lebens oder die des Denkens. Die Materie wird als die grundlegende Dimension aller Evolution angesehen, denn nur durch ihre Entwicklung konnte Leben entstehen und nur durch dessen Weiterentwicklung konnten sich Menschen und somit das Denken entwickeln (vgl. Wilber 1996: 33).

Nun wurde schon durch die linguistische Betrachtung des Begriffs Spiel gezeigt, dass dieser sowohl auf physische, biologische als auch auf geistige Prozesse bezogen wird. Das Spielen findet in den physikalischen Prozessen tatsächlich seinen grundlegendsten Ausdruck. In den Komplexitätswissenschaften, zu denen sowohl die allgemeinen Systemtheorien als auch die Theorien der Nichtlinearität komplexer Systeme, die so genannten Chaostheorien gehören, wird dies deutlich.

Durch die Entdeckung von Materiezuständen, die sich unter bestimmten Umständen aus sich selbst heraus weiterentwickeln, wurde bewiesen, dass sich schon in der Materie Strukturen zeigen, die als >sich selbst organisierende Systeme< bezeichnet werden können. Das heißt, immer wenn materielle Prozesse zu chaotisch werden, bilden sich Tendenzen heraus, diesen chaotischen Zuständen durch höher strukturierte Zustände, die sie selbst entwickeln, zu entkommen. Die Veränderung dieser Zustände bleibt letztendlich unberechenbar oder zufällig.

"Das Geheimnis der Vielfalt liegt in einer als >Nichtlinearität< bezeichneten Eigenschaft komplexer Systeme verborgen. Die Wechselwirkung zwischen den Teilen eines solchen Systems ist nichtlinear, wenn sie sich nicht einfach addieren, sondern das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. (...) Es führt mathematisch gesehen - in endlicher Zeit- zu unendlichen Zustandsgrößen. (...) Chaos ist also hier im Grunde genommen nur ein anderes Wort für das Unberechenbare" (Küppers 1990: 29).

Das Unberechenbare ist dem Prinzip Zufall unterworfen; das Prinzip Zufall ist ein kreatives, spielerisches Element der Natur. "Das deterministische Chaos und die Selbstorganisation komplexer Systeme legen den Verdacht nahe, dass die Lotterie der Natur zwar - wie jedes Glücksspiel - Nieten und Treffer produziert, aber Gewinner auf Dauer bevorzugt" (Sommer 1990: 66).

So wird Spielen innerhalb dieser evolutionären Systemtheorien als grundlegende Metapher für die Dialektik von Zufall und Notwendigkeit, als zentrales Element des Werdens, gesehen. Damit existiert Spiel schon in der Materie und ist die Ursache ihrer Entwicklung. Jede Evolutionsstufe hebt nun aber die vorherige in sich auf, erfasst sie und entwickelt sie gleichzeitig weiter.

Ken Wilber formuliert dies indem er sagt, dass jedes tiefere oder höhere Holon seine Vorläufer umfängt und dann sein eigenes neues und umfassenderes Muster hinzufügt, um eine neue Ganzheit zu bilden. Alfred North Whitehead drückt es in seiner Aussage aus, die Vielen werden Eins und um eines vermehrt und auch Ervin Laszlo hält die empirischen Belege für diesen Prozess für unanfechtbar. Denn diverse atomare Elemente konvergieren beispielsweise in Molekülen, diese in organischen Makromolekülen, die dann in Zellen konvergieren, während einzellige Organismen in vielzelligen Arten und diese in Ökologien konvergieren (vgl. Wilber 1996: 74f).

Die Materie ist die Grundlage allen Lebens und damit auch des Denkens. Inwiefern das Spiel auch in anderen Evolutionsstufen die Ursache der Entwicklung ist, gilt es im Folgenden zu beweisen.

Ohne die evolutionäre Entwicklung jeder Spezies oder eine detaillierte phylo- und ontogenetische Evolution des Menschen in dieser Arbeit leisten zu können, ist festzustellen, dass sich in den biochemischen Prozessen aller Lebewesen und damit auch in denen des Menschen letztendlich unberechenbare und damit spielerische Prozesse vollziehen. Das heißt, dass das Spiel so grundlegend ist, dass es in allen Entwicklungen des Lebens erkennbar bleibt.

Der genetische Code des Menschen ist zwar insgesamt noch nicht hinreichend entschlüsselt, aber seine letztendliche Zusammensetzung bei der Entstehung ist unberechenbar. Dadurch bleibt die Genkombination und mit ihr beispielsweise das Geschlecht eines Embryos nicht berechenbar.

Ebenso wird heute in der Hirnforschung, wie zum Beispiel von Walter J. Freeman, davon ausgegangen, dass Erinnerungen dadurch entstehen, dass einige Nervenzellen stärker miteinander verbunden werden als andere, und dass dies nicht durch ein organisierendes Zentrum, sondern durch sich selbst organisierende Zellverbände geschieht. Damit ist das selbst erzeugte unberechenbare Chaos für ihn auch ein wichtiges Funktionsprinzip des Gehirns (vgl. Mechsner 1990: 118ff).

"Biologische Systeme - also auch Menschen - wagen den Balanceakt zwischen Chaos und Ordnung aus guten Gründen. Das >deterministische Chaos< - aus festen Regeln entsteht eine unvorhersagbare Entwicklung- erlaubt flexible Reaktionen auf kleinste Störungen und macht damit Anpassungsprozesse möglich: Es gibt dem Organismus eine Chance, den >Zufall< zu kanalisieren, ihn gleichsam kreativ zu nutzen, und damit eine starre Ordnung zu vermeiden" (Kerner 1990: 140f).

Die durch selektive Bewertung erzwungene Vorzugsrichtung der Evolution bedeutet somit die Lenkung des Zufalls. Diese spielerischen Prozesse der Natur, das Wechselspiel von Zufall und Notwendigkeit, vollenden sich für den Menschen in seinen geistigen Spielmöglichkeiten, nämlich in der Unerschöpflichkeit seiner Ideen. So ist für Manfred Eigen und Ruth Winkler der Mensch ein Teilnehmer an einem großen Spiel, dessen Ausgang für ihn offen ist. Er muss seine Fähigkeiten voll entfalten, um sich als Spieler zu behaupten und nicht Spielball des Zufalls zu werden (vgl. Eigen; Winkler 1975: 82).

Das Zufällige oder Unberechenbare, das Spiel, bewegt sich damit aus dem rein physisch und biologisch Existenten heraus. Dies geschieht beim Menschen durch seine geistigen Spielmöglichkeiten, durch die Unerschöpflichkeit seiner Ideen. Übergänge vom rein physischen und biologischen Spiel zu den geistigen Spielmöglichkeiten des Menschen zeigen sich dabei schon im Tierreich. Denn neben dem biologisch funktionalen Einüben, das sich auch bei jungen Tieren spielerisch vollzieht, gibt es bei vielen Tierarten schon Spielformen, die darüber hinausgehen und nicht mehr nur biologisch funktional erklärbar sind. Beispielhaft sei hier nur das spielerische Verhalten höherer Primaten oder die Sprünge und Kunststücke wild lebender Delphine genannt, mit denen sie mitunter Kontakt zu Menschen suchen.

In unterschiedlichen Spieltheorien wird bewiesen, dass sich der Mensch als Individuum in Spiel und als Spiel entwickelt und dass somit das Spiel die Ursache seiner Individualentwicklung ist, die sich eindeutig aus dem rein physisch und biologisch Existenten herausbewegt.

So gehen beispielsweise Jean Chateau (1969), Jean Piaget (1975), Hein Retter (1979), Hermann Röhrs (1981) etc. davon aus, dass die Sozialisation des Menschen von Geburt an durch Spielformen und Spiele als das Hauptmedium seiner Sozialisation geprägt ist. Diese Spielformen sind ein Urphänomen des Lebens oder eine unbedingt primäre Lebenskategorie. Sie ermöglichen dem Kind, durch die hier gewachsene Selbstannahme und den hier gewachsenen Selbstrespekt, die Annahme und den Respekt anderer Menschen und somit soziales Leben (vgl. Gregarek 1998: 227).

"Das Spiel unserer Kinder entwickelt also nicht nur die Erbfunktionen, das >a priori der Gattung< (...), es spielt auch eine Rolle, die das Tierspiel nicht kennt. Dadurch kann das Kind nicht nur seine motorischen, inbildenden und vorausschauenden Fähigkeiten entwickeln, sondern es kann sich auch durch den Willen und die Selbstbeherrschung zur wirklichen Menschenstufe erheben" (Chateau 1969: 358).

Im Folgenden werde ich zeigen, dass das Spiel auch die Ursache der sozialen und mit ihr die der kulturellen Evolution ist. "Im Spiel haben wir es mit einer für jedermann ohne weiteres erkennbaren, unbedingt primären Lebenskategorie zu tun, mit einer Ganzheit, wenn es je etwas gibt, was diesen Namen verdient. Wir müssen uns Mühe geben, es in seiner Ganzheit zu betrachten und zu werten" (Huizinga 1938/1994: 11).

Das Spiel des Menschen ist von allen anderen Lebewesen dadurch zu unterscheiden, dass Menschen sich dessen was sie tun bewusst sind. Durch diese Bewusstheit bekommt das Spiel innerhalb der sozialen Evolution seine Kultur entwickelnde Funktion.

"Erst durch das Einströmen des Geistes, der die absolute Determiniertheit aufhebt, wird das Vorhandensein des Spiels möglich, denkbar und begreiflich. Das Dasein des Spiels bestätigt immer wieder, und zwar im höchsten Sinne, den überlogischen Charakter unserer Situation im Kosmos. Die Tiere können spielen, also sind sie bereits mehr als mechanische Dinge. Wir spielen und wissen, dass wir spielen, also sind wir mehr als bloß vernünftige Wesen, denn das Spiel ist unvernünftig" (Huizinga 1938/1994: 12).

Um den Unterschied zwischen diesem bewussten Kultur entwickelnden Spiel und dem Spiel der Materie bzw. dem Spiel der Lebewesen vorm >Einströmen des Geistes<, wie Huizinga es formuliert, zu verdeutlichen, wähle ich im Folgenden die zwei Begriffe eigentliches bzw. freies Spiel und Spielform.

Das eigentliche oder freie Spiel ist nur beim Menschen, und zwar erst ab ungefähr dem 8. Lebensjahr, erkennbar und nur dieses Spiel ist bewusst und hat Kultur entwickelnde Funktion.

Alles was war, ist und sein wird basiert für mich somit auf Spielformen, und in diesem Sinne verstehe ich Spielformen als elementares Prinzip der Materie und alles Lebendigen, betrachte aber das menschliche Spiel differenzierter. So unterscheide ich im menschlichen Spiel zwei Phasen. Das frühe Kinderspiel sehe ich als natürliches, kreatives, spielerisches Element, als Spielform, zur Ermöglichung von Adaption, ähnlich wie im Tierreich. Wobei, wie gerade erläutert, sowohl das Spiel der Tiere als auch das frühe Kinderspiel Übergänge zum und Teile vom bewussten Spiel aufweisen. Insgesamt hat das Spiel hier aber noch naturwüchsigen Charakter. Es erfüllt verschiedene Funktionen und ist somit zum größten Teil Spielform. Erst in der zweiten Phase des menschlichen Spiels entwickelt sich das eigentliche, freie, das bewusste Spiel (vgl. Gregarek 1998: 221).

Unterschiedliche Kennzeichen dieses bewussten Spiels wurden von vielen Theoretikern wie Rolf Oerter (1993), Hein Retter (1979), Hermann Röhrs (1981), Hans Scheuerl (1975), Gisela Wegener-Spöhring (1991) etc., je nach Ausrichtung ihrer Theorie, herausgearbeitet und analysiert. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass das bewusste Spiel durch die fünf Hauptkennzeichen, die Huizinga (1938/1994) benennt, umfassend charakterisiert wird. Zum einen finden sich die Kriterien anderer Theoretiker in denen von Huizinga (1938/1994) wieder. Zum anderen geht es hier nicht um die Detailanalyse bestimmter spielerischer Prozesse, wie beispielsweise in einer Spieltherapie, sondern um eine phänomenologische Betrachtung des Spiels, die seine grundlegende Kultur entwickelnde Funktion erläutern will. Das heißt, das Phänomen Spiel wird vom Spiel ausgehend analysiert.

Die fünf Hauptkennzeichen des bewussten Spiels können wie folgt umschrieben werden. Erstens basiert bewusstes Spiel für Huizinga (1938/1994) auf freiem Handeln, es ist frei. Das gleiche Phänomen umschreibt Wegener-Spöhring (1991). Für sie ermöglicht das Spiel das Erproben von Identitäten als Freiheit des Subjekts. Zweitens hat bewusstes Spiel sein Ziel in sich selber oder besitzt eine Funktion, die nur durch sich selber erfüllt werden kann (Huizinga 1938/1994). Es ist zweckfrei und sich selbst beschreibend (Scheuerl 1975 und Retter 1979) oder es ist Handlung um der Handlung willen (Oerter 1993). Bewusstes Spiel vollzieht sich drittens innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raumes und ist dadurch jederzeit wiederholbar (Huizinga 1938/1994). Es ist Wiederholung und Ritual (Oer-

ter 1993), es vollzieht sich in relativer Geschlossenheit und in besonderer Zeitstruktur (Scheuerl 1975) oder durch ein Zeiterleben als Gegenwärtigkeit (Wegener-Spöhring 1991). Viertens ist es bestimmt durch das Anderssein als das eigentliche Leben, das gern durch ein Geheimnis oder durch Verkleidung ausgedrückt wird (Huizinga 1938/1994) oder bewusstes Spiel ist bestimmt durch das Wissen um die Variabilität der Wirklichkeit, durch eine Quasi-Realität, die den Spieler trotzdem völlig in Beschlag nehmen kann (Wegener-Spöhring 1991). Das fünfte Kennzeichen des bewussten Spiels ist das Spannungselement, das Ungewissheit, Chance und gleichzeitig das Streben nach Entspannung beinhaltet (Huizinga 1938/1994) oder wie Scheuerl (1975) es formuliert, kann Spielen durch einen Bewegungsablauf beschrieben werden, der unter anderem durch Ambivalenz gekennzeichnet ist (vgl. Gregarek 1998).

Die Entstehung und Entwicklung der Kultur bildenden Prozesse der Menschheit werden von Huizinga anhand dieser Hauptkennzeichen des bewussten Spiels erörtert. Untersucht wird zum einen, inwiefern sich die Kennzeichen des bewussten Spiels in den kulturellen Äußerungen der Menschheit wieder finden und zum anderen, inwiefern das bewusste Spiel selbst Kultur bildend ist.

Ausgehend von den verschiedenen archaischen Kulturen über die frühen Hochkulturen der griechischen und römischen Kultur, verfolgt Huizinga die Spuren dieses Spiels ins Mittelalter, die Renaissance, den Barock, Rokoko, die Romantik und ebenso vom neunzehnten Jahrhundert bis in die Neuzeit. Die Kultur bildenden Prozesse, wie beispielsweise die Entwicklung von Sprache und Wissen, Rechtsformen und Politik sowie die Herausbildung der verschiedenen Kunstformen werden von ihm 'sub specie ludi' analysiert.

Die genannten Hauptkennzeichen des bewussten Spiels bestimmen für Huizinga das Spiel der Form nach. Ein weiterer wichtiger Aspekt sind für ihn die intrinsischen Funktionen des bewussten Spiels. Diese Funktionen werden durch zwei weitere Kennzeichen ausgedrückt. Das bewusste Spiel ist entweder der Kampf um etwas oder die Darstellung von etwas. Beide intrinsischen Funktionen, Kampf sowie Darstellung, können auch verbunden werden. Denn ein Spiel kann einen Kampf um etwas darstellen oder das Spiel kann ein Wettstreit darum sein, wer etwas am besten darstellen kann (vgl. Huizinga 1938/1994: 22). Auch anhand dieser beiden Funktionen des Spiels wird der Kultur bildende Charakter des Spiels belegt.

Jede Auseinandersetzung, jeder Wetteifer und Wettkampf aber auch jede kriegerische Handlung ist letztendlich ein Kampf um etwas. Huizinga belegt, dass alle Kämpfe die Kennzeichen des Spiels aufweisen. Das ist für ihn der Beweis dafür, dass nicht das agonale Prinzip, das sich in vielen Philosophien als Bipolarität wieder findet, das grundlegende Prinzip der Entwicklung ist, sondern dass diesem Prinzip das Spiel als Ursache der Entwicklung zugrunde liegt.

Die Philosophien, denen eine Bipolarität zugrunde liegt, wie beispielsweise das chinesische Prinzip des "Yin und Yang", das Prinzip "Einheit und Kampf der Gegensätze" im dialektischen Materialismus oder das Prinzip "Agenz und Kommunion" in der Theorie der Holons und Holarchien, gehen davon aus, dass der Kampf zwischen den entgegen gesetzten Polen der Grund jeglicher Entwicklung ist.

Dieser Kampf der entgegen gesetzten Pole vollzieht sich aber in Spiel und als Spiel. Das bedeutet, dass nicht der Kampfcharakter sondern der Spielcharakter grundlegend ist. Damit ist die Ursache jeglicher Entwicklung nicht das agonale Prinzip, sondern das primäre Prinzip, das diesem zugrunde liegt, ist das Prinzip Spiel.

Jede Auseinandersetzung, jeder Wetteifer, Wettkampf oder Krieg wird mit Ernst geführt. Das bedeutet aber keineswegs die Verneinung des Spielcharakters. In erster Linie geht es um etwas, um das Gewinnen. Gewinnen heißt, sich im Ausgang eines Spiels als der Überlegene zu erweisen, wobei allerdings mehr gewonnen wird als das Spiel selbst. Das Gewinnen eines Kampfes beeinflusst nämlich an sich den Lauf der Dinge. Etwas gut gemacht zu haben bedeutet immer auch, es besser gemacht zu haben als andere. Damit gewinnt man Ansehen und Ehre und dieser Erfolg ist vom einzelnen Gewinner auf die Gruppe, der der Gewinnende angehört, übertragbar.

Keine Auseinandersetzung, kein Wetteifer, Wettkampf oder Krieg ist aber nur ein Kampf um etwas, sondern auch ein in, an oder mit etwas. So wird um Kraft und Gewandtheit gekämpft, der Erste in Wissen und an Reichtum zu sein, genauso wie man mit List und Betrug kämpft. Die Anwendung von List und Betrug, das Übertölpeln wird interessanterweise dabei selbst ein Thema des Wettstreits und eine Spielfigur.

Denn derjenige, der List und Betrug einsetzt, ist ein Falschspieler, der im Spiel bleibt, aber er ist kein Spielverderber. Der Falschspieler stellt sich so, als hielte er sich an die Regeln, bis er ertappt wird, während sich der Spielverderber nicht an die Regeln hält und dadurch das Spiel verlässt.

Sogar im Krieg wird das deutlich. Kriegserklärungen und Abmachungen über Zeit und Ort der Schlacht zeigen die Behandlung des Krieges als ehrlichen Wettkampf und gerichtliche Entscheidung. Denn Kriegserklärungen drücken die deutlichen Unterschiede aus, die zwischen dem Friedenszustand und dem Kriegszustand bestehen, und ziehen gleichzeitig die Grenzen zu verbrecherischer Gewalt. Erst die Theorie des totalen Vernichtungskrieges verzichtet auf den letzten Rest des Spielmäßigen im Krieg und damit zugleich auf Kultur, Recht und Menschlichkeit überhaupt. So wird die Bedeutung des Kampfes für die kulturelle Entwicklung deutlich.

"Es war nicht ein Übergang aus >Kampf zu Spiel<, auch nicht >aus Spiel zu Kampf<, sondern >in spielendem Wetteifer zu Kultur<, und dabei überwuchert zuweilen der Wettkampf das Kulturleben und verliert gleichzeitig sozusagen seinen spielhaften, geweihten und kulturellen Wert, um zu purer Rivalitätsleidenschaft auszuarten. ... Die antithetische und agonistische Grundlage der Kultur ist im Spiel gegeben, das älter und ursprünglicher ist als alle Kultur" (Huizinga 1938/1994: 87f).

Die zweite intrinsische Funktion des Spiels ist die Darstellung von etwas. Die Darstellung von etwas ist ein Verbildlichen. In den meisten Kulturtheorien kommt es darauf an, was diese Darstellungen oder Verbildlichungen im Geist der Völker bedeuten, während es hier darum geht, was das Wesen dieser Darstellungen oder Verbildlichungen ist.

Die Menschheit spielt die Ordnung des Daseins, sowie sie sich ihrer bewusst geworden ist, in einem heiligen Spiel. Das heißt, dass die Darstellungen oder Verbildlichungen geistige Umsetzungsprozesse sind, die sich in Mythologie und Religion vollziehen. Die Darsteller sind überzeugt davon, dass diese Handlungen ein Heil ver-

sprechen und eine Ordnung der Dinge zustande bringen, die höher ist als die in der sie gewöhnlich leben. So verwirklichen sie die Ereignisse von neuem und helfen die Weltordnung instand zu halten. In den Formen dieser Darstellungen wie Festen, Tänzen, in der Musik, der Dichtung und Religion verwirklichen sie die Ordnung ihrer Gemeinschaft, wobei sie sich bewusst sind, dass sie sich außerhalb des gewöhnlichen Lebens bewegen, das sich jederzeit wieder einstellen kann, sei es durch einen Verstoß gegen die Regeln, durch Enttäuschung oder Ernüchterung, was alles den Ausfall des Spielbewusstseins zur Folge hat (vgl. Huizinga 1938/1994: 22ff).

"Wenn man die ganze Sphäre der so genannten primitiven Kulturen beständig als eine Spielsphäre betrachtet, eröffnet man sich die Möglichkeit eines viel direkteren und allgemeineren Verständnisses für seine Eigenart als durch eine scharf geschliffene psychologische oder soziologische Analyse. Es ist ein heiliges Spiel, unentbehrlich für das Wohl der Gemeinschaft, trüchtig von kosmischer Einsicht und sozialer Entfaltung, aber es ist immer ein Spiel, eine Handlung, die sich, wie Platon es sah, außerhalb und über der Sphäre des nüchternen Lebens von Notdurft und Ernst vollzieht" (Huizinga 1938/1994: 35).

In den archaischen Kulturen manifestiert sich die noch nicht zum Ausdruck gekommene Erfahrung von Natur und Leben als Ergriffenheit. Um diese Ergriffenheit zu verarbeiten wird sie dargestellt. Aus dieser Darstellung entwickelt sich dann die Möglichkeit sich selbst und seine Umwelt zu gestalten. Diese Darstellung der Ergriffenheit aber ist Spiel. So spielte und spielt die Menschheit die Ordnung der Natur so, wie sie sich ihrer bewusst wurde und wird.

Die archaischen Kulturen spielten so, wie Kinder noch heute spielen. Man denkt und fühlt sich in eine Welt ein, verwandelt sich, ist Zauberer oder Bezauberter und weiß doch, dass man spielt. Denn ob man nun Zauberer oder Bezauberter ist, man ist selbst wissend und betrogen zugleich aber will Betrogener sein. Ein Kind, das sich durch Gebrüll, von dem es weiß, dass es kein echter Löwe ist, zu Tode erschreckt, ist ein ebensolches Beispiel dafür, wie mythologische Rituale mit aufwendigen Verkleidungen, in denen einzelne oder Gruppen sich in Tiere verwandeln. Im rituellen Tanz ist ein Aborigines ein Känguru. Die mythologische Einheit bedingt, dass der eine das andere geworden ist.

Die auffallende Gleichartigkeit mythologischer Rituale und heiliger Handlungen archaischer Kulturen auf der ganzen Erde zeigt, dass diese Rituale in einem sehr ursprünglichen und fundamentalen Zug des menschlichen Geistes verwurzelt sind. Meistens wird dieses Phänomen auf eine logische Ursache, auf verstandesmäßige Überlegungen und nützliche Absichten zurückgeführt. Betrachtet man aber die mythologischen Rituale, heiligen Handlungen, Feste und Tänze ihrer Form nach, kommt man zu dem Schluss, dass es letztendlich Spiele sind.

Denn all diese Kultur bildenden Phänomene sind zuerst freie Handlungen. Sie haben ihr Ziel in sich selber und finden zu eigens für sie bestimmten Zeiten und in eigens für sie bestimmten Räumen statt. Sie sind anders als das eigentliche Leben und sie verfügen, wie beispielsweise bei Initiationen, immer über ein Spannungselement. Der Form nach sind damit mythologische Rituale und heilige Handlungen in jeder Hinsicht ein Spiel und dem Wesen nach sind sie es, weil sie die Teilnehmer in eine andere Welt versetzen. Die Erkenntnis, dass letztendlich alle heiligen Handlungen Spiele sind, widerspricht dabei nicht ihrer Anerkennung.

Der geistige Umsetzungsprozess der aufkommenden Erfahrung von Natur und Leben hat sich phylogenetisch in Spiel vollzogen und vollzieht sich ontogenetisch nach wie vor in Spiel. "In der Form und in der Funktion des Spiels, das eine selbständige Qualität ist, findet das Gefühl des Eingebettetseins des Menschen im Kosmos seinen ersten, höchsten und heiligsten Ausdruck. Nach und nach dringt die Bedeutung einer heiligen Handlung in das Spiel ein. Der Kult pflöpft sich auf das Spiel auf, das Spielen an sich aber war das Primäre" (Huizinga 1938/1994: 27).

Die Weiterentwicklung dieser archaischen Kulturen zu den frühen Hochkulturen, wie der griechischen oder der römischen Kultur, verdeutlicht ebenso den primären Charakter des Spiels.

So hat beispielsweise die griechische Sprache eine Wortendung für das Spielen der Kinder, daneben drei Worte für unterschiedliche Spielsphären und einen weiteren Begriff für Kampf- und Wettspiele. In der griechischen Kultur spielten die Kampf- und Wettspiele eine so große Rolle, sie hatten eine so intensive Kulturfunktion, dass sie als vollwertig galten und nicht mehr als Spiel empfunden wurden. Der Rechtsstreit galt beispielsweise als Agon, als ein an feste Regeln gebundener Kampf in eigens für ihn bestimmten Formen, Zeiten und Räumen.

Ebenso wurden ihre Philosophien in Spiel entwickelt. Beleg dafür ist das Fragespiel der Sophisten, bei dem es darum ging, alle Fragen zu beantworten, die ihm gestellt wurden. Aus diesen Frage- und Antwortspielen sind die philosophischen Streitgespräche und Disputationen entstanden ebenso wie die Rhetorik als Spiel mit der Sprache.

Auch ihre Sportwettkämpfe und kriegerischen Auseinandersetzungen trugen, wie schon erläutert, den Charakter des Spiels. Die intensive Kulturfunktion, die das Spiel in der griechischen Kultur hatte, führte dazu, dass es nicht mehr als Spiel empfunden wurde, obwohl es, trotz der hohen Anerkennung, der Form nach Spiel war.

In der römischen Kultur ging die Anerkennung des Spiels noch weiter. Denn die römische Kultur konnte ohne ihre heiligen Spiele nicht mehr existieren. 'Panem et circenses', drückte diese Tatsache am besten aus. Brot und Spiele waren das, was das Volk vom römischen Staat erwartete.

So nahmen die Gladiatorenspiele in den Amphitheatern in jeder Stadt eine so bedeutende Rolle ein, wie uns die Ruinen noch heute zeigen. Das Zuschaustellen von Prunk, Lebensgenuss, Lustbarkeit und Ruhm in den Städten vollzog sich dabei allerdings auf Kosten des übrigen Volkes. So notwendig Spiele in der römischen Kultur waren, so sehr blieb aber die schöpferische Wirksamkeit dieser Spiele aus.

In der römischen Literatur beispielsweise zeigte sich zwar noch das Spielhafte, aber sie entwickelte sich nicht weiter, sondern zur hohlen Rhetorik, ebenso wie sich die bildende Kunst zur oberflächlichen Dekoration verwandelte.

"Das Leben ist ein Kulturspiel geworden, in dem der Kulturfaktor sich als Form behauptet, aus dem aber die Weihe gewichen ist. Die tieferen geistigen Impulse ziehen sich von dieser oberflächlichen Bildung zurück und schlagen neue Wurzeln in den

Mysteriendiensten. Sobald schließlich das Christentum die römische Kultur von ihrer sakralen Grundlage losreißt, verdorrt sie schnell" (Huizinga 1938/1994: 195).

Mit dem Aufkommen monotheistischer Religionen, wie beispielsweise der des Christentums, veränderte sich nicht nur die römische Kultur, sondern auch die gesamte kulturelle Evolution der Menschheit.

Wie sich schon bei der griechischen und römischen Kulturentwicklung abzeichnete, tritt auch in den darauf folgenden kulturellen Entwicklungen das schöpferische Spielelement weiter in den Hintergrund. Dadurch, dass monotheistische Religionen ihre Weltbilder kirchlich institutionalisierten, konnten Machtpositionen ausgebaut und Monopolstellungen erreicht werden, die Weltreligionen ermöglichten.

Diese Macht- und Monopolstellungen gingen einher mit einem totalitären Wahrheits- und Geltungsanspruch. Im Christentum wird dies beispielsweise durch Religionskriege und Kreuzzüge ebenso deutlich wie durch das weltweite Missionieren.

All diese Bedingungen lassen aber die Kultur schöpfenden Spielelemente, die sich, wie bereits gezeigt wurde, in verschiedenen Weltbildern widerspiegeln, immer stärker in den Hintergrund treten. Es sind zwar noch viele Spielelemente erkennbar, aber ihre Kultur schöpfende Funktion geht zunehmend verloren.

So war die mittelalterliche Kultur zwar erfüllt von Spiel, eine Kultur schöpfende Funktion hatten diese Spielformen aber nur noch dort, wo sie nicht von kirchlichem oder griechisch-römischem Gedankengut genährt wurden. Nur da, wo auf kelto-germanische oder ältere einheimische Ursprünge zurückgegriffen wurde, wie bei der Ritterweihe, der Belehnung, den Turnieren, im Rechts- oder Zunftwesen, blieb noch Platz für die schöpferische Wirksamkeit des Spielfaktors (vgl. Huizinga 1938/1994: 195f).

Deutlich wird dies auch in den Epochen der Renaissance, des Barock, des Rokoko und der Romantik. Die Renaissance mit ihrer Hingabe an das Ideal plastischer Schöpfung und intellektueller Erfindung war in deutlichster Form gespielte Kultur. So war die Renaissance eigentlich eine fröhliche und feierliche Maskerade, im Schmuck einer phantastischen und idealen Vergangenheit. Im Barock gab es ein Bedürfnis nach übersteigerter Darstellung. Am deutlichsten wird dies am Beispiel der Perücke. Zunächst war sie aufgekommen als Nachahmung der Natur, wurde dann aber zum Stilelement. Sie ahmte nicht mehr nach, sondern isolierte, veredelte und steigerte das Gesicht wie ein Bilderrahmen. Auch das Spielelement des Rokoko im achtzehnten Jahrhundert drückte sich auf verschiedenen Ebenen aus. In der Staatskunst, der Kabinettpolitik im politischen Spiel der Intrigen und Abenteuer wird das Spielhafte dieser Kultur ebenso deutlich, wie durch ehrgeizige Wettbewerbe, Klubbildungen und der Neigung zu Geheimbünden, Heimlichkeiten und literarischen Vereinen, denn all dies beruht letztendlich auf einer Spielhaltung. In der Romantik herrschte eigentlich ein Gemütszustand und das in einer Welt, deren Taten und Gedanken auf ganz andere Dinge gerichtet waren. Eine ganze Oberschicht erbaute sich aber an einem gekünstelten und verschrobenen Liebes- und Lebensideal (vgl. Huizinga 1938/1994: 196ff).

Das beispielhafte Aufzeigen einiger ganz unterschiedlicher Spielelemente dieser Epochen zeigt zwar die Fülle ihrer spielerischen Elemente, verdeutlicht aber auch ihre Oberflächlichkeit und damit die Abnahme ihrer Kultur schöpfenden Funktion.

Im neunzehnten Jahrhundert vollzog sich durch die industrielle Revolution in Europa eine Umwälzung. Die industrielle Revolution bedingte, dass die Produktion und Arbeit so sehr in den Mittelpunkt des menschlichen Lebens gestellt wurde, dass sie die Illusion hervorbrachte, der kulturelle Fortschritt bestehe in dieser Entwicklung.

Die industrielle Revolution und ihre Folgen wären ohne das Zeitalter der Aufklärung nicht möglich gewesen. Erst die Aufklärung mit ihren Forderungen nach logischem und klarem Denken und ihrem starken Vertrauen auf die Macht der Vernunft führte zu einer sehr starken Betonung der Rationalität. Dieser zunehmende Rationalismus in allen gesellschaftlichen Bereichen bedeutete nun aber nicht nur, dass die Kultur hier völlig ernst genommen und ihr damit jeder Spielcharakter abgesprochen wurde, sondern auch, dass sich die Gesellschaft ihrer Interessen und ihres Strebens sehr bewusst wurde. Auch wenn beispielsweise in Philosophie und Wissenschaft noch Spielelemente erkennbar sind, so ging die Gesellschaft insgesamt doch mit einem betont rationalen und wissenschaftlichen Plan an ihr eigenes irdisches Wohlergehen und vergaß -eigentlich bis heute- den grundlegenden Spielcharakter der menschlichen Kultur (vgl. Huizinga 1938/1994: 208ff).

In der modernen Kultur wird es immer schwieriger Spiel und Nichtspiel zu unterscheiden. So wird der Sport beispielsweise in der modernen Kultur zwar als Spiel bezeichnet, doch eigentlich hat er seinen Spielgehalt verloren. Der Sport wird auf einer so hohen Stufe technischer Organisation, materieller Ausrüstung und wissenschaftlicher Durchdachtheit betrieben, dass er eher eine selbständige Äußerung agonaler Instinkte als Faktor eines Gemeinschaftssinnes ist. Der Sport ist damit ein Spiel, das Ernst geworden ist, aber für Spiel gehalten wird.

Hingegen entwickeln sich andere Faktoren der modernen Kultur zu Spiel, die für Ernst gehalten werden. Im wirtschaftlichen Leben beispielsweise spielen Wettbewerb und Wetteifer eine sehr große Rolle, es geht auch hier um Siege und Rekorde. So wird das wirtschaftliche Leben zwar für Ernst gehalten, aber es beinhaltet viele Spielelemente. Sprachlich wird dies beispielsweise daran deutlich, dass man an der Börse spielt. Aber auch einzelne Unternehmen benutzen in ihren Betrieben bewusst Spielfaktoren um die Leistungsfähigkeit ihrer Mitarbeiter zu erhöhen. Hier wird das Spiel zwar tatsächlich Spiel genannt, aber es soll wieder Ernst werden, wobei jedoch auch dieser Ernst Spiel ist.

Gerade in der modernen Kultur wird deutlich, dass das Spiel auf fast allen Gebieten seine Kultur schöpfende Bedeutung verloren hat. Die moderne Kultur wird kaum noch gespielt und wo sie zu spielen scheint, ist das Spiel mitunter falsch. Beispielhaft sei hier die Politik aufgeführt, denn obwohl die parlamentarischen Demokratien voller Spielelemente sind, ist die deutlich zutage tretende eigennützige Absicht zugunsten einer Partei oder Person, die für diese Parteiwesen so charakteristisch ist, schlecht mit dem Wesen eines echten Spiels zu vereinbaren (vgl. Huizinga 1938/1994: 211ff).

"Echte Kultur kann ohne einen gewissen Spielgehalt nicht bestehen, denn Kultur setzt eine gewisse Selbstbeschränkung und Selbstbeherrschung voraus, eine gewisse Fähigkeit, in ihren eigenen Tendenzen nicht das Äußerste und Höchste zu sehen,

kurzum, zu erkennen, dass sie innerhalb gewisser freiwillig anerkannter Grenzen eingeschlossen ist. (...) Wahre Kultur fordert immer und in jeder Hinsicht Fair play. Der Spielverderber bricht die Kultur selbst. Soll dieser Spielgehalt kulturschöpferisch und Kultur fördernd sein, dann muss er rein sein. (...) Er darf nicht der falsche Schein sein, hinter dessen Maske sich eine Absicht verbirgt, durch eigens für diesen Zweck gezüchtete Spielformen bestimmte Ziele zu verwirklichen. Das echte Spiel schließt alle Propaganda aus. Es hat sein Ziel in sich selber" (Huizinga 1938/1994: 228f).

Die dargestellte Kulturtheorie Johan Huizingas wurde in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts verfasst, so dass eine Auseinandersetzung mit der postmodernen Kultur für ihn nicht möglich war. Trotzdem zeigen seine Ideen zur kulturellen Evolution bis in die Moderne den grundlegenden Spielcharakter jeder Kulturentwicklung und somit auch den der Postmoderne.

Für den Übergang von der modernen zur postmodernen Kultur lässt sich vielleicht beschreiben, dass die Differenz zwischen Spiel, Nichtspiel und Falschspiel zunehmend undurchsichtiger wird. Denn sowohl die industrielle Revolution und deren Folgen wurden von der Entwicklung der neuen Technologien im letzten Jahrhundert überholt als auch der durch die Aufklärung eingeleitete Rationalismus (vgl. Kapitel 2.2.). So formulierte Otto Siebert schon 1904:

"Als die Naturwissenschaften die Führung auf dem gesamten Gebiet der menschlichen Forschung an sich rissen, wandte sich die allgemeine Stimmung immer mehr von einer Überwelt mit ihren Idealen ab und rief eine Kultur ins Leben, die sich als moderne nur an das Fassliche hielt. Die wirtschaftlichen Interessen drängten sich in den Vordergrund des menschlichen Lebens und ließen die Menschen für höhere Ziele erstarren. Religiöse und ethische Gedanken wurden als Illusion zurückgewiesen, während ein bloß auf das Materielle gerichteter Nützlichkeitszug in die Höhe wuchs, dessen Symptome an allen Ecken und Enden zum Vorschein kamen" (Siebert O. 1904: 5).

Die Überbetonung der Rationalität in der Moderne führt beispielsweise in den Wissenschaften dazu, dass ausschließlich logisch rationale Erklärungen Gültigkeit besitzen und nur dementsprechend geforscht wird. So werden zum Beispiel Emotionen zwar in der Psychologie inzwischen untersucht, die Forschungsergebnisse und die Emotionen selber aber werden in die Psychologie und in andere Wissenschaften kaum integriert. Hier werden Emotionen meistens weder berücksichtigt noch deren Bedeutung hinterfragt.

Gleiches gilt für die mit Emotionen einhergehenden Weltbilder der Menschen, die nur mit logisch rationalem Denken nicht erklärt werden können, da diese Weltbilder sich als Spiel konstituieren. Das bewusste menschliche Spiel ist jenseits von Vernunft, es hat sein Ziel in sich selber und ist daher logisch rational nicht erklärbar. Dieses Spiel ist aber die Grundlage der menschlichen Kultur überhaupt.

Logisch rationales Denken allein, kann somit weder menschliche Kultur ermöglichen noch sie erklären, und damit auch nur bedingt zu Lösungen ihrer Probleme beitragen (vgl. Kapitel 2.1.3.). "Aus dem Zauberkreis des Spiels kann der menschliche Geist sich nur losmachen, wenn er den Blick auf das Höchste richtet. Mit logischem Durchdenken der Dinge reicht er nicht weit genug. Wenn der menschliche Gedanke

alle Schätze des Geistes überschaut und alle Herrlichkeiten seines Könnens prüft, findet er auf dem Grunde jedes ernsthaften Urteils immer noch einen Rest von Problematik. Jeder Spruch eines entscheidenden Urteils wird im eigenen Bewusstsein als nicht vollkommen abschließend erkannt" (Huizinga 1938/1994: 230).

Das menschliche Bewusstsein bedingt, dass entscheidende Gedanken und daraus resultierende Urteile nicht abschließbar und somit letztendlich rational nicht erklärbar sind. Der Physiker Albert Einstein hat durch die Entwicklung der Relativitätstheorie, die von der Unmöglichkeit einen absoluten Bewegungszustand festzustellen ausgeht, ebenso dieses Phänomen belegt. Ohne genauer auf seine Theorie an dieser Stelle eingehen zu können, soll wenigstens kurz darauf hingewiesen werden, dass, wenn die Welt nur relativ betrachtet werden kann, eine rationale Erklärung der Dinge letztendlich ausbleiben muss.

"Was hätte man noch vor wenig Zeit einem Menschen gesagt, der das kopernikanische Weltsystem bezweifelt hätte! Einstein hat dazu beigetragen, diesen Dogmatismus der modernen Zeit zu überwinden. Wenn Einstein nichts weiter erreicht haben würde, als dass er gezeigt hätte, wie schließlich alles nur relativ, d.h. verhältnismäßig gültig ist, so dass alles auf den Standpunkt des Beobachters und auf den Vergleich mit anderen ankommt, dass es aber absolute Erkenntnisse, d. h. Erkenntnisse, an denen nicht zu rütteln und zu rühren ist, nicht gibt, dann hätte Einstein der Forschungsarbeit den größten Dienst erwiesen, den es gibt. Unser Wissen ist Stückwerk, und unser Weissagen ist Stückwerk!" (Siebert O. 1922: 45f).

Friedensreich Hundertwasser formuliert als Künstler zum gleichen Phänomen: "Die Arbeit des Künstlers ist eben sehr schwierig, weil sie mit Gewalt, mit Fleiß und mit Intelligenz nicht getan werden kann. (...) Ich glaube, dass da, und ich bin absolut sicher, deswegen glaube ich, dass Malerei eine religiöse Beschäftigung ist, dass dann der tatsächliche Impuls von außen kommt, von irgendetwas anderem, was wir nicht kennen, eine undefinierbare Macht, die kommt oder die nicht kommt und die einem die Hand führt. Man hat früher gesagt, es wäre die Muse zum Beispiel, es ist ein blödes Wort natürlich, aber es ist irgendeine Erleuchtung" (Hundertwasser 1975: 20f).

In der Paläontologie des Menschen wird heute davon ausgegangen, dass der Homo sapiens nur deswegen als einzige Homo Art überlebte, weil nur er ein seelisch-geistiges Empfinden und eigenes Bewusstsein entwickelte. Nur dieses seelisch-geistige Empfinden und eigene Bewusstsein, das sich in Kunst und Kreativität ausdrückt, ermöglichte eine kulturelle Weiterentwicklung.

"Diese Ausbreitung des modernen Menschen ist mit vielen kulturellen Entwicklungen verbunden. Dazu gehört das erstmalige Auftreten darstellender und abstrakter Kunst, die ersten geschnitzten Knochen und Geweihestücke, die ersten Gebäude und wahrscheinlich auch Bootskonstruktionen. Dies spiegelt eine neue integrierte Denkweise wieder, die man als gedankliche Bewegung bezeichnen kann. Die modernen Menschen konnten Denkweisen und Wissensbereiche (...) beliebig integrieren und kombinieren. Dies gab ihnen die Fähigkeit, Metaphern und Analogien einzuführen, was von vielen als Grundlage für Kunst, Wissenschaft und Religion betrachtet wird" (Mithen 2000: 23).

"Bisher haben die Neurowissenschaftler zwar keine Ahnung, wie unser Gehirn mit elektronischen und chemischen Prozessen das Erleben von Bewusstsein hervorbringt.

Doch irgendwie muss bei unseren Ahnen der Übergang aus einem Vorstadium zum symbolischen Denken stattgefunden haben" (Tattersall 2000: 47).

Kreativität und ihr Ausdruck in Technik und Kunst zeichnet den Homo sapiens als einzigartig aus. Kreativität aber setzt Bewusstsein voraus. Ohne Bewusstsein und Kreativität sind weder Mythologie oder Religion noch daraus resultierende Weltbilder möglich. Das bewusste Spiel, als Darstellungsform von Weltbildern, ist demnach die Ausdrucksform des kulturellen Prozesses der Menschheit. So kommt Johan Huizinga in der dargestellten Kulturtheorie des Spiels zu dem Schluss:

">Alles ist Spiel<. Das scheint billiger metaphorischer Ausdruck zu sein, lediglich Ohnmacht des Geistes; doch ist es die Weisheit zu der Platon gekommen war, als er den Menschen ein Spielzeug der Götter nannte" (Huizinga 1938/1994: 230).

Alles ist Spiel. Für Huizinga ist, und das wurde in diesem Teil der Arbeit verdeutlicht, die soziale und mit ihr die kulturelle Evolution des Homo sapiens nur durch eigenes Bewusstsein oder ein Selbst möglich, das sich in Kreativität äußert und dazu führt, dass Weltbilder als Spiel konstituiert werden.

Eine weitere Theorie zur kulturellen Entwicklung des Menschen erarbeitete Jürgen Habermas auf der Grundlage des Historischen Materialismus, die im Folgenden dargestellt wird.

2.1.2. Historischer Materialismus – eine Kritik

Der Historische Materialismus ist eine von Karl Marx entwickelte Gesellschaftstheorie. Sie basiert auf dem von Karl Marx und Friedrich Engels begründeten Gedanken, dass die Entwicklung der Gesellschaft ein naturgeschichtlicher Prozess ist (vgl. Fiedler u.a. 1984: 201).

Der Historische Materialismus ist innerhalb der marxistischen Theorien eine der grundlegenden Theorien. Sie erläutert die Abfolge historischer Gesellschaftsformen und ist damit eine Theorie der sozialen Evolution. Dabei betont der Historische Materialismus im Besonderen die Einheit von evolutionärer und revolutionärer Entwicklung.

In seinem Aufsatz "Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus" setzt sich Jürgen Habermas (1975/1995²) mit dieser marxistischen Theorie der sozialen Evolution kritisch auseinander. Im Zusammenhang mit der Erarbeitung seiner Theorie des kommunikativen Handelns versteht er unter der Rekonstruktion des Historischen Materialismus das Auseinandernehmen der alten Theorie, um sie in neuer Form wieder zusammensetzen, wobei die theoretischen Aspekte des kommunikativen Handelns notwendigerweise einfließen (vgl. Habermas 1976/1995: 9).

Die Konzepte der >gesellschaftlichen Arbeit< und der >Gattungsgeschichte< sowie das >Überbautheorem< und die >Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen< als Grundannahmen des Historischen Materialismus werden von Ha-

² Den Aufsatz "Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus" erarbeitete Jürgen Habermas zur Vorbereitung einer Podiumsdiskussion auf dem Stuttgarter Hegel-Kongress im Mai 1975. Veröffentlicht wurde er seit 1976.

bermas zur Rekonstruktion behandelt. Mit diesen Auseinandersetzungen belegt Jürgen Habermas (1975/1995):

"Gerade ein historisch-materialistischer Ansatz ist auf eine strukturelle Analyse der Weltbildentwicklung angewiesen ist. Die Evolution der Weltbilder vermittelt zwischen den Entwicklungsstufen der Interaktionsstrukturen und den Fortschritten des technisch-verwertbaren Wissens. In den Begriffen des Historischen Materialismus heißt das: die Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen vollzieht sich durch die Ideologien hindurch" (Habermas 1975/1995: 186).

Für diese Arbeit, in der verschiedene Aspekte von Bildungs- und Lernprozessen betrachtet werden, ist diese Feststellung von Habermas (1975/1995) insofern besonders interessant, als dass hier auf marxistischer Grundlage belegt wird, dass nicht, wie von Marx angenommen, Revolutionen die soziale Evolution bedingen, sondern *dass sich durch individuelle und kollektive Lernprozesse die Evolution der Weltbilder vollzieht, und diese die soziale Evolution bedingt*.

Zunächst setzt sich Habermas (1975/1995) für diese Analyse mit dem Aspekt der >gesellschaftlichen Arbeit< auseinander. Gesellschaftliche Arbeit ist für Marx die spezifische Weise in der Menschen, im Unterschied zu Tieren, ihr Leben reproduzieren. Mit dieser gesellschaftlich organisierten Arbeit werden Lebensmittel produziert, um diese zu verbrauchen. Das bedeutet, dass Arbeit und Distribution der Erzeugnisse zwangsweise gesellschaftlich organisiert werden. Das System, das Arbeit und Distribution gesellschaftlich regelt, ist die Ökonomie. So kommt Marx zu dem Schluss, dass die ökonomischen Formen der Reproduktion des Lebens für die menschlichen Entwicklungsstufen charakteristisch sind.

Die Rekonstruktion, die Habermas (1975/1995) an dieser Stelle anbietet, ist die Verbindung des Konzeptes der gesellschaftlichen Arbeit mit einer familiären Organisationsstruktur. Das Konzept der gesellschaftlichen Arbeit hält er deshalb für fundamental, weil es Arbeit und Distribution, sprachliche Kommunikation und soziale Rollensysteme voraussetzt. Arbeit und Sprache aber gab es schon vor der sozialen Evolution, denn sie haben die Entwicklungen vollzogen, die zum Ausgangspunkt der sozialen Evolution geführt haben. Das heißt, "Arbeit und Sprache sind älter als Mensch und Gesellschaft" (Habermas 1975/1995: 151).

Die spezifisch menschliche Lebensweise repräsentiert sich damit für Habermas erst in der familiären Gesellschaftsstruktur, die die Anerkennung der Vaterrolle voraussetzt. Die eindimensionale Rangordnung, die jedem Lebewesen nur einen Status in der Gruppe zuordnet, wird beim Übergang zum Homo sapiens aufgehoben. Die jagende männliche Gesellschaft hatte sich zunehmend von der sammelnden weiblichen Gesellschaft verselbständigt, so dass die Notwendigkeit bestand, die beiden Teilsysteme zu koordinieren. Diese Koordination ist aber nur durch ein Familiensystem möglich, das auf Heirat beruht. Denn erst ein solches Familiensystem ermöglicht den männlichen Mitgliedern durch die Vaterrolle die Systeme des Jagens und des Sammelns zusammen zu bringen und somit das Männersystem und das Frauen- und Kindersystem zu verbinden. Dadurch hebt sich die eindimensionale Ordnung auf, da die Vaterrolle, neben der Rolle des Jägers, eine weitere soziale Rolle ist. Dieser Prozess aber setzt intersubjektiv geltende und rituell abgesicherte Handlungsnormen, die Regeln des kommunikativen Handelns, voraus (vgl. Habermas 1975/1995: 152).

Das Konzept der gesellschaftlichen Arbeit wird von Marx mit der >Gattungsgeschichte< der Menschheit verknüpft. So setzt sich Habermas (1975/1995) für seine Analysen auch mit diesem Aspekt der Theorie des Historischen Materialismus auseinander. Mit dem Begriff Gattungsgeschichte wird von Marx verdeutlicht, dass nun die natürliche Evolution von vergesellschafteten Individuen durch produktive Arbeit selber fortgesetzt wird. Die Individuen erzeugen ihre materiellen Lebensverhältnisse, ihre Gesellschaft und den geschichtlichen Prozess, in dem sie sich und ihre Gesellschaft verändern. Für Marx sind in diesem Prozess die unterschiedlichen Produktionsweisen ausschlaggebend. Sie zeigen für ihn die Reihenfolge der Gattungsgeschichte, die entwicklungslogische Richtung der sozialen Evolution, an. In marxistischen Theorien werden insgesamt fünf, manchmal auch sechs, Produktionsweisen als universale Stufen der sozialen Evolution unterschieden. Die entwicklungslogische Richtung der sozialen Evolution vollzog sich demnach über die urgemeinschaftliche, antike und feudale Produktionsweise zur kapitalistischen und wird sich zur sozialistischen entwickeln. Zur Einführung einer sechsten Produktionsweise, der so genannten asiatischen, hat die Problematik der Einordnung des alten Orients und Altamerikas geführt (vgl. Habermas 1975/1995: 153).

Habermas (1975/1995) sieht bei diesem Aspekt den Ansatz zur Rekonstruktion beim Begriff der Produktionsweise. Das Hauptproblem der Theorie der Produktionsweisen liegt darin, dass sie eine einlinige, notwendige, ununterbrochene und aufsteigende Entwicklung eines Gattungssubjektes festlegt. So sollte beispielsweise der Leibeigene dem Gattungssubjekt einer feudalen und der Arbeiter dem einer kapitalistischen Produktionsweise entsprechen. Dieses Problem schwächt Habermas unter anderem dadurch ab, dass er belegt, dass der Historische Materialismus gar kein Gattungssubjekt, an dem sich die soziale Evolution vollzieht, zu unterstellen braucht. Die Träger der sozialen Evolution sind für ihn Gesellschaften mit integrierten Handlungssubjekten. Im Verlauf der sozialen Evolution verändern sich diese Gesellschaften und ihre Individuen mit ihren Ich- und Gruppenidentitäten. Entscheidend für die soziale Evolution sind somit immer umfassender werdende gesellschaftliche Strukturen, die jeweils nach einem rational nachzukonstruierenden Muster ersetzt werden. Das bedeutet, wenn es überhaupt zu einer bewussten Einflussnahme auf die soziale Evolution kommt, dann entstünden für Habermas allenfalls selbst hergestellte, höherstufige, intersubjektive Gemeinsamkeiten (vgl. Habermas 1975/1995: 154).

Anschließend geht Habermas (1975/1995) auf den Aspekt des >Überbauthereoms< ein. Die deutlichste und bekannteste Fassung dieses Theorems formuliert Marx im Vorwort zur Kritik der Politischen Ökonomie. "Es ist nicht das Bewusstsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt" (Marx Engels Werke 1962 Bd.13: 9). Nach Marx sind es somit in allen Gesellschaften die Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, die, entsprechend ihrer jeweiligen Produktionsweise, eine ökonomische Struktur als Basis bilden, von der alle anderen gesellschaftlichen Teilsysteme, nämlich der Überbau, also die Gesamtheit der politischen, juristischen, moralischen und weltanschaulichen Ideen und Institutionen, bestimmt werden.

Diese Interpretation des Überbauthereoms kritisiert Habermas (1975/1995), indem er erläutert, dass der Basisbereich und die ökonomische Struktur einer Gesellschaft nicht identisch sind. In archaischen Kulturen bilden beispielsweise Verwandtschaftssysteme und in den frühen Hochkulturen Herrschaftssysteme den Basisbereich. Erst in kapitalistischen Gesellschaften bildet der Markt mit seinen Steuerungsfunktionen

Produktionsverhältnisse heraus, die ökonomische Gestalt annehmen und als solche den Basisbereich der Gesellschaft bilden (vgl. Habermas 1975/1995: 158f).

So legt nach Habermas der institutionelle Kern der jeweiligen Produktionsverhältnisse die Form der sozialen Integration, die Sicherung der Einheit einer sozialen Lebenswelt über Werte und Normen, fest. Für ihn gerät die Identität einer Gesellschaft an der Stelle in Gefahr, an der ihre Systemprobleme nicht in Übereinstimmung mit der Sozialintegration gelöst werden können. Das heißt, Systemprobleme, die evolutionäre Neuerungen bedingen, entstehen im Basisbereich einer Gesellschaft und die jeweils höhere Form der Produktionsweise bedeutet eine neue Form der Sozialintegration, um die sich ein neuer institutioneller Kern bildet (vgl. Habermas 1975/1995: 159).

Dieses Problemfeld bedingt für Habermas (1975/1995) die Rekonstruktion der >Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen<, ein weiterer Aspekt der Theorie des Historischen Materialismus. In der Theorie des Historischen Materialismus wird von Marx davon ausgegangen, dass die Entwicklung der Produktivkräfte zur Veränderung der Produktionsverhältnisse führt.

In Bezug auf dieses Verhältnis von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen konstatiert Habermas (1975/1995), dass die Entstehung der Systemprobleme erst deutlich wird, wenn das kommunikative Handeln von dem in der gesellschaftlichen Kooperation zusammengeschlossenen instrumentellen und strategischen Handeln getrennt wird. Denn erst diese Trennung zeigt, dass es einen endogenen Lernprozess gibt, der für die Umsetzung in die Produktivkräfte sorgt. Da eine Produktionsweise nur dann im Gleichgewicht ist, wenn sich die Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse strukturell entsprechen, entstehen durch die endogene Entwicklung der Produktivkräfte, das heißt durch ihre endogenen Lernprozesse, zwischen diesen Ordnungen Unvereinbarkeiten, die Ungleichgewichte der Produktionsweise bedingen, die nach Marx dann zur Veränderung der Produktionsverhältnisse führen werden (vgl. Habermas 1975/1995: 160).

Nach Habermas aber erklären diese Lernprozesse zwar das Wachstum des kognitiven Potentials und seine Umsetzung in Produktivität steigernde Techniken. Sie erklären aber nicht, wie die daraus resultierenden Systemprobleme gelöst werden. Denn diese Lernprozesse verdeutlichen zwar den Prozess des Nicht-Nicht-Lernkönnens, der immer wieder kognitive Überschüsse bereitstellt, aber die Unterscheidung zwischen einem Potential an verfügbarem Wissen und seiner Anwendung ist an dieser Stelle unumgänglich (vgl. Habermas 1975/1995: 160).

Durch diese Analysen kommt Habermas (1975/1995) nun zu dem eingangs erwähnten Schluss, dass es nicht, wie von Marx angenommen, Revolutionen sind, die die soziale Evolution bedingen. Denn die Entstehung des europäischen Kapitalismus hatte beispielsweise eine nennenswerte Entfaltung der Produktivkräfte zur Folge, nicht aber zur Bedingung. Damit kann die Entfaltung der Produktivkräfte an dieser Stelle nicht zur evolutionären Erneuerung geführt haben. Ebenso führt die Entfaltung der Produktivkräfte in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften zwar zu hoch differenzierten Arbeitsprozessen und -organisationen, aber dieses kognitive Potential hat keine strukturelle Ähnlichkeit mit dem moralisch-praktischen Wissen, das, wie Marx behauptet, soziale Revolutionen hervorrufen kann (vgl. Habermas 1975/1995: 161).

"Der Fortschritt der Industrie, dessen willenloser und widerstandsloser Träger die Bourgeoisie ist, setzt an die Stelle der Isolierung der Arbeiter durch die Konkurrenz ihre revolutionäre Vereinigung durch Assoziation" (Marx Engels Werke 1962 Bd.4: 473f).

Dieser Prozess, der im Manifest der kommunistischen Partei beschrieben wird, vollzieht sich nach Habermas (1975/1995) demnach nicht, sondern die Entfaltung der Produktivkräfte setzt an die Stelle der alten Arbeitsorganisation lediglich eine neue. Die Produktivkraftentwicklung ist, bedingt durch endogene Lernprozesse, zwar Auslöser evolutionärer Erneuerungen, aber sie führt sie nicht herbei. Mit diesen Analysen setzt sich Habermas nun damit auseinander, was denn die soziale Evolution bedingt.

"Das endogene Wachstum von Wissen ist also eine notwendige Bedingung der sozialen Evolution. Aber erst wenn ein neuer institutioneller Rahmen entstanden ist, können die bis dahin ungelösten Systemprobleme mit Hilfe des angesammelten kognitiven Potentials bearbeitet werden, woraus eine Steigerung der Produktivkräfte resultiert" (Habermas 1975/1995: 162).

Dabei geht Habermas davon aus, dass sich das endogene Wachstum von Wissen auf zwei Ebenen vollzieht. Neben dem Lernen des technisch-verwertbaren Wissens, das für die Produktivkraftentwicklung ausschlaggebend ist, vollzieht sich ein Lernen des moralisch-praktischen Wissens, das für die Interaktionsstrukturen innerhalb der Gesellschaften ausschlaggebend ist. Die Weiterentwicklung dieses moralisch-praktischen Wissens stellt seiner Meinung nach überhaupt erst den institutionellen Rahmen, in dem das technisch-verwertbare Wissen bearbeitet werden kann (vgl. Habermas 1975/1995: 162f).

Die Verbindung zwischen dem technisch-verwertbaren und dem moralisch-praktischen Wissen geschieht für Habermas über die Evolution der Weltbilder und die Evolution der Weltbilder ist für ihn über die formalen Strukturen des Denkens zu erklären. Habermas bezieht sich hier unter anderem auf die kognitivistische Psychologie, die mit Piaget (1975) auf ontogenetischer Ebene universale Entwicklungsstufen vom präoperationalen über das konkret-operationale zum formal-operationalen Denken nachgewiesen hat. Obwohl aus der ontogenetischen Entwicklung keine voreiligen Schlüsse auf die Entwicklung von Gesellschaften gezogen werden dürfen, können sozial-evolutionäre Lernprozesse aber nicht allein den Individuen oder der Gesellschaft zugerechnet werden. Denn das evolutionäre Lernen einer Gesellschaft ist abhängig von den Kompetenzen ihrer Individuen, die aber können nur in gesellschaftlichen Kontexten lernen und wachsen in die symbolischen Strukturen ihrer Lebenswelt hinein.

"Wohl trägt das Persönlichkeitssystem den Lernvorgang der Ontogenese; und in gewisser Weise sind es allein die vergesellschafteten Subjekte, die lernen. Aber Gesellschaftssysteme können unter Ausschöpfung der Lernkapazitäten vergesellschafteter Subjekte neue Strukturen bilden, um Bestands gefährdende Steuerungsprobleme zu lösen" (Habermas 1975/1995: 169).

Davon ausgehend, dass die Entwicklungsstufen nach Piaget den Stufen der interaktiven Kompetenz entsprechen und damit auch denen des moralischen Bewusstseins,

entwickelt Habermas Grundlagen für eine genetische Handlungstheorie. Damit treten, wie im Verhalten von Individuen, auch auf der Ebene von Gesellschaften Stufendifferenzen auf. Im Prinzip sind Gesellschaften interaktive Individuen (vgl. Habermas 1975/1995: 171).

Anders als bei den von Piaget herausgearbeiteten individuellen Entwicklungsstufen ist aber bei den Stufendifferenzen von Gesellschaften noch detaillierter zu differenzieren. Denn um verschiedene Niveaus der sozialen Integration zu unterscheiden, ist eine Trennung zwischen den allgemeinen Handlungsstrukturen innerhalb einer Gesellschaft, den Weltbildstrukturen, die für Moral und Recht bestimmend sind und den gesellschaftlichen Strukturen, die für die bindenden Moralvorstellungen und das institutionalisierte Recht zuständig sind, wichtig. Denn diese Bereiche können sich innerhalb einer Gesellschaft auch auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus befinden (vgl. Habermas 1975/1995: 172).

So finden sich beispielsweise in vielen Mythen archaischer Kulturen Konfliktlösungsmodelle, die der konventionellen Entwicklungsstufe des moralischen Bewusstseins (konkret-operationales Denken) nach Piaget entsprechen, während sich gleichzeitig das institutionalisierte Recht dieser Kulturen noch auf der präkonventionellen Entwicklungsstufe (präoperationales Denken) befindet.

Erst die Trennung dieser Strukturen ermöglicht die Unterscheidung zwischen den evolutionären Steuerungsproblemen einer Gesellschaft, die überfordert werden und den evolutionären Lernvorgängen, die die Umstellung auf eine neue soziale Integration erklären. Nur mit Hilfe dieser Lernvorgänge kann erklärt werden, warum Gesellschaften für ihre evolutionären Steuerungsprobleme überhaupt Lösungen und warum sie genau die historisch belegten, gefunden haben (vgl. Habermas 1975/1995: 175f).

Habermas geht davon aus, dass die nach Piaget ontogenetisch belegten Entwicklungsstufen Lernniveaus der Handlungsfähigkeit bzw. interaktiven Kompetenz und damit auch Lernniveaus des moralischen Bewusstseins sind, auf die sich die soziale Evolution stützen kann, wenn entsprechende Randbedingungen erfüllt sind. Die Lernkapazitäten Einzelner oder kleiner Gruppen finden seiner Meinung nach über exemplarische Lernvorgänge Eingang in das Deutungssystem einer Gesellschaft. Diese, dann kollektiven Bewusstseinsstrukturen und Wissensvorräte, stellen ein kognitives Potential dar, das gesellschaftlich genutzt werden kann (vgl. Habermas 1975/1995: 176).

Als Paläoanthropologe stellt Ian Tattersall diesbezüglich fest: "Für sehr viel wahrscheinlicher halte ich, dass die neue Fähigkeit [das symbolische Denken d.A.] des Homo sapiens lange brach lag. Der moderne Mensch besaß sie zwar von Anfang an - oder entwickelte sie sehr früh -, doch erst ein wie auch immer gearteter kultureller Anstoß aktivierte diese Kapazität schließlich. Von da an verbreiteten sich die neuen Verhaltensmuster schnell, sofern sie den Menschen Vorteile brachten" (Tattersall 2000: 47).

Auch Gesellschaften vollziehen demnach evolutionäre Lernvorgänge, wenn sie Systemprobleme mit evolutionären Herausforderungen, nämlich solche, die die gegebenen gesellschaftlichen Steuerungskapazitäten überfordern, lösen. Durch die institutionelle Verkörperung von Rationalitätsstrukturen in Weltbildern lässt sich erklären, dass Gesellschaften dadurch evolutionär lernen, dass sie die in Weltbildern schon

enthaltenen kognitiven Potentiale für die Umorganisation von Handlungssystemen nutzen. Diese dann neu entstandenen Organisationsprinzipien bedeuten gleichzeitig ein neues Niveau der sozialen Integration. Erst auf diesem neuen Niveau der sozialen Integration ist die Ausnutzung von vorhandenem oder die Entstehung von neuem technisch-organisatorischen Wissen, möglich. So kommt es auch erst auf dem neuen Niveau der sozialen Integration zu einer Steigerung der Produktivkräfte und einer Erweiterung der Systemkomplexität. Damit haben für die soziale Evolution Lernprozesse im Bereich des moralisch-praktischen Bewusstseins, das sich in Weltbildern konstituiert, die entscheidende Fortschrittfunktion.

"Wenn wir Lernprozesse nicht nur für die Dimension des technisch verwertbaren Wissens, sondern auch für die des moralisch-praktischen Bewusstseins annehmen, behaupten wir Entwicklungsstufen sowohl für die Produktivkräfte wie auch für die Formen der Sozialintegration" (Habermas 1975/1995: 179).

In Anschluss daran kommt Habermas zu einer weiteren Bedingung der sozialen Evolution. Die neuen Lernniveaus, das heißt der höhere Entwicklungsstand sowohl der sozialen Integration als auch der Produktivkräfte, entlasten nun zwar von den Problemen der überwundenen Gesellschaftsform, die Probleme der neuen gesellschaftlichen Entwicklungsstufe können aber überhaupt erst auf der neuen Stufe erkannt werden und an Intensität zunehmen. Denn mit jeder evolutionär neuen Entwicklungsstufe entstehen neue Verknappungen, mit denen gleichzeitig neue historische Bedürfnisse in den Vordergrund treten. Die soziale Evolution resultiert daraus, dass mit dem Erwerb von neuen Problemlösungsfähigkeiten immer auch neue Problemlagen zu Bewusstsein kommen. Damit kann nun die soziale Evolution am Leitfaden jener Probleme und Bedürfnisse gedeutet werden, die überhaupt erst durch die neuen evolutionären Errungenschaften hervorgerufen werden (vgl. Habermas 1975/1995: 181; vgl. Kapitel 2.1.3.).

Dies wird von Habermas anschaulich verdeutlicht. So geschieht der Übergang des Homo sapiens zu den soziokulturellen Lebensformen durch die Einführung von Familienstrukturen. Dadurch entsteht das *Problem der Abgrenzung dieser Gesellschaft gegen die äußere Natur*. Spätestens für die archaischen Kulturen kommt damit die Macht über die äußere Natur als knappe Ressource zu Bewusstsein und die Ohnmacht ihr gegenüber wird durch Magie und Mythologie weginterpretiert. Die daraus resultierende Einführung einer politischen Ordnung lässt später das *Problem der Selbststeuerung dieses Gesellschaftssystems* entstehen. Nun ist nicht mehr die Harmonisierung mit der äußeren Natur das zentrale gesellschaftliche Bedürfnis, sondern die staatlichen Ordnungsleistungen. Damit kommt für die frühen und entwickelten Hochkulturen und die mittelalterlichen Kulturen die Rechtssicherheit als knappe Ressource zu Bewusstsein und gesellschaftliche Repression und Willkür werden durch Herrschaftslegitimation wettgemacht. Das gelingt nun nicht mehr durch Magie und Mythologie, sondern durch rationalisierte Weltbilder, die sich im Verlauf der Entwicklung in verschiedenen Göttern und später als monotheistische Religionen konstituieren. In der Moderne, spätestens mit der industriellen Revolution, kommt es mit der zunehmenden Eigenständigkeit der Wirtschaft zum *Problem eines selbst gesteuerten Austausches des Gesellschaftssystems mit der äußeren Natur*. Die Gesellschaft steht bewusst zum wirtschaftlichen Wachstum und zur Vermehrung des Reichtums. Damit kommt Wert als knappe Ressource zu Bewusstsein und soziale Ungleichheiten werden durch soziale Bewegungen und sozialstaatliche Demokratien ausgeglichen. Wenn schließlich in der Postmoderne ein Primat des Wissenschafts-

und Bildungssystems angenommen wird, könnte das *Problem eines selbst gesteuerten Austauschs des Gesellschaftssystems mit der inneren Natur* entstehen. Damit würde dann weder Macht noch Rechtssicherheit oder Wert als Verknappungen entstehen, sondern Motivation und Sinn kämen als knappe Ressource zu Bewusstsein, was dazu führen wird, wiederum ein neues Organisationsprinzip zu bilden (vgl. Habermas 1975/1995: 181f).

Nur so können die verschiedenen Produktionsweisen unter abstrakte entwicklungslogische Gesichtspunkte gebracht werden. Die Technikgeschichte könnte zwar mit den kognitiven Entwicklungsstufen allein erläutert und damit auch die Logik der Produktivkraftentfaltung erklärt werden, "aber die historische Folge der Produktionsweise wird sich erst in terms von abstrakten Prinzipien der Gesellschaftsorganisation zerlegen lassen, wenn wir angeben können, welche Weltbildstrukturen einzelnen Formen der Sozialintegration entsprechen, und wie diese Strukturen die Entwicklung des Profanwissens beschränken" (Habermas 1975/1995: 186).

Die Theorie des Historischen Materialismus differenziert nach Habermas (1975/1995) also nicht hinreichend zwischen den evolutionär verschiedenen Problemlagen. Allein mit der Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen, die zu neuen Produktionsweisen führt, kann die soziale Evolution nicht erklärt werden. Die Ausbildung neuer Produktionsweisen ist ohne neue soziale Integrationen, das heißt ohne die Weiterentwicklung des moralisch-praktischen Bewusstseins, das sich in Weltbildern konstituiert, nicht möglich. Dabei sind Weltbilder hochkomplexe Gebilde, die durch kognitive, sprachliche und moralisch-praktische Bewusstseinsformen bestimmt werden.

Für Habermas ist, und das wurde in diesem Teil der Arbeit dargelegt, die soziale Evolution abhängig von den allgemeinen Strukturen und der Entwicklungslogik der gesellschaftlichen Lernprozesse. Diese Lernprozesse vollziehen sich sowohl auf der Ebene des technisch-verwertbaren als auch auf der des moralisch-praktischen Wissens, wobei die jeweiligen Weltbilder der Menschen zwischen diesen Prozessen vermitteln. Damit sind für Habermas die Weltbilder der Menschen oder in marxistischer Terminologie ihre Ideologien, der entscheidende Schlüssel der sozialen Evolution.

Auf diesen Aspekt der Rekonstruktion des Historischen Materialismus von Habermas, sollte besonders hingewiesen werden. Zum einen bildete die hier von Habermas (1975/1995) analysierte Abhängigkeit, des technisch-verwertbaren Wissens vom moralisch-praktischen Wissen und damit von Weltbildern, eine Grundlage für die in dieser Arbeit analysierten Bildungs- und Lernprozesse.

Zum anderen sollte deutlich werden, dass in der Theorie des Historischen Materialismus, die eine sehr grundlegende Bedeutung im so genannten sozialistischen Gesellschaftssystem der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik hatte, da mit ihr nicht nur der Motor der gesellschaftlichen Entwicklung erläutert sondern auch die Theorie des Sozialismus begründete wurde, der wesentliche Aspekt der sozialen Evolution, der ideologische Aspekt beziehungsweise die Evolution der Weltbilder, unberücksichtigt blieb. So sollte mit dieser ausführlichen Auseinandersetzung auch das kulturelle Erbe der Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, verdeutlicht und gleichzeitig schon auf mögliche Problemlösungen hingewiesen werden.

Eine weitere Theorie zur kulturellen Evolution des Menschen entwickelte Ken Wilber, die im Folgenden vorgestellt wird.

2.1.3. Holons und Holarchien

Ken Wilber, der Biochemie und Physik studierte, sich dann aber der Psychologie und Bewusstseinsforschung zuwandte, entwickelte eine integrative Theorie der Evolution der Materie, des Lebens und des Geistes. In diese Theorie ist seine Theorie der sozialen und kulturellen Evolution integriert.

Anders als die vorausgegangenen Theorien zur kulturellen Evolution setzt Ken Wilber in seinen Ausführungen die evolutionäre Entwicklung und die herausragende Bedeutung von Weltbildern für die Kulturentwicklung voraus. Er betrachtet die heutige Welt mit ihren krisenanfälligen (post)modernen Gesellschaften und formuliert davon ausgehend bereits in seiner Grundthese, "(...) dass dies alles [die Krisen d.A.] nur Facetten ein und desselben Problems sind, und die Krise im Grunde eine Krise der Wahrnehmung ist. Sie entspringt dem Umstand, dass wir die Vorstellungen und Begriffe eines überholten Weltbilds -des mechanischen Weltbilds...- auf eine Wirklichkeit anzuwenden versuchen, die nicht mehr anhand solcher Vorstellungen und Begriffe zu deuten ist" (Wilber 1996: 21).

Aufgrund dieser These, dass heute ein überholtes zersplittertes Weltbild die Grundlage des Denkens bildet, entwickelte er einen integralen Ansatz des Verständnisses der historischen und heutigen Evolutionszusammenhänge.

Für eine Arbeit, die verschiedene Aspekte von Bildungs- und Lernprozessen analysiert, ist der Ansatz von Wilber (1996) insofern besonders interessant, als dass er davon ausgeht, *dass sich durch individuelle und kollektive Lernprozesse, die innere und äußere individuelle und die innere und äußere kollektive menschlichen Entwicklung vollzieht.*

Die Basis seines Ansatzes sind Holons, die sich in Holarchien entwickeln, was im Folgenden kurz erläutern wird, da es zum Verständnis seiner (kulturellen) Evolutionstheorie unabdingbar ist. Für Ken Wilber bildet alles Existente eine Einheit. Diese Gesamtheit von Materie, Leben, Kognition (mind) und Geist (spirit) bezeichnet er im pythagoreischen Sinn mit dem Ausdruck Kósmos. Der Kósmos gliedert sich für ihn in die drei großen Bereiche der Evolution, die Physiosphäre (Materie), die Biosphäre (Leben) und die Noosphäre (Geist). Diese Gesamtheit, beziehungsweise der Kósmos, existiert durch Holons. Es gibt nichts, was nicht ein Holon ist. Holons sind Ganze, die Teile von anderen Ganzen sind bis ins Unendliche. So ist jedes Ganze immer zugleich ein Teil, denn ganze Atome sind beispielsweise Teile von Molekülen, ganze Moleküle sind Teile von Zellen, ganze Zellen sind Teile von Organismen etc. (vgl. Wilber 1996: 10).

Die Entwicklung der Holons vollzieht sich in normal heterarchisch und hierarchisch strukturierten Holarchien. Zum einen entwickeln sich Holons innerhalb einer Ebene in die Breite, beziehungsweise Spanne, oder zu einer Ganzheit der Ebene und damit heterarchisch. Wenn sich im Verlauf der Entwicklungssequenz aber ein umfassenderes Stadium oder Holon bildet, schließt es die Fähigkeiten, Muster und Funktionen der vorausgegangenen Stadien oder Holons ein und fügt dann seine umfassenderen Fähigkeiten hinzu. Nur in diesem Sinn entwickeln sich Holons dann in die Höhe be-

ziehungsweise in die Tiefe, oder zu höheren oder tieferen Gemeinsamkeiten und damit hierarchisch. Um diesen Sinn auszudrücken, nennt Ken Wilber diese Entwicklungsform nicht Hierarchie sondern Holarchie. Holarchie ist die Art und Weise der Entwicklung von Holons.

"Unter normaler oder natürlicher Holarchie verstehen wir eine gestufte oder in Stadien verlaufende Entfaltung größerer Netzwerke von zunehmender Ganzheit, wobei die größeren oder umfassenderen Ganzheiten die darunter liegenden beeinflussen können" (Wilber 1996: 42).

Die holarchische Entwicklung der Holons bedingt, dass alle Grundstrukturen und Grundfunktionen der niederen Holons bewahrt und in eine größere Identität oder Teilheit aufgenommen werden, während alle exklusiven Strukturen und Funktionen dieser Holons fallengelassen und durch eine tiefere Ganzheit ersetzt werden. Das, was auf der einen Stufe ein Ganzes ist, wird somit auf der nächsten Stufe Teil eines größeren Ganzen und damit gleichzeitig mehr. In dem Satz >Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile< wird dies hervorragend ausgedrückt (vgl. Kapitel 2.1.1.).

So kann das höhere Holon ohne das niedrigere nicht existieren, da es auf ihm basiert. Das niedrigere kann aber ohne das höhere Holon existieren, da es schon vor ihm existierte. So existiert beispielsweise, selbst wenn das Leben auf der Erde vollständig aussterben würde, die Materie weiter. Des Weiteren sind grundlegende Probleme einer Ebene durch nichts aufzulösen, was auf derselben Ebene unternommen werden kann. Diese Ebene muss, um zu grundlegenden Problemlösungen kommen zu können, transzendierte werden.³

Dieses Entwicklungsprinzip ist unendlich und gilt für den ganzen Kósmos. Es gilt für jede Evolution, und damit auch für die des Homo sapiens. Bei der Evolution des Menschen, und zwar sowohl bei der individuellen und soziokulturellen als auch bei der onto- und phylogenetischen, bezieht sich Wilber wie Habermas auf Piaget (1975). Er setzt das Magische dem präoperationalen, das Mythische dem konkret-operationalen und das Rationale dem formal-operationalen Denken gleich und fügt weitere Feingliederungen ein. Damit wird eine Parallelität der Bewusstseinsstrukturen, sowohl im Mikro- und Makrobereich des Individuums und seines soziokulturellen Umfeldes als auch im onto- und phylogenetischen Bereich der Entwicklung des Individuums und der Evolution der Art, gesehen (vgl. Wilber 1996: 193).

³ Ken Wilber fasst die Gesetze der Holons in zwanzig Grundaussagen zusammen, die ich hier kurz skizziere. Die Wirklichkeit insgesamt ist nicht aus Dingen oder Prozessen zusammengesetzt, sondern aus Holons. Diese lassen vier Grundvermögen erkennen, nämlich Selbsterhaltung, Selbstanpassung, Selbsttranszendenz und Selbstauflösung. Holons emergieren und zwar holarchisch, das heißt in natürlicher und nicht in pathologischer Hierarchie. Jedes emergierende Holon transzendierte und inkorporiert seine(n) Vorläufer, und verdrängt sie (ihn) nicht. Das niedrigere Holon setzt die Möglichkeit des Höheren, das Höhere setzt die Wahrscheinlichkeit des Niedrigeren. Die Anzahl der Holons einer Ebene bestimmt ihre Spanne und die der Ebenen einer Hierarchie bestimmt, ob sie seicht oder tief ist. Jede weitere Stufe der Evolution erzeugt größere Tiefe und geringere Spanne. Wird irgendeine Holon-Art zerstört, werden damit alle höheren Holons, aber kein niedrigeres, vernichtet. Holarchien koevolvieren und die Mikro- und Makrobereiche der Holons stehen auf allen Ebenen in Beziehung und Austausch miteinander. Des Weiteren vollzieht sich Evolution in Richtung zunehmender Komplexität, zunehmender Differenzierung oder Integration, zunehmender Organisation oder Strukturierung, zunehmender relativer Autonomie und zunehmender Zweck (vgl. Wilber 1996: 57ff). Die Dialektik des Fortschritts besteht aber darin, dass jede Evolution bestimmte Probleme löst und zugleich neue Probleme aufwirft. Zudem hat jede Evolution gute und schlechte Seiten, und je mehr Stufen der Evolution erreicht sind, desto mehr Fehlentwicklungen kann es geben. Diese Fehlentwicklungen stellen die Evolution als solche aber nicht in Frage. Des Weiteren können höhere Strukturen in die Gewalt niedrigerer Impulse geraten. Das faschistische Deutschland zeigte beispielsweise, dass viele Hervorbringungen der Rationalität in irrationaler Weise, nämlich in der des ethnozentrischen Stammesdenkens, benutzt wurden (vgl. Wilber 1999: 121ff).

Insgesamt zeigt sich, dass die Evolution im Allgemeinen und die menschliche im Besonderen in vier Strängen, die sich entsprechen und eng miteinander verbunden sind, betrachtet werden kann. Es gibt individuelle und kollektive Holons, und jedes Holon hat ein Innen und Außen. Dies verdeutlicht Wilber in den vier Quadranten, die die grundlegenden Aspekte *jedes* Holons darstellen (vgl. Abbildung 1). In diesem Teil der Arbeit, dem kulturellen Aspekt (vgl. Kapitel 2.1.), geht es im Wesentlichen um die Betrachtung des unteren linken Quadranten (UL). Nicht die äußere Form des sozialen Systems, der gesellschaftliche Aspekt (vgl. Kapitel 2.2.), der gesehen und empirisch erforscht werden kann, wird hier betrachtet, sondern das Innere des Gesellschaftssystems.

Es geht um die Kultur der verschiedenen Gesellschaftssysteme, das heißt um ihre kollektiven Wertvorstellungen, die ihre Weltbilder konstituieren. Die kollektiven Wertvorstellungen konstituieren die Weltbilder einer Gesellschaft. Diese kollektiven Wertvorstellungen und damit auch die aus ihnen resultierenden Weltbilder, unterscheiden sich beispielsweise im Gesellschaftssystem der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland.

"Die kulturelle Gemeinschaft dient (...) als *intrinsischer Hintergrund* und *Kontext* für alle individuellen Gedanken, die ich haben kann. Meine Gedanken tauchen nicht aus dem Nichts in meinem Kopf auf, sondern aus einem kulturellen Hintergrund, und wie weit ich mich auch von diesem Hintergrund entfernt haben mag, kann ich ihn doch niemals ganz hinter mir lassen, ja, ich hätte ohne ihn überhaupt niemals Gedanken entwickelt. (...) Meine Kultur selbst (...) hat aber materielle Komponenten, wie auch meine eigenen individuellen Gedanken materielle Korrelate im Gehirn haben. Alle *kulturellen* Ereignisse haben *soziale* Entsprechungen. Diese konkreten materiellen Komponenten, das bestehende *Gesellschaftssystem*, sind entscheidend für die kulturelle Weltsicht, in deren Rahmen meine eigenen Gedanken auftauchen" (Wilber 1999: 40f).

Wilber setzt dabei voraus, dass beim sozialen Holon der Menschen, die Biosphäre in ihrem intrinsischen Drang zur Selbsttranszendenz etwas über das Biologische hinaus hervorgebracht hat: die Symbole. Sie bedingen, dass nicht mehr nur körperliche Reproduktion, sondern auch die Reproduktion der Kultur durch symbolische Kommunikation möglich und notwendig wird. "Begriffe transzendieren Symbole und schließen sie ein; Symbole transzendieren Bilder und schließen sie ein; Bilder wiederum transzendieren Impulse und schließen sie ein – und so weiter" (Wilber 1996: 151).

Damit hat die Evolution das übergeordnete Holon, die Noosphäre, geschaffen. Sie ist der Bereich, in dem sich die soziokulturelle Evolution vollzieht. Aber wie die Biosphäre von der untergeordneten (grundlegenderen) Physiosphäre abhängig ist, ist dies die Noosphäre von der Biosphäre⁴. Die kulturelle Evolution ist für Wilber damit zwar abhängig von der Biosphäre oder vom Leben, aber sie bewegt sich für ihn in einem eigenständigen Bereich oder in einem übergeordneten Holon, in der Noosphäre, jenseits der Biosphäre.

⁴ Durch zunehmendes Evolvieren der Noosphäre werden, wie bei jeder evolutionären Entwicklung, neue Errungenschaften, aber auch neue Problemlagen hervorgebracht (vgl. Kapitel 2.1.2.). Diese machen die Evolution als solche aber nicht zum Irrtum (vgl. Fußnote 3). Eine der heutigen Problemlagen sieht Wilber in der globalen ökologischen Krise. Sie zeigt an, dass die höhere Stufe der kulturellen Entwicklung (Noosphäre) die neue Differenzierung nicht integriert, sondern sich von ihrer früheren Stufe entfremdet, sie verdrängt hat oder sogar versucht, die Verbindung zur Biosphäre zu trennen.

	Innen linke (Gehirnhälfte) Wege interpretativ / hermeneutisch / Bewusstsein	Außen rechte (Gehirnhälfte) Wege monologisch / empirisch / positivistisch
Individuell	Welche innere Form hat jedes individuelle Holon? Ich-Sprache / intentional / subjektiv Wahrhaftigkeit (OL)	Welche äußere Form hat jedes individuelle Holon? objektiv / verhaltensbezogen / Es-Sprache (propositionale) Wahrheit (OR)
	netzwerk-logisch---13-- (transrational) ----- formal-operational---12----- konkret-operational---11----- Begriffe / präoperational---10----- Symbole---9-----Noos Emotion---8----- Impuls---7----- Wahrnehmung---6----- Empfindung---5----- ---4----- Reizbarkeit---3--Bios ---2----- Aufnehmen---1----- Physio	-----13---SF 3 -----12---SF 2 -----11---SF 1 -----10---komplexer Neokortex phäre-----9---Neokortex (Dreifach-Him) -----8---limbisches System -----7---Reptilienhirn -----6---Rückenmark -----5---neuronale Organismen -----4---Eukaryoten phäre--3---Prokaryoten ---2---Moleküle -1---Atome sphäre
Kollektiv	Urknall physisch-pleromatisch---1----- ---2----- protoplasmisch---3----- vegetativ---4----- lokomobil---5----- ---6----- uroborisch---7----- typhonisch---8----- archaisch---9----- magisches---10-- Weltbild ----- mythisches---11-- Weltbild ----- rationales---12-- Weltbild ----- globales---13-- Weltbild (transrational) ----- (UL)	-----1---Galaxien ---2---Planeten -----3---Gaia-System -----4---heterotrophe Ökosysteme -----5---arbeitsteilige Gesellschaften -----6----- -----7---Gruppen / Familien -----8----- -----9---Stämme -----10---Stammesdorf -----11---Imperium -----12---Nationalstaat -----(Weltgesellschaft) --13---global (UR)
	kulturelles Passen / Übereinstimmung Wir-Sprache / kulturell / intersubjektiv Welche innere Form hat jedes soziale System?	Ineinandergreifen / funktionales Passen interobjektiv / sozial / Es-Sprache Welche äußere Form hat jedes soziale System?

Abbildung 1: Die vier Quadranten (vgl. Wilber 1996: 161, 243 und 1999: 39, 43 mit Ergänzungen d.A.)

Die Noosphäre ermöglicht dem Homo sapiens die evolutionäre Weiterentwicklung auch in Richtung inner individueller (OL) und inner kollektiver Evolution (UL). Die innere Evolution des sozialen Holon der Menschen (UL) manifestiert sich auch für Wilber als Abfolge gemeinsamer Weltbilder, die sich bisher vom archaischen über das magische und mythische zum rationalen entwickelten. In diesen Weltbildern kommt zum Ausdruck, wie sich das soziale Holon der Menschen von innen anfühlt, und zwar nicht so sehr wie das Individuum, sondern wie die Gesellschaft fühlt.

Daraus ergibt sich für die Betrachtung der kulturellen Evolution die Notwendigkeit, die intrinsischen Bedeutungen einer Kultur zu rekonstruieren. So kann eine Kultur nur von innen heraus verstanden werden. Diese intrinsischen Bedeutungen können aber weder gesehen noch empirisch erforscht werden, sondern nur durch einfühlen-des Verstehen, in Verbindung mit gelebter eigener Erfahrung, nachvollzogen werden.

Es geht beispielsweise um das zusammenhängende Geflecht gesellschaftlicher Verhaltensmuster, vorsprachlich und sprachlich strukturierte Bedeutungen, das Unbewusste im Hintergrund und intersubjektive Austauschformen. Dies und mehr bildet den Hintergrund der Weltbilder, die den jeweiligen Werte- und Bedeutungskodex einer Kultur strukturieren.

Die intrinsischen Bedeutungen einer Kultur müssen demnach immer subjektiv sein, und der einzige Zugang zu diesem gemeinsam Subjektiven ist die dialogische Interpretation. So sind beispielsweise auch Geltungskriterien wie (propositionale) Wahrheit (OR) oder Wahrhaftigkeit (OL) nicht angemessen, da es beim gemeinsam Subjektiven, das sich in der Wir-Sprache ausdrückt, um Übereinstimmung und Anpassung, um kulturelles Passen (UL) geht. In jeder Kultur wird beispielsweise ein Genie bei fehlender Übereinstimmung oder Anpassung zum Psychotiker.

"Kurzum, das Geltungskriterium im unteren linken Quadranten ist weder einfach die Wahrheit meiner Aussage noch die Wahrhaftigkeit meines Aussagens, sondern liegt darin ob Sie und ich zu einem gegenseitigen Verstehen kommen können. Nicht objektiv, nicht subjektiv, sondern intersubjektiv" (Wilber 1996: 180).

Da sich aber die kulturellen Bedeutungen nur in den außen liegenden und beobachtbaren gesellschaftlichen Verhaltensmustern äußern können, werden sie häufig darauf reduziert. Die daraus folgende Problematik wird schon dadurch deutlich, dass für diese äußeren, beobachtbaren gesellschaftlichen Verhaltensmuster sowohl eine andere Sprache, die Es-Sprache, als auch ein anderes Geltungskriterium, das interobjektive Ineinandergreifen oder funktionale Passen (UR), gilt. Genau wie man beim Betrachten des menschlichen Gehirns zwar einen Teil des Zentralnervensystems sehen kann, aber feststellen muss, dass dies nicht das Innen ist, weil die Gedanken dort nicht zu finden sind, ist das Innen einer Kultur durch keine noch so detaillierte Beobachtung oder empirische Erforschung einer Gesellschaft zu erkennen. Das Innere ist ausschließlich durch Interpretation zugänglich.

Die kulturelle Evolution, oder in Wilbers Termini die schrittweise Differenzierung der Noosphäre von der Biosphäre, erläutert er mit den Entwicklungsstufen von Piaget und anhand der Forschungsergebnisse von Habermas. Wie Habermas geht auch Wilber davon aus, dass die kulturelle Evolution erst mit dem Homo sapiens begann. Dies geschah durch die Entwicklung von Bewusstsein, das sich in Symbolen ausdrückte und mit der Familialisierung des Mannes einherging (vgl. Kapitel 2.1.2.). Davon ausgehend lassen sich die Stufen der kulturellen Entwicklung anhand der unterschiedlichen Weltbilder entwickeln. Hier differenziert Wilber sehr fein. Er sieht mit der Familialisierung des Mannes den Übergang von der archaischen Stufe zum magischen Weltbild, das über das magisch-mythische ins mythische Weltbild überging. Dem folgte das mythisch-rationale, das ins rationale Weltbild transzendiert wurde.

Die Spannungen zwischen den unterschiedlichen Weltbildern verdeutlichen dabei, was in jeder Entwicklungsstufe von den Vorläufern transzendiert, umfassen, bewahrt oder negiert wird. Die Fähigkeit (präoperationales Denken), die das magische Weltbild zum Ausdruck brachte, Symbole, Bilder und Begriffe, das heißt, eigenes Bewusstsein zu formen, bleiben beim Übergang zum mythischen Weltbild erhalten.

Die neue Fähigkeit (konkret-operationales Denken), die das mythische Weltbild zum Ausdruck brachte, mit Regeln umgehen und Rollen annehmen zu können, konnte aber als Integrationskraft des sozialen Zusammenhalts die Blutsbande und die Macht einzelner Menschen (Schamanen, Hexen etc.), nicht mehr akzeptieren. Sie wurden mit dem neu entwickelten Bewusstsein als moralische Regression empfunden und negiert. So bildeten im mythischen Weltbild große Andere wie beispielsweise polytheistische Gottheiten und monotheistische Religionen das Fundament des sozialen Zusammenhalts. Die neue soziale Integrationskraft führte dazu, dass sich die Weltbilder ausschlossen. So musste das magische schrittweise über das magisch-mythische Weltbild negiert werden.

Mit fortschreitender Entwicklung bildete sich eine weitere Fähigkeit (formal-operationales Denken), die das rationale Weltbild zum Ausdruck brachte, den eigenen Verstand erkennen und logisch-rationale Zusammenhänge entwickeln zu können. Diese neue Fähigkeit bewahrt nun sowohl das präoperationale als auch das konkret-operationales Denken. Die Fähigkeit Symbole, Bilder und Begriffe zu formen, bleibt ebenso erhalten wie mit Regeln umgehen und Rollen annehmen zu können. Gleichzeitig bildete dieses neue Bewusstsein aber Wissenschaften heraus, die die Gottheiten oder den jeweiligen Gott des mythischen Weltbildes widerlegten und so seine soziale Integrationskraft aufhoben. Dieser drohende Verlust der sozialen Integrationskraft kann beispielsweise am erbitterten Kampf der Kirche verdeutlicht werden. Sie ging zum einen gegen das magische und zum anderen gegen ihre eigene Aufhebung durch das rationale Weltbild an. Das ist der Grund, warum Hexen und Galileis die Opfer der Inquisition wurden. Die unterschiedliche soziale Integrationskraft aber schloss auch hier die Weltbilder aus. Das mythische Weltbild wurde über das mythisch-rationale schließlich negiert und durch das rationale Weltbild ersetzt, mit dem als neue soziale Integrationskraft Nationalstaaten gebildet wurden (vgl. Wilber 1996: 302ff).

Die zunehmende Komplexität jeder Entwicklungsstufe wird hier ebenso deutlich wie ihre jeweils neuen Problemlagen. Mit jeder Entwicklungsstufe muss mehr transzendiert, umfassen, bewahrt und negiert werden. So ist es zum einen wichtig, den Kontakt zu den zunehmenden Grundstrukturen zu bewahren, denn ohne sie können neue Strukturen nicht existieren. Zum anderen ist es aber ebenso wichtig, ihre überholten Weltbilder zu negieren, denn mit ihnen können sich neue Strukturen nicht entwickeln. Frederick Copleston führt dazu aus, dass das Niedrigere die notwendige Grundlage des Höheren ist, und letzteres ersteres subsumiert. Dabei aber bildet sich auch etwas Neues. Diese neue Ebene kann erst die Ebene, von der das Neue ausging und auf der es beruht, erklären (vgl. Wilber 1996: 569).

Mit diesen grundsätzlichen und historischen Erläuterungen zu evolutionären Entwicklungen im Allgemeinen und kulturellen im Besonderen, wagt Wilber den Schritt über das heutige, rationale Weltbild der Moderne hinaus. Obwohl Evolution nicht vorhersehbar, sondern nur rekonstruierbar ist, erkennt er in einigen heutigen Entwicklungen die Teile von zukünftigen. Wie anfangs bereits erwähnt, hält er das heutige Weltbild für mechanisch, zersplittert und überholt.

Wilber sieht gegenwärtig den Übergang von modernen zu postmodernen Gesellschaften, in denen sich die Kulturen von rationalen zu transrationalen Weltbildern bewegen werden, Teile von ihnen aber in mythisch-rationalen Weltbildern verharren.

Spätestens mit der Aufklärung brach sich das Zeitalter der Vernunft mit seinem klar rationalen Weltbild die Bahn. Diese auf formal-operationalem Denken beruhende rationale Logik war und ist wichtig, um deutliche Differenzierungen durchführen zu können. So war es evolutionär notwendig, sowohl die Physiosphäre, Biosphäre und Noosphäre trennen zu können, als auch den intentionalen (ich), verhaltensbezogenen (es), kulturellen (wir) und sozialen Bereich (es) (die vier Quadranten) zu differenzieren. Denn nur unabhängig voneinander konnten sich die Wertsphären von Wissenschaft (es), Moral (wir) und Kunst (ich) entwickeln.

Diese Leistung der Moderne ist heute ihr Problem. Zu starke Differenzierung hat Dissoziation oder Abspaltung zur Folge, und keiner der im engen dialektischen Verhältnis zueinander stehenden Bereiche wird sich letztendlich weiterentwickeln können.

"Das Projekt der Moderne, das im 18. Jahrhundert von Philosophen der Aufklärung formuliert worden ist, besteht nun darin, die objektivierenden Wissenschaften, die universalistischen Grundlagen von Moral und Recht und die autonome Kunst unbeeinträchtigt in ihrem jeweiligen Eigensinn zu entwickeln (...) Die Ausdifferenzierung von Wissenschaft, Moral und Kunst, durch die Max Weber den Rationalismus der westlichen Kultur kennzeichnet, bedeutet gleichzeitig das Autonomwerden von spezialistisch bearbeiteten Sektoren und deren Abspaltung von einem Traditionsstrom (...) Diese Abspaltung ist das Problem, das sich aus der Eigengesetzlichkeit der ausdifferenzierten Wertsphären ergibt; sie hat auch die fehlschlagenden Versuche, die Expertenkulturen 'aufzuheben', hervorgerufen" (Habermas 1980/1990: 41ff).

"Wenn jedoch die Würde der Moderne in der Differenzierung der Großen Drei [Wissenschaft, Moral und Kunst d.A.] besteht, dann liegt ihr katastrophales Versagen darin, dass sie keinen Weg zu ihrer Integration fand. Ohne Zusammenhalt stiftendes Zentrum bewegten sich die Großen Drei in der Tat bald in Richtung Dissoziation, um künftig als radikal getrennte >hyperautonome< Bereiche zu existieren, die sich nichts mehr zu sagen hatten" (Wilber 1996: 499).

Das ist der Grund, warum Wilber das heutige Weltbild als mechanisch, zersplittert und überholt beschreibt. Die Lösung dieses Problems, die Aufhebung der Expertenkulturen, beziehungsweise die Integration von Wissenschaft, Moral und Kunst, ist ohne intersubjektive Kommunikation und Interpretation, das heißt ohne gegenseitiges Verstehen und Verständigung (UL), nicht möglich.

Gegenseitiges Verstehen und Verständigung (UL) ist nun aber abhängig von der individuellen Entwicklung und Transformation (OL). Von daher hält Wilber eine Integration nur mit weiterentwickelten transrationalen Bewusstseinsstrukturen für möglich, nämlich solchen, die über das formal-operationale Denken, das das rationale Weltbild der Moderne erst zum Ausdruck brachte, hinausgehen.

Die Möglichkeit des Überschreitens der Realität ist für ihn an der Fähigkeit erkennbar, sich nach innen zu wenden und die Rationalität betrachten zu können. Damit wird man sich der eigenen Rationalität bewusst, was bedeutet, dass man nicht nur rational ist (vgl. Wilber 1996: 320).

Diese neuen transrationalen Bewusstseinsstrukturen sind somit nach innen gerichtet, oder introspektiv und reflexiv, da mit ihnen eine neue Einsicht in Beziehungszu-

sammenhänge und ein neues Verständnis von Relativität erreicht wird. Das ist das gleiche Phänomen, das Habermas den selbst gesteuerten Austausch des Gesellschaftssystems mit der inneren Natur nennt, durch den in der Postmoderne Motivation und Sinn als knappe Ressource zu Bewusstsein kommen könnte (vgl. Kapitel 2.1.2.).

Die erste dieser zukünftigen transrationalen Entwicklungsstufen kann als kommunikative Vernunft oder netzwerk-logisches Denken (etc.) bezeichnet werden. Netzwerk-logisches Denken ist dialektisch, es kann Gegensätze vereinigen und die Einheit in der Differenz erkennen. Es ist integrativ, ihm ist ein Vielfach-Erfassen ebenso möglich, wie es Widersprüche umfassen und scheinbar unvereinbare Dinge verknüpfen kann. Es ist somit kommunikativ und globaler als nur rationales Denken.

"Wenn die Rationalität alle nur möglichen Perspektiven eruiert und dargestellt hat, fügt die Netzwerk-Logik sie zu einer Ganzheit zusammen, zu einem neuen und übergeordneten inneren Holon" (Wilber 1996: 234).

Diese neu entwickelte Fähigkeit (transrationales netzwerk-logisches Denken) bewahrt sowohl das prä- und konkret-operationale als auch das formal-operationale Denken, das von ihr transzendiert wird. Weil das kulturelle Zusammengehörigkeitsgefühl hier durch ein Selbstachtungsbedürfnis ersetzt wird, kann diese neue Fähigkeit die Vielfalt der Kulturen als Weltkultur, und damit als transrationales globales Weltbild zum Ausdruck bringen. Erst mit diesem neuen Weltbild kann sich dann als neue soziale Integrationskraft eine Weltgesellschaft bilden, die sich heute schon in einigen Wirtschaftsstrukturen und im Internet ankündigt.

"Die Befreiung aus den Zwängen von Klassen, Schichten und Familien entlässt das Individuum eben nicht in ein Vakuum, sondern in stärker marktgesteuerte Austauschprozesse und 'sekundäre Institutionen'. (...) Diese Entwicklung ist jedoch zugleich *Voraussetzung für die Integration moderner differenzierter Gesellschaften*, die auf dieses (teil-)autonome gesellschaftliche Personal angewiesen sind. Denn nur es kann die integrative Leistung vollbringen, die von den herkömmlichen Institutionen angesichts der Komplexität der Gesellschaft nicht mehr oder nur noch beschränkt zu leisten ist" (Beck; Sopp 1997: 12).

Den gegenwärtigen Wechsel von modernen zu postmodernen Gesellschaften, in denen sich die Kulturen von rationalen zu neuen transrationalen Weltbildern bewegen werden, sieht Wilber in diesen Phänomenen.

"Kurzum, die Integration der Großen Drei musste das breite Emergenieren der Netzwerk-Logik abwarten – und sie wartet noch. Was die Rationalität zerlegt hat, kann die Netzwerk-Logik wieder vereinigen – das ist das Potential, die Aussicht, der Kampf der Postmoderne. Was die Moderne differenziert hat, muss die Postmoderne integrieren" (Wilber 1996: 475).

Die hier beschriebene innere individuelle Entwicklung (OL) ist dabei erst der Anfang des Weges. Gegenwärtig sieht Wilber aber in ihm die einzige Möglichkeit zur weiteren Entwicklung, da kollektive Träger für die innere soziale Entwicklung (UL) noch nicht auszumachen sind. Die jahrhundertlange Geringschätzung des kulturellen Aspektes hat dazu geführt, dass die kollektiven Träger der inneren sozialen Entwicklung noch in mythisch-rationalen Weltbildern verharren und somit im Prinzip zwei

Stufen hinter der Zeit zurück sind. Das gilt gleichermaßen für alle Weltreligionen wie für alle Ideologien (vgl. Wilber 1996: 657).

Damit wird die anfangs erwähnte Grundthese, dass die heutige Krise dem Umstand entspringt, "dass wir die Vorstellungen und Begriffe eines überholten Weltbilds (...) auf eine Wirklichkeit anzuwenden versuchen, die nicht mehr anhand solcher Vorstellungen und Begriffe zu deuten ist" (Wilber 1996: 21), belegt.

Neben der herausragenden Bedeutung von Weltbildern für die kulturelle Evolution, die Wilber hier erkennen lässt, zeigt er des Weiteren durch seine theoretischen Auseinandersetzungen mit den holarchischen Entwicklungsprinzipien der Holons, auch die Zusammenhänge von inneren und äußeren individuellen und inneren und äußeren kollektiven Lernprozessen auf, auf die in diesem Teil der Arbeit besonders hingewiesen werden sollte.

2.1.4. Zusammenfassung: Strukturen der Kultur

Wie zu Beginn dieses Kapitels formuliert wurde, sind interkulturelle Bildungs- und Lernprozesse nur möglich, wenn vergleichbare Strukturen kultureller Identität existieren. Von daher sollten in diesem Teil der Arbeit die Strukturen der Kultur herausgearbeitet werden.

Im dialektischen Verhältnis von Kultur, Gesellschaft und Individuum vollzieht sich die soziale Evolution. Die grundlegende Frage der sozialen und mit ihr die der kulturellen Evolution, ist die Frage nach ihrem Beginn. Denn erst mit der Antwort auf die Frage ihrer Entstehung, kann der Kern der Kultur konstatiert und ihre Strukturen nachvollzogen werden.

Durch neuere Forschungsergebnisse der Paläoanthropologie sind heute recht detaillierte Aussagen zur sozialen Evolution des Homo sapiens möglich. So wird davon ausgegangen, dass weder der aufrechte Gang oder ein neues technisches Wissen, noch ein besonders großes Hirnvolumen oder gesellschaftlich organisierte Arbeit den Homo sapiens, im Verhältnis zu anderen gleichzeitig lebenden Homo Arten, als besonders auszeichnete. Vielmehr wird heute davon ausgegangen, dass bestimmte Verknüpfungen im Gehirn neue kognitive Fähigkeiten ermöglichten, die die Fähigkeit des symbolischen Denkens und mit ihr einhergehend, die der Sprachentwicklung, zuließ. Diese neue Kognition äußerte sich in Kreativität und Kunst und drückte in ihnen gleichzeitig ein neues seelisch-geistiges Empfinden, nämlich eigenes Bewusstsein, aus (vgl. Tattersall 2000: 47).

Die Entwicklung dieses eigenen Bewusstseins, dass der Mensch nicht nur weiß, sondern auch weiß, dass er weiß, ist nach neueren Forschungsergebnissen das, was den Menschen zum Menschen und damit eine kulturelle Entwicklung möglich machte.

In vergleichenden Forschungen von Religionen, Mythologien und vom Sozialverhalten verschiedener Kulturen wurde weiterhin festgestellt, dass bestimmte Strukturen innerhalb unterschiedlicher Kulturen in ganz ähnlicher Weise vorkommen, die durch Austausch nicht erklärbar sind. Dadurch kommt der Psychologe C.G. Jung (1976) beispielsweise zu seiner Hypothese, dass es in der menschlichen Psyche ordnende Faktoren bzw. gemeinsame Muster gibt. Diese grundlegenden geistigen Strukturen, die die Gefühle und Ideen des Homo sapiens in typischer Art formen und strukturieren, nennt er Archetypen und den zentralen Archetyp, der für die Entwicklung des

eigenen Bewusstseins verantwortlich ist, ist für ihn das Selbst. Das bedeutet, dass für ihn Archetypen die strukturierenden Faktoren der unbewussten Psyche sind, die gleichzeitig die Grundstruktur des kollektiven Unbewussten bilden. Da seiner Meinung nach die zugrunde liegenden Archetypen vererbt werden.

Diese Archetypen sollen sich nun aber ähnlich wie die unbeobachtbaren Mikropartikel in der Physik verhalten. Sowie deren Existenz nur von ihrer Wirkung abgeleitet werden kann, können die Archetypen nur in Symbolen erkannt werden. Damit bilden Symbole, also Zeichen, die einen Sinn tragen, für ihn die Brücke zwischen dem unbewussten und bewussten Teil des Menschen. So kann verständlich werden, warum Menschen mitunter Symbole, die sie noch nie gesehen haben, als Symbole erkennen können. Dieses Phänomen ist auch der Grund dafür, dass Mythologien, Religionen oder Ideologien ihre zentralen Aussagen in Symbolen ausdrücken. So steht die Regenbogenschlange beispielsweise für die Mythologie der Aborigines, das Kreuz für das Christentum und die rote Fahne für die kommunistische Weltbewegung (vgl. Abt 2000: 26f).

Damit ist die besondere Kognition, die den Homo sapiens auszeichnet, das symbolische Denken, das sich ausschließlich in bildlichen Vorstellungen konstituiert. Der Titel "Am Anfang war das Bild"⁵ drückt dies ebenso hervorragend aus wie der Satz "Das Leben hängt ab von den Bildern, die wir in uns tragen, denn diese werden wir leben"⁶.

Die soziale und mit ihr die kulturelle Evolution, vollzieht sich über die Entwicklung der Weltbilder, wodurch diese eine herausragende Stellung innerhalb der menschlichen Evolution einnehmen. *Die zugrunde liegende Struktur der Kultur ist somit das Bild, das sich die Menschen von der Welt machen, ihr Weltbild.*

Auch wenn seit der Moderne Weltbilder ihre einfache absolut gesetzte Ordnung und ihren fraglosen Charakter zunehmend verlieren, da sie, ebenso wie theoretische Einstellungen, reflexiv und von Pluralismus geprägt werden, sind noch immer sie es, die bis heute die Grundlage der menschlichen Kultur bilden. Denn mit dem Übergang zur Moderne ist nichts anderes geschehen, als dass die objektive Vernunft durch die subjektive Vernunft des menschlichen Geistes abgelöst wurde (vgl. Habermas 1999: 100). Die subjektive Vernunft des menschlichen Geistes aber, oder das subjektiv empfundene moralisch Richtige, kann wiederum nur aus dem eigenen Weltbild abgeleitet werden.

"Die moralischen Wahrheiten, die nach wie vor in religiöse oder metaphysische Weltbilder eingebettet sind, teilen diesen starken Wahrheitsanspruch, obgleich die Tatsache des Pluralismus zugleich daran erinnert, dass die umfassenden Doktrinen einer öffentlichen Rechtfertigung nicht mehr fähig sind. (...) Das Metaphysische bleibt, obwohl es sozusagen von der öffentlichen Agenda gestrichen worden ist, letzte Geltungsgrundlage für das moralisch Richtige und ethisch Gute" (Habermas 1999: 107).

⁵ United Exhibits Group 2000: "Am Anfang war das Bild" Die faszinierende Ausstellung zum Ursprung der menschlichen Kultur. Zoo Köln 05.05.-03.10. 2000.

⁶ Singer, Christiane: Von der Lust, sich zu wandeln. Literarischer Festvortrag auf der Fachtagung und Festveranstaltung: 20 Jahre Weiterbildungsstudium für Seniorinnen und Senioren an der Universität Dortmund. Mitschrift. Universität Dortmund: 05.-06.10.2000. (vgl. auch Singer 2001: 155).

Aus ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven unterstützen interessanterweise alle in diesem Kapitel dargestellten Kulturtheorien diese Erkenntnisse.

Wenn Huizinga feststellt, dass sich Kultur in Spiel und als Spiel entfaltet und damit für ihn alles Spiel ist, geschieht nichts anderes, als dass er Archetypen durch Symbole erkennt und beschreibt. Denn Spiele sind Symbole. Die soziale, und mit ihr die kulturelle Evolution, vollzieht sich über die Evolution der Weltbilder und diese wurden und werden gespielt.

"Die angeborene Funktion aber, durch die der Mensch dieses Streben [nach Höherem d.A.] verwirklicht, ist Spielen" (Huizinga 1938/1994: 88).

So wird zum einen verständlich, dass auch bei Spielen weltweite Parallelentwicklungen erkannt werden können, die durch Austausch nicht erklärbar sind und zum anderen, dass die kulturelle Evolution, nicht nur an der Evolution der Weltbilder, sondern auch an der des Spiels nachvollzogen werden kann (vgl. Gregarek 1998: 226).

"Die Bedeutung des Spiels im Leben einer Gattung kann man daher als Kriterium für seine Entwicklung ansehen" (Château 1969: 356).

So ist das Spiel verantwortlich für die Kulturentwicklung der Menschen, da es die Ausdrucksform, beziehungsweise das Symbol ihrer Weltbilder und des kulturellen Prozesses ist.

Damit ist die im Rahmen dieser Arbeit bewusst an erster Stelle dargestellte Kulturtheorie Huizingas, die grundlegendste Kulturtheorie, da sie sich im Wesentlichen mit der Art und Weise der kulturellen Entwicklung, mit dem *dass* gespielt wird, auseinandersetzt. Huizinga gelingt dadurch, dass er in seiner Kulturtheorie des Spiels den Schwerpunkt der Betrachtung auf die Ausdrucksform des kulturellen Prozesses legt, gleichzeitig die Betrachtung des grundlegendsten menschlichen Entwicklungsprinzips.

Habermas hingegen arbeitet zuerst die besondere Bedeutung von Weltbildern für die menschliche Evolution heraus. Die Auseinandersetzungen mit dem Historischen Materialismus im Zusammenhang mit den theoretischen Aspekten des kommunikativen Handelns führen ihn gegen das übliche materialistische Verständnis, aber im Einklang mit Huizinga und Wilber ebenso zu dem Ergebnis, dass sich die soziale, und mit ihr die kulturelle Evolution, über die Evolution der Weltbilder vollzieht. Die Differenzierung verschiedener Wissensstrukturen (technisch verwertbar – moralisch praktisch) im Zusammenhang mit unterschiedlichen Handlungsformen (kommunikativ – instrumentell – strategisch) und Formen der sozialen Integration macht es Habermas möglich, den Blick auf die hochabstrakten Organisationsprinzipien von Gesellschaften zu richten, die die Formen ihrer sozialen Integration bestimmen, nämlich auf ihre Weltbilder.

"Denn moralische Aussagen oder Werturteile können nur aus dem dichten Kontext umfassender Weltdeutungen begründet werden" (Habermas 1999: 105).

So gelangt Habermas über die herausgearbeitete Funktion der Weltbilder, dass sie es sind, die die Formen der sozialen Integration einer Gesellschaft bestimmen, zu dem was in ihnen dargestellt wird oder wodurch sie repräsentiert werden. Weltbilder sind

für ihn hochkomplexe Gebilde, die durch kognitive, sprachliche und moralisch-praktische Bewusstseinsformen bestimmt werden und in denen sich die entscheidenden Normen und Werte der Individuen und ihrer Gesellschaften durch ihre Mythologien, Religionen, beziehungsweise Ideologien, konstituieren. Damit gewinnen für ihn die Rationalitätsstrukturen, die sich in Weltbildern ausdrücken, eine theoriestrategisch wichtige Stellung (vgl. Habermas 1976/1995: 12).

So sind neben dem Spiel die Mythologien, Religionen oder Ideologien der Menschen verantwortlich für die Kulturentwicklung, da sie es sind, die in ihren Weltbildern gespielt werden. Damit ist die bewusst an zweiter Stelle erläuterte Theorie von Habermas diejenige, die sich im Wesentlichen mit dem *was* gespielt wird auseinandersetzt.

Wilber (1996) setzt diese Ergebnisse voraus und bringt sowohl die Evolution der Weltbilder als auch die kulturelle Evolution in einen größeren universalen Zusammenhang. Lernen im kollektiven Bewusstsein ist nur mit der Anerkennung kultureller Evolution, die sich in Weltbildern vollzieht, möglich. Des Weiteren ist Differenzierung der Auftakt zur Integration. So ermöglichen die dargestellten Differenzierungen von Physiosphäre, Biosphäre und Noosphäre oder die subjektiven, objektiven, intersubjektiven und interobjektiven Aspekte der vier Quadranten, ebenso wie die Differenzierung von Wissenschaft, Moral und Kunst, diesen Zusammenhang zu erkennen und damit ihre Integration. Übertragen auf die kulturelle Evolution, lässt diese Erkenntnis auf Problemlösungen auch bei interkulturellen Begegnungen und im interkulturellen Verständnis schließen.

Wenn Huizinga in seiner Kulturtheorie erläutert *dass* und Habermas *was* gespielt wird, dann erklärt Wilber mit diesem universalen Zusammenhang die *Spielregeln* und damit das Spiel selbst.

Die Integration der Ergebnisse, dass *die zugrunde liegende Struktur der Kultur Weltbilder sind, die sich als Mythologien, Religionen oder Ideologien in Spiel und als Spiel konstituieren*, ist in Bezug auf diese Arbeit von entscheidender Bedeutung. Zum einen ist dieses Entwicklungsprinzip ein so grundlegend menschliches, dass es immer gilt. Zum anderen wird deutlich, dass die Begegnung von Menschen aus verschiedenen Kulturen oder Gesellschaftssystemen nur gelingen kann, wenn die jeweiligen Mythologien, Religionen oder Ideologien als freie und bewusste Spiele akzeptiert werden. Denn nur von dieser höheren Entwicklungsstufe oder von diesem höheren Holon aus, können sie als grundlegend menschlich, das heißt für alle gleichbedeutend, erkannt werden.

Für interkulturelle Begegnungssituationen bedeutet dies, dass die Vielfalt kultureller Identitäten gesehen und gleichzeitig deutlich werden kann, dass es im Prinzip kein Unterschied ist, ob man seine kulturelle Identität mit der Regenbogenschlange, dem Kreuz oder der roten Fahne gespielt hat oder spielen musste. Einige Probleme der Integration von West- und Ostdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland bewegen sich meiner Meinung nach genau in diesem Feld.

"So kann der Zerfall der DDR auch auf das damit versuchte Modell einer 'Organisationsgesellschaft' zurückgeführt werden. Hier wurde zu lange an der Idee festgehalten, dass eine Gesellschaft in all ihren Facetten planbar, strukturierbar und hierarchisch führbar wäre. (...) Moderne komplexe Gesellschaften lassen sich eben nicht

mehr als hierarchisch durchstrukturierte Gesellschaften verstehen, außer um den Preis der Desintegration, da in solchen Konzeptionen alle auftretenden Probleme zugleich Gesellschaftsprobleme werden. Integration ist also nicht mehr eine 'Systemleistung' oder eine Leistung des kulturell-normativen Systems, (...) sondern eine Leistung der und Anforderung an die Individuen" (Beck; Sopp 1997: 12).

Das eigene Weltbild und deren Bedeutung zu erkennen, ist eine Voraussetzung um andere Weltbilder und deren Bedeutungen erkennen zu können. Das eigene Weltbild und die anderen Weltbilder in ihren gleichen und verschiedenen Bedeutungen nicht zu unterschätzen, sondern sie in ein adäquates Verhältnis zu setzen, sie zu transzendieren, ist der entscheidende Schlüssel für fruchtbare interkulturelle Begegnungen.

Damit bestätige ich im Prinzip die These von Habermas, " (...), dass wir von vernünftigen Bürgern so lange keinen >übergreifenden Konsens< erwarten dürfen, wie sie nicht in der Lage sind, einen >moralischen Gesichtspunkt< zu adoptieren, der von den Perspektiven der verschiedenen Weltbilder, die jeder von ihnen einzeln einnimmt, unabhängig ist und der diesen voraus liegt" (Habermas 1999: 98).

Auf der Grundlage der hier dargestellten innern Form der sozialen Evolution, der kulturellen Evolution, wird sich im Folgenden mit der äußeren Form der sozialen Evolution, mit dem gesellschaftlichen Aspekt, auseinandergesetzt.

2.2. Der gesellschaftliche Aspekt

Jedes Tier ist ohne weiteres animalisch;
der Mensch nur mit Mühe human.
(H.H. Kersten)

Im dialektischen Verhältnis von Kultur, Gesellschaft und Individuum entfaltet sich die soziale und kulturelle Evolution des Menschen. Damit konstituieren und entwickeln sich in eben diesem Verhältnis die Kulturen im Prozess der Enkulturation, die Gesellschaften im Prozess der Sozialisation und die Menschen als Individuen im Prozess der Individuation.

In diesem Kapitel soll das Augenmerk auf die Entwicklung der menschlichen Gesellschaften gerichtet werden. Wie im letzten Kapitel deutlich wurde, bilden Weltbilder die unterschiedlichen Kulturen der Menschen und damit den jeweiligen Hintergrund, die Basis, die letzte Geltungsgrundlage oder das Innere einer Gesellschaft. Die Kulturen der Menschen prägen ihre Gesellschaften.

Gesellschaften sind Systeme menschlicher Interaktionen, die sich als autonome Wesenheiten von anderen ihrer Art isolieren und unterscheiden lassen (vgl. Berger 1963/1969: 36), oder wie Habermas es formuliert: "Zur >Gesellschaft< rechne ich alle Systeme, die sich über sprachlich koordinierte Handlungen (instrumentelle und soziale) die äußere Natur durch Produktions- und die innere Natur durch Sozialisationsprozesse aneignen" (Habermas 1974/1995b:133).

In diesem Kapitel wird es zunächst um die Sozialisationsfunktion der Gesellschaft und anschließend um den Sozialen Wandel und damit um die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse gehen, die wiederum mit veränderten Sozialisationsbedingungen einhergehen. Anschließend werden einschneidende gesellschaftliche Verände-

rungen des letzten Jahrhunderts dargestellt, um zusammenfassend die Strukturen der bundesdeutschen Gesellschaft erarbeiten zu können.

Im Folgenden wird, aufgrund des Themas dieser Arbeit, ausschließlich Bezug auf die deutschen Gesellschaften des letzten und auf die bundesdeutsche Gesellschaft dieses Jahrhunderts genommen. Diese Arbeit kann keine historisch umfassende Darstellung der deutschen Gesellschaft beziehungsweise der beiden deutschen Gesellschaften leisten, muss aber dennoch die Geschichte des letzten Jahrhunderts berücksichtigen, denn die älteren Menschen, mit der sich diese Arbeit befasst, wurden im ersten Viertel des letzten Jahrhunderts geboren. Sie haben die deutschen Gesellschaften konstituiert. Sowohl für sie, als auch für die jüngeren Menschen, mit der sich diese Arbeit befasst, bildeten diese Gesellschaften den jeweiligen Sozialisationsrahmen.

2.2.1. Sozialisation

Das Besondere des Menschlichen ist, dass es sich nur durch andere Menschen bilden kann.

Von seiner, im Vergleich zum Tierreich, erstaunlich unfertigen Geburt an, ist der Mensch in seiner gesamten Existenz auf andere Menschen angewiesen. Nach George Herbert Mead ist das Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation des Menschen die Kommunikation, die die Anteilnahme an anderen voraussetzt. Dazu ist das Auftreten von anderen in der eigenen Identität notwendig, denn nur durch andere ist es möglich ein Bewusstsein seiner selbst zu erreichen.

"Die Organisation der ihrer selbst bewussten Gemeinschaft hängt davon ab, dass die einzelnen Mitglieder die Haltung der anderen Mitglieder einnehmen. Und die Entwicklung dieses Prozesses wiederum hängt davon ab, dass man zur Haltung der Gruppe im Unterschied zu der eines einzelnen Mitgliedes gelangt – nämlich zum >verallgemeinerten Anderen<" (Mead 1934/1973: 302).

Die Übernahme der Rolle des anderen ist dabei genau das, was den Wert dieser Kommunikation ausmacht, denn sie führt den kooperativen Prozess weiter als dies im Tierreich möglich wäre.

Ebenso anders als im Tierreich, auch anders als bei höheren Säugetieren, hat der Mensch keine artspezifische Umwelt, die biologisch fixiert ist. Seine Umweltbeziehung kann eher durch Weltoffenheit beschrieben werden, was nicht nur durch seine Einrichtung auf dem größten Teil der Erdoberfläche deutlich wird, sondern was insbesondere dadurch angezeigt wird, dass seine biologische Konstitution seine Beziehung zur Umwelt nur sehr unzureichend reguliert.

"Eine biologische Natur des Menschen, die als solche sozio-kulturelle Gebilde und ihre Mannigfaltigkeit bestimmte, gibt es nicht. Menschliche Natur gibt es nur in Form anthropologischer Konstanten – zum Beispiel Weltoffenheit und Bildbarkeit des Instinktapparates. (...) So kann man zwar sagen: der Mensch hat eine Natur. Treffender wäre jedoch: der Mensch macht seine eigene Natur - oder einfacher: der Mensch produziert sich selbst" (Berger; Luckmann 1966/1974: 51f).

Der sich dialektisch vollziehende Prozess der Menschwerdung kann durch die drei Elemente der gesellschaftlichen Wirklichkeit beschrieben werden. Die Externalisierung oder Entäußerung des Menschen zeigt, dass Gesellschaft ein menschliches Pro-

dukt ist. Die aus ihr notwendigerweise hervorgehenden Objektivationen oder Vergegenständlichungen verdeutlichen, dass Gesellschaft objektive Wirklichkeit ist. Das dritte Element, die Internalisierung, die sich als Sozialisation ausdrückt, deutet auf den Menschen als gesellschaftliches Produkt. Damit ist die Selbstproduktion des Menschen immer ein gesellschaftlicher Akt. Weder kann der einzelne Mensch getrennt von seiner Gesellschaft, noch kann eine Gesellschaft getrennt von ihren Individuen betrachtet werden. Davon ausgehend sind die Arten und Weisen, Mensch zu werden und Mensch zu sein so vielfältig und zahlreich wie die menschlichen Kulturen (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 51).

Die Instabilität des biologischen Organismus des Menschen bedeutet, dass er seine notwendigen Bedürfnisse selbst spezialisieren und richten muss. Gleichzeitig zwingt diese Instabilität ihn zu einer ständigen Entäußerung, denn er kann nur durch sie eine Umwelt schaffen, in der er leben kann. Diese notwendige Externalisierung führt im menschlichen Interaktions- und Kommunikationsprozess zu typisierten Handlungen. Die eigene Verwunderung über den Anderen, oder die drohende Gefahr vom Anderen, wird kanalisiert, indem die Handlungen des Anderen typisiert werden ("das wär's wieder einmal"). Diese typisierten Handlungen führen, wenn sie zur Gewöhnung werden, zu habitualisierten Handlungen ("da wären wir wieder einmal"). Die Verwunderung über den Anderen, oder die drohende Gefahr, die von ihm ausging, ist eingedämmt beziehungsweise abgewandt.

Im menschlichen Interaktions- und Kommunikationsprozess folgen diesen habitualisierten Handlungen ("da wären wir wieder einmal"), spätestens bei der Weitergabe an die nächste Generation, gemeinsame Typisierungen ("so macht man das"). Denn an neue Generationen können soziale Gebilde nur als objektive Wirklichkeit ("so macht man das") weitergegeben werden. Dieses Weitergeben, diese notwendige Historizität, bedingt gleichzeitig wiederum die Objektivität sozialer Gebilde. Der Vorgang, in dem die Produkte menschlicher Selbstentäußerung objektiven Charakter gewinnen ("so macht man das"), ist die notwendigerweise entstehende Objektivation oder Vergegenständlichung.

Jede so entstandene Typisierung ("so macht man das") ist eine Institution. Eine so institutionalisierte Welt wird als objektive Wirklichkeit erlebt, denn sie war da bevor der Mensch geboren wurde und sie wird nach seinem Tod da sein. Die durch Typisierungen entstandenen Institutionen bilden somit die objektive Welt. Gesellschaften sind nichts anderes als bestimmte Formen von diesen Institutionsballungen. Die Objektivität dieser institutionalisierten Welt ist, da sie von Menschen konstituiert wurde, aber immer eine konstruierte Objektivität. Der Mensch produziert somit eine Welt, die er dann nicht mehr als menschliches Produkt erlebt.

Da der Mensch und seine Gesellschaft aber immer in einem engen dialektischen Prozess stehen, wirkt das menschliche Produkt >Gesellschaft< nun wiederum auf ihn zurück. Diese Rückwirkung der Gesellschaft auf den Menschen ist der Prozess der Internalisierung, die sich als Sozialisation ausdrückt (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 56ff).

Damit beschreibt Sozialisation den Prozess der Menschwerdung des Menschen als Mitglied einer Gesellschaft und Kultur. Die Persönlichkeit und Identität des Menschen entsteht ausschließlich in Abhängigkeit von anderen Menschen, von einer Umwelt, das heißt in Abhängigkeit von einer Gesellschaft und Kultur. Das Ziel der

Sozialisation ist somit die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit und Identität des Menschen.

Damit muss sich jede Sozialisationstheorie auch mit psychologischen Aspekten auseinandersetzen, denn der individuelle menschliche Entwicklungsprozess ist die Analyseeinheit der Psychologie, in der sich allerdings nur selten mit dem Prozess der *lebenslangen* Sozialisation beschäftigt wird. Auf die von Erikson 1959 erarbeiteten und umweltabhängig analysierten Entwicklungsphasen des Individuums bis ins 'reife Erwachsenenalter', soll an dieser Stelle vorgreifend hingewiesen werden (vgl. Erikson 1959/1997: 150f). Im Kapitel 2.3. wird ausführlich auf diesen individuellen Aspekt des Sozialisationsprozesses eingegangen.

Im Sozialisationsprozess geht es so zum einen um die >innere Realität< eines Menschen, um seinen Organismus und seine Psyche, seine organismusinternen physiologischen und psychologischen Strukturen. Zum anderen geht es um die >äußere Realität< eines Menschen, um die Gesellschaft, die durch Sozial- und Wertstrukturen und seine sozialen und materiellen Lebensbedingungen repräsentiert wird. Im Schnittpunkt dieser beiden Analyseeinheiten steht die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit eines Menschen (vgl. Hurrelmann; Ulich 1991: 9).

In diesem Teil der Arbeit wird es um die Funktionen und Strukturen gehen, die eine Gesellschaft für den Sozialisationsprozess bereithält. Da der Mensch ein vergesellschaftetes Subjekt ist, muss die Ebene der konkreten Sozialisationsmechanismen mit der makrostrukturellen Ebene der Gesellschaft verknüpft werden (vgl. Geulen 1977: 499).

Da die Entfaltung der Persönlichkeit und Identität eines Menschen ein lebenslanger Prozess ist, kann der Sozialisationsprozess, den Phasen des menschlichen Wachstums entsprechend, in verschiedene Sequenzen unterteilt werden.

Nach Veelken (1990) sind drei Phasen zu unterscheiden. Der Phase der *primären Sozialisation* (ca. 0.-15. Lebensjahr), in der das Kind als noch ungeprägtes Individuum von seiner Gesellschaft geprägt und gleichzeitig in sie eingeführt wird, folgt im Jugendalter die Phase der sekundären Sozialisation (vgl. Veelken 1990: 43).

Die *sekundäre Sozialisation* (ca. 15.-50. Lebensjahr) beschreibt den Prozess der komplexer werdenden Persönlichkeit. Zum einen ist die sekundäre Sozialisation der Prozess, in dem den gesellschaftlichen Einwirkungen durch zunehmende Selbstbewusstheit und Bedürfnissen nach Selbstentfaltung ausgewichen werden kann, womit sie, anders als die primäre Sozialisation, mit Elementen von Gegensozialisation verbunden werden kann. Zum anderen ist die sekundäre Sozialisation aber der Prozess der vollständigen Integration in die und Etablierung in der jeweiligen Gesellschaft, was sich durch Ausbildung, Beruf, Familiengründung etc. ausdrückt und im darauf folgenden Erwachsenenalter als abgeschlossen gilt. Dieser Phase der sekundären Sozialisation folgt, durch einschneidende Veränderungen wie Berentung, Arbeitslosigkeit, Familiengründung der Kinder etc. und durch eine in den heutigen fortgeschrittenen Gesellschaften zunehmend hohe Lebenserwartung, der Prozess der tertiären Sozialisation (vgl. Veelken 1990: 43).

Die *tertiäre Sozialisation* (ca. 50.-90. Lebensjahr) ist mitunter die zeitlich ausgeprägteste Sozialisationsphase, in der es, nach der Bildung und Ausbildung der Persön-

lichkeit und Identität des Menschen in der primären und sekundären Sozialisation, um die weitere Entwicklung und Entfaltung des Selbst als Weg zu anderen geht. Es geht um Bewusstseinsweiterungen und Wachstumsmöglichkeiten bis zum Sterben, die zu einem universellen Bewusstsein menschlicher Identität führen können. "Ich lerne mich und mein Leben zu verstehen. Und so kann ich dann für andere stärker sein" (Veelken 1990: 53).

In allen Lebens- und somit auch in allen Sozialisationsphasen steht das Individuum im engen dialektischen Verhältnis zur Kultur und Gesellschaft. Während der soziale Wandel (vgl. Kapitel 2.2.2.) die Wechselwirkung zwischen der Kultur und Gesellschaft ausdrückt, drückt die Enkulturation und die mit ihr einhergehende Interpretation das Verhältnis zwischen der jeweiligen Kultur und dem Individuum aus (vgl. Kapitel 2.1.). Im Folgenden geht es um den Teil des dialektischen Verhältnisses, der sich zwischen der Gesellschaft und dem Individuum vollzieht. Diese Wechselwirkung wird durch die Prozesse der Vergesellschaftung und Internalisierung beziehungsweise Sozialisation ausgedrückt (vgl. Veelken 1990: 46).

Der Prozess der Vergesellschaftung vollzieht sich dabei durch die beschriebenen Prozesse der Externalisierung und der daraus resultierenden Objektivation. Diese Objektivationen lassen gesellschaftliche Wirklichkeit als objektive Wirklichkeit und damit Gesellschaft überhaupt entstehen. Die so entstandene Institution Gesellschaft konstituiert und manifestiert sich damit durch ihre zwingende Kraft, das heißt durch ihre Macht, Wirklichkeit zu setzen. Dieser fundamentale Zwangscharakter jeder Gesellschaft ist bedeutender als ihr notwendiger Kontrollapparat.

Schon die Sprache, das Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation, verdeutlicht diesen Zwang. Um verstanden zu werden, muss jeder Worte erlernen, über deren Bedeutung Konsens besteht, da er sonst von keinem anderen verstanden wird. Ein Tisch muss ein Tisch bleiben. Nennt man diese Platte auf Beinen beispielsweise >Grün< und spricht von seinem Wohnzimmergrün, kann man nicht verstanden werden. Sprachliche Veränderungen sind nur gemeinsam möglich.

Besonders deutlich wird dieses Phänomen im sozialen Wandel, beziehungsweise im Modernisierungsprozess einer Gesellschaft. Die durch die Reformbewegungen der 1960/70er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eingeleiteten gesellschaftlichen Veränderungen konnten zum Beispiel erst greifen, nachdem gemeinsame Worte und eine gemeinsame Semantik zu Themenbereichen wie Sexualität, Frauen etc. entwickelt wurden.

Gleiches gilt auch für technische Erneuerungen wie Automobil, Fernseher, Computer etc., die, bevor sie ein selbstverständlicher Bestandteil einer Gesellschaft werden können, benannt und zumindest von einem Großteil der Gesellschaft verstanden werden müssen.

Der Zwangscharakter jeder Gesellschaft drückt sich aber insbesondere dadurch aus, dass das Individuum *im selben Prozess* die gesellschaftlich objektivierte Welt und seine sozial zugewiesene Identität internalisiert. Auch dieser Prozess vollzieht sich ausschließlich über Sprache, denn nur im Gespräch kann sich das Individuum die Welt aneignen und sie ihm seine Identität geben, wobei seine Identität und Welt nur so lange wirklich bleibt, wie das gemeinsame Gespräch aufrechterhalten wird. Damit ist Sozialisation zwangsweise auch ein lebenslanger Prozess.

"Man kann das dialektische Zustandekommen der Identität so kennzeichnen, dass das Individuum das wird, als das andere es ansprechen" (Berger 1967/1973: 17).

Die recht detaillierten Ausführungen zu diesem Themenkomplex sind im Rahmen dieser Arbeit deshalb wichtig, weil sich nur so die tiefer liegenden Differenzen verdeutlichen lassen, die zwischen Menschen existieren müssen, die in verschiedenen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind. Es sind die gesellschaftlichen Prozesse, die letztendlich die Identität und damit das Individuum bilden. Denn die Herausbildung von Identität, das Ziel der Sozialisation, kann der einzelne Mensch nur durch die Aneignung der objektiv gesetzten Welt der jeweiligen Gesellschaft erreichen.

"Die Einheit der Person bildet sich durch Internalisierung der anfangs an den konkreten Bezugspersonen haftenden, später von ihnen abgelösten Rollen, und zwar zunächst der Generations- und Geschlechterrolle, die die Struktur der Familie bestimmen. Diese um Geschlecht und Alter zentrierte und mit dem eigenen Körperbild integrierte Rollenidentität wird in dem Maße abstrakter und zugleich individueller, wie sich der Heranwachsende außerfamiliale Rollensysteme zu eigen macht – bis hin zur politischen Ordnung, die durch eine komplexe Überlieferung interpretiert und gerechtfertigt wird" (Habermas 1976/1995: 23f).

Auch bei gleichem kulturellen Hintergrund und zum Teil gemeinsamer Geschichte, wie es sich in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft darstellt, sind über einen Zeitraum von 40 Jahren unterschiedliche und sich zum großen Teil widersprechende Identitätskonzepte ebenso wie unterschiedliche und sich zum großen Teil widersprechende objektiv gesetzte Welten zu überwinden. Durch eine gleiche Sprache, die aber teilweise durch andere Worte wie Kombinat, PolyLux, Jahresendfigur etc. und durch andere Wortbedeutungen geprägt war, wie dies bei Begriffen wie Kollektiv, Mutter, Ideologie, Spiel etc. war, werden diese Differenzen nicht unbedingt geringer.

Sprache, oder besser das Gespräch, aber schafft erst die Welt als Wirklichkeit. Die gesellschaftlich konstruierte Welt ist somit eine auf Sprache aufgebaute Ordnung von Erfahrungen, die einen gesellschaftlichen Wissensvorrat konstituiert und gleichzeitig auf ihm basiert. Die Erlebnisse und Meinungen der Individuen werden so durch den gesellschaftlichen Wissensvorrat und seine Sinnordnung kanalisiert. Diese Sinnordnung ist im sozialen Wesen des Menschen, im kollektiven Charakter seines ordnenden Handelns, begründet. Damit bedeutet Leben für den Menschen, in einer sozialen Welt geordnet und sinnvoll zu leben. Der gesellschaftliche Wissensvorrat und seine Sinnordnung ermöglicht dem Einzelnen seine individuelle Ortsbestimmung und entsprechende Behandlung in der Gesellschaft.

"Auf Sprache als Fundament und Medium ruht das kognitive und normative Gebäude des 'Wissens' in der Gesellschaft. (...) Zu einer Gesellschaft zu gehören heißt, Teilhaber an ihrem 'Wissen' zu sein und in diesem Sinne unter dem Dach ihres Nomos zu wohnen. (...) Die wichtigste Funktion der Gesellschaft ist Nomisierung, das Setzen verbindlichen Sinns" (Berger 1967/1973: 21f).

Diese Nomisierung, oder besser das Setzen des verbindlichen Sinns, als Aufgabe einer Gesellschaft, vollzieht sich über ihre Weltbilder. Denn jede Institution und Rolle kann nur durch ihren Ort in einer umfassend sinnvollen Welt legitimiert werden. Weder ein Einzelner noch eine Gesellschaft kann beispielsweise einen antifaschisti-

schen Schutzwall beziehungsweise eine Mauer erklären, die Menschen über 40 Jahre von den Nachbarn auf der gegenüberliegenden Straßenseite trennt, ohne eine Legitimation durch ein entsprechendes Weltbild auf der einen wie auf der anderen Seite. Damit wird das dialektische Verhältnis zwischen Weltbildern und Gesellschaften deutlich. Gesellschaften benötigen Weltbilder für ihre Legitimation, während sich Weltbilder nur in Gesellschaften konstituieren können (vgl. Kapitel 2.1.).

Die Legitimation sagt dem Individuum in seiner Gesellschaft somit zum einen, warum die Dinge sind was sie sind, und zum anderen was es ausführen soll und was es nicht ausführen darf (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 100). Damit wirkt die Legitimation einer Gesellschaft aber entscheidend in den Sozialisationsprozess des Individuums ein, das sich ja nur durch eben diese Aneignungen zum Individuum entwickeln kann.

In den Gesellschaften der Deutschen Demokratischen Republik und der der Bundesrepublik Deutschland unterschieden sich zum einen der gesellschaftliche Wissensvorrat, denn der steht im engen Zusammenhang zu den Weltbildern, die den verbindlichen Sinn beziehungsweise den Nomos der Gesellschaft setzen. Zum anderen unterschied sich aber auch die Ortsbestimmung des Individuums in der Gesellschaft.

Beispielhaft seien an dieser Stelle der gesellschaftliche Wissensvorrat über die Theorien von Marx, Engels und Lenin genannt, sowie Berufe wie Facharbeiter, Arzt und Kellner, deren Ortsbestimmung in der Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik eine vollständig andere als in der Bundesrepublik Deutschland war.

Des Weiteren wird in einer Gesellschaft normal, reif oder gesund zu leben, an der Norm der jeweiligen Gesellschaft gemessen. So hat auf der einen Seite das Individuum die Aufgabe sich an diese Norm zu halten, während auf der anderen Seite die Gesellschaft die Aufgabe hat diese Norm zu erhalten. Um das zu erreichen, muss sich jede Institution und damit auch jede Gesellschaft der sozialen Kontrolle bedienen. Nur so kann unerwünschtes Verhalten ausgelöscht und erwünschtes ermutigt werden. Soziale Kontrolle ist somit eine notwendige Bedingung von Institutionalisierung und damit eine weitere immanente Funktion von Gesellschaft.

"Das Verhalten des Abweichlers bedroht die gesellschaftliche Wirklichkeit als solche fundamental, indem es die Gewissheit ihrer kognitiven und normativen Verfahrensweisen in Frage stellt" (Berger; Luckmann 1966/1974: 121).

Die Weltbilder einer Gesellschaft stützen auch die Theorie ihrer sozialen Kontrolle. Neben der geltenden Theorie gibt es dazu immer eine Theorie der Abweichung. Die Theorie der Abweichung lässt zum einen beim Abweichler Schuldgefühle entstehen, und ermöglicht zum anderen der Gesellschaft durch besondere Maßnahmen einzugreifen und den Abweichler in ihrem Sinne zu resozialisieren. In fortgeschrittenen Gesellschaften und Demokratien übernehmen diese Aufgaben im Wesentlichen politisch mitbestimmte Gesetze, das heißt die Amtsgewalt von Politik und Justiz.

Das älteste und äußerste Mittel der sozialen Kontrolle ist physische Gewalt, die in unterschiedlichen Formen mitunter bis zum Tod des Individuums angewandt wurde und wird. In den meisten Fällen genügen in fortgeschrittenen Gesellschaften aber allein das Vorhandensein äußerer Mittel und die Androhung ihrer Anwendung. Das zeigt wie sehr sowohl die Norm einer Gesellschaft als auch ihre Kontrollmechanis-

men vom Individuum internalisiert werden müssen, um als erfolgreich sozialisiert und in der Gesellschaft als normal zu gelten.

Der 'normale' Bürger der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland unterschieden sich diesbezüglich erheblich. Die Gerichte der heutigen Bundesrepublik Deutschland beschäftigen sich teilweise mit noch genau diesen Differenzen. Dazu gehört die Auseinandersetzung um aus politischen Gründen Inhaftierte ebenso wie gezielte Todesschüsse einfacher Soldaten auf Republikflüchtlinge, um nur die herausragenden Beispiele zu nennen.

Gesellschaften reagieren auch mit Verneinung auf das was außerhalb der eigenen Weltbilder geschieht. Anderes und Fremdes kann beispielsweise als nicht ernst zu nehmen neutralisiert und dann entweder politisch verändert oder physisch vernichtet werden. Oder es wird dem eigenen Weltbild einfach einverleibt und damit liquidiert.

Eine atheistische Gesellschaft kann so beispielsweise Gläubige als Individuen, die nur noch nicht weit und reif genug für den Atheismus sind, in die Gesellschaft integrieren. Während eine auf Religion aufgebaute Gesellschaft Atheisten dadurch integrieren kann, dass sie erklärt, dass sie in ihrem tiefsten Inneren doch gläubig sind, es nur noch nicht wirklich wissen. So wird je nach Weltbild der Gesellschaft der Gläubige zum Atheisten, oder der Atheist zum Gläubigen.

Neben den politischen und gesetzlichen Mitteln, ist wirtschaftlicher Druck ein weiteres sehr erfolgreiches Mittel sozialer Kontrolle, dessen sich alle Gesellschaften bedienen. Die Kontrollmechanismen der unterschiedlichen deutschen Gesellschaftssysteme unterschieden sich auch hier. Um beispielsweise einen Ausbildungsplatz in einem interessanten Beruf zu erhalten, galten in der Deutschen Demokratischen Republik andere Bedingungen als in der Bundesrepublik Deutschland galten und gelten. Des Weiteren wird am Beispiel des Problemfeldes Arbeitslosigkeit deutlich, wie sehr das Vorhandensein der Bedrohung internalisiert ist und die Menschen in vielen Bereichen ihres Lebens sozial kontrolliert.

Die notwendige Internalisierung der verschiedenen Normen und Kontrollmechanismen zeigt, in wie weit die jeweilige Gesellschaft das Denken, Fühlen und damit das Bewusstsein ihrer Individuen kontrolliert. Denn die soziale Kontrolle wird nicht nur durch die erwähnten politischen, gesetzlichen und wirtschaftlichen Sanktionen ausgeübt, sondern auch durch Überredung, Lächerlichmachen, Klatsch und Ächtung. Die Internalisierung all dieser gesellschaftlichen Kontroll- und Sanktionsmechanismen geschieht zumeist unreflektiert und unbewusst mit der Sozialisation, und gerade darin liegt ihre Macht (vgl. Berger 1963/1969: 109).

Denn "Gesellschaft, Identität und Wirklichkeit sind subjektiv die Kristallisation eines einzigen Internalisierungsprozesses" (Berger; Luckmann 1966/1974: 144).

So wirkt die Gesellschaft auch im Individuum und nicht nur das Individuum in ihr. Aber das Individuum konstituiert und definiert gleichzeitig die Gesellschaft. Deswegen sind die Systeme der sozialen Kontrolle auch auf die ständige Rückversicherung seitens der Individuen, also derer, die durch sie kontrolliert werden, angewiesen. Nur durch Internalisierung ist zu erklären, warum die Menschen die Systeme der sozialen Kontrolle und die damit einhergehende Macht der Gesellschaft akzeptieren.

"Macht in der Gesellschaft schließt die Macht ein, über Sozialisationsprozesse zu verfügen, und damit die Macht, Wirklichkeit zu setzen" (Berger; Luckmann 1966/1974: 128).

Die erste Wirklichkeit und damit die erste Welt des Individuums wird in der *primären Sozialisation* konstruiert. Sie endet damit, dass sich die gesellschaftlich determinierten Vorstellungen im Bewusstsein des Menschen angesiedelt haben und er damit im Besitz eines Selbst und einer Welt ist.

Dann erst wird die *sekundäre Sozialisation* notwendig, die die Internalisierung institutioneller 'Subwelten' beinhaltet. Partielle Wirklichkeiten, die durch Arbeitsteilungen innerhalb einer Gesellschaft bedingt werden, müssen ebenso internalisiert werden, wie die dazu gehörenden unterschiedlichen Rollen, ihr Wissen und ihre entsprechenden Wortschätze. Während die primäre Sozialisation, aufgrund des noch völlig unfertigen Individuums, mit einer erheblichen Unausweichlichkeit einhergeht, kann in der sekundären Sozialisation ausgewichen werden, weshalb ihre Ziele mit besonderen pädagogischen und gesellschaftlichen Maßnahmen unterstützt und bekräftigt werden müssen (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 146ff).

Sind die gesellschaftlichen Funktionen wie Ausbildung, Beruf, Familiengründung etc. weitgehend erfüllt, beginnt die *tertiäre Sozialisation*. Die partiellen Wirklichkeiten der jeweiligen Gesellschaft werden auf neuer Ebene reflektiert, mit anderen Wirklichkeiten und gegebenenfalls mit anderen Gesellschaften verglichen und können so zu einem universellen Bewusstsein von menschlicher Identität führen (vgl. Veelken 1990: 54).

Bewusstsein ist nach Mead (1934/1973) als eine bestimmte Art der Umwelt in ihrer Beziehung zu sensitiven Organismen zu verstehen. Bewusstsein entspricht somit einer bestimmten Umwelt, die in ihrer Relation zum Organismus existiert und in der dank diesem Organismus neue Merkmale auftreten können. "Alles, was als Ganzes mehr ist als die einfache Form seiner Teile, hat ein zu ihm gehöriges Wesen, das nicht in den Elementen gefunden werden kann, aus denen es gebildet wird. Bewusstsein, im weitesten Sinne, ist nicht einfach etwas, das an einem bestimmten Punkt auftritt, sondern eine Gruppe von Merkmalen, die von der Beziehung eines Objektes zu einem Organismus abhängt" (Mead 1934/1973: 379). So verstanden kann sich Bewusstsein erst im Rahmen der tertiären Sozialisation universell entwickeln (vgl. Kapitel 2.1.1.).

Die Macht, über die primären, sekundären und tertiären Sozialisationsprozesse zu verfügen, heißt sowohl das Setzen von Wirklichkeit und Norm und ihre Internalisierung, als auch die Internalisierung der sozialen Kontrollmechanismen. Die Wirklichkeit, die Normen und die sozialen Kontrollmechanismen der deutschen Gesellschaft unterschieden sich aber erheblich in der Deutschen Demokratischen Republik, in der Bundesrepublik Deutschland, im Nationalsozialistischen oder besser im Faschistischen Deutschland, im Deutschland der Weimarer Republik und im Deutschen Kaiserreich.

Die älteren Menschen der heutigen Bundesrepublik Deutschland haben diese verschiedenen und sich zum Teil widersprechenden Wirklichkeiten, Normen und sozialen Kontrollmechanismen in unterschiedlichen Lebensaltern, das heißt in verschiedenen Phasen ihres Sozialisationsprozesses internalisiert und sie an folgende Generati-

onen weitergegeben. Die jüngeren Menschen kennen einen Teil dieser Wirklichkeiten, Normen und Kontrollmechanismen nur historisch, ein Teil wurde von früheren Generationen weitergegeben und einen Teil haben sie als Differenz zwischen den verschiedenen Gesellschaftssystemen der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland internalisiert.

Diese verschiedenen Generationen leben an unterschiedlichen Punkten ihres individuellen Sozialisationsprozesses gemeinsam in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft. Diese Gesellschaft ist im Übergang von der Moderne zur Postmoderne von erheblicher Komplexität, Pluralität und Globalität gekennzeichnet. Die heutige bundesdeutsche Gesellschaft muss von daher nicht nur ihre eigene Geschichte integrieren, sondern auch ihren Identität stiftenden Charakter neu analysieren. Mit diesen Modernisierungsprozessen setzt sich das folgende Kapitel auseinander.

2.2.2. Sozialer Wandel

Sozialer Wandel sind Veränderungen in den Strukturen sozialer Systeme.

Davon ausgehend, dass die sozialen Systeme, die als Wirklichkeit erlebt und als Gesellschaft bezeichnet, von Menschen konstruiert werden, wie dies im Kapitel 2.2.1. herausgearbeitet wurde, sind Veränderungen in den Strukturen dieser Systeme eine notwendige Bedingung. Das dialektische Verhältnis zwischen Kultur und Gesellschaft, das sich im sozialen Wandel ausdrückt, reagiert auf die jeweiligen Erneuerungen der Menschheit.

Fortschreitende kognitive, theoretische oder wissenschaftliche Fähigkeiten, ebenso wie neue technische, ökonomische und daraus resultierende politische und künstlerische Entwicklungen, gehen mit Veränderungen der Weltbilder und diese mit Veränderungen in den Strukturen der sozialen Systeme der Menschen einher. Sozialer Wandel vollzieht sich langfristig und in einem dialektischen Verhältnis auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen. Er vollzieht sich auf der Kernebene des sozialen Wandels, der Makroebene von Kultur und Sozialstruktur, auf der Mesoebene von gesellschaftlichen Institutionen und Gemeinschaften und auf der Mikroebene von Individuen und ihren Lebensläufen. Wie im Kapitel 2.1., dem kulturellen Aspekt, schon deutlich wurde, ist die Geschichte der Menschheit und mit ihr die Geschichte sozialer Systeme, geprägt von solchen Veränderungen und Modernisierungsprozessen.

Die Gesellschaft, mit der sich in diesem Teil der Arbeit auseinander gesetzt wird, kann als Moderne im Übergang zur Postmoderne bezeichnet werden. Dabei konstituieren das im 18. Jahrhundert beginnende Zeitalter der Aufklärung und die industrielle Revolution in der Mitte des 19. Jahrhunderts den Wendepunkt zu modernen Gesellschaften.

Im Rahmen der hier beginnenden Modernisierungsprozesse entwickelten sich durch entscheidende technische Erneuerungen Industriegesellschaften mit vorkapitalistischen und später kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen und mit ihnen gleichzeitig Arbeiterbewegungen mit entsprechenden Theorien und Utopien von sozialistischen oder kommunistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystemen. Die Auseinandersetzungen um diesen, nach Marx, antagonistischen Widerspruch zwischen 'Kapital' und 'Arbeit' sollten über einhundert Jahre die gesellschaftlichen

Modernisierungsprozesse und damit den sozialen Wandel bestimmen. Das gilt in herausragender Weise für die deutsche Gesellschaft.

So waren die Haupttheoretiker und Begründer der Arbeiterbewegung und damit der sozialistischen oder kommunistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme mit Karl Marx und Friedrich Engels Deutsche, die ihr Land erst aus politischen Gründen verließen beziehungsweise verlassen mussten.

Des Weiteren waren die damaligen deutschen Fürstentümer und später das Deutsche Kaiserreich eines der hoch entwickelten Industrieländer, in dem sich auch soziale Bewegungen sowie Arbeiterbewegungen konstituierten.

Dass sich das spätere Deutschland der Weimarer Republik und das Faschistische Deutschland zu einer der fortgeschrittensten Industrienationen entwickelt hatte, führte unter anderem zu dem übertriebenen und fatalen Hegemonieanspruch Deutschlands, der sich im Beginn des II. Weltkrieges äußerte.

In diesem Weltkrieg ging es letztendlich ebenso um den genannten Widerspruch von 'Kapital' und 'Arbeit', beziehungsweise von kapitalistischer und sozialistischer Gesellschaftsform, verkörpert durch die Sowjetunion. Ein Widerspruch, der nach dem Ende des II. Weltkrieges zur Teilung des Kriegs verursachenden Deutschlands in einen Ost- und Westteil führte.

Damit kumulierten die weltweiten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und militärischen Blöcke 'Ost' und 'West' in den beiden deutschen Gesellschaften. Dabei sind die Bezeichnungen 'Ostblock', als Ausdruck für den Sozialismus, und 'Westen', als Ausdruck für kapitalistische Gesellschaftssysteme, letztlich nur geopolitisch zu verstehen.

So zeichnet sich die heute als Moderne bezeichnete Gesellschaftsform neben zunehmender Industrialisierung, der Herausbildung von Marktwirtschaft, Demokratie, National- und Sozialstaaten, zunehmendem Massenkonsum und der Differenzierung von Wissenschaft, Moral und Kunst (vgl. Kapitel 2.1.4.) etc., auch durch die über Jahrzehnte währenden Auseinandersetzungen zwischen kapitalistischen und sozialistischen Gesellschaftssystemen aus.

"Während des Kalten Krieges wurde die globale Politik bipolar, und die Welt zerfiel in drei Teile. Eine Gruppe zumeist wohlhabender und demokratischer Gesellschaften unter Führung der USA stand in einer durchgängigen ideologischen, politischen, ökonomischen und zeitweise militärischen Konkurrenz zu einer Gruppe etwas ärmerer kommunistischer Gesellschaften im Machtbereich und unter Führung der Sowjetunion. Ein erheblicher Teil dieses Konfliktes wurde außerhalb dieser beiden Lager in der Dritten Welt ausgetragen, bestehend aus armen, politisch instabilen Ländern, die erst seit kurzem unabhängig waren und für sich Bündnisfreiheit beanspruchten" (Huntington 1996: 20).

Herauszuarbeiten was genau die Moderne umfasst und was sie geleistet hat und immer noch leistet, ist zum einen nur retrospektiv und damit erst zukünftig möglich, und würde zum anderen den Rahmen dieser Arbeit sprengen. "Der Gegenstandsbe-
reich der Soziologie bringt es mit sich, dass selbst die Feststellung von Verspätungen oft erst mit Verspätung erfolgen kann" (Schulze 1992: 29).

Da sich eine Analyse des sozialen Wandels auf die zeitabhängige und damit historische Betrachtungsweise und Erklärung der Veränderung der Sozialstruktur einer Gesellschaft bezieht, ist auch die Analyse der Moderne nicht nur abhängig vom theoretischen Standpunkt der Wissenschaft, sondern auch vom Subjekt beziehungsweise Objekt der Betrachtung, was wiederum je nach theoretischem Standpunkt bestimmt wird. Ebenso sind die soziologischen Kategorien 'Klasse', 'Milieu' oder 'Schicht' als Objekte einer gesellschaftlichen Sozialstruktur für soziologische Betrachtungen, sowohl vom theoretischen Standpunkt, als auch vom jeweiligen Blickwinkel der Betrachtung abhängig.

Innerhalb der Soziologie gibt es bis heute keine einheitliche, allgemeingültige Theorie der Modernisierungsprozesse einer Gesellschaft oder des sozialen Wandels. So vielfältig die Theorien des sozialen Wandels sind, so vielfältig gestalten sich die Blickwinkel auf die gesellschaftlichen Prozesse des sozialen Wandels und die daraus resultierenden Ergebnisse.

"Da es keine universalistische Theorie sozialen Wandels gibt, deren Erklärungsanspruch in der Soziologie unangefochten wäre, müssen wir uns mit einer Mehrzahl von Theorien und Theorietraditionen befassen, die zum Verstehen und zur Erklärung von sozialem Wandel beitragen" (Weymann 1998: 17).

Auch diese Feststellung ist insbesondere in einer Arbeit wichtig, die sich mit den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft befasst. Denn nicht nur innerhalb derselben, sondern gerade in den beiden verschiedenen deutschen Gesellschaften unterschieden sich die Theorien zur Sozialstruktur und vom sozialen Wandel erheblich. Diese Tatsache führt des Weiteren wegen der zeitabhängigen und historischen Dimension des sozialen Wandels, beziehungsweise wegen des dialektischen Verhältnisses zur Kultur, zu sehr unterschiedlichen Bewertungen historischer Phänomene.

Die auf marxistischen Theorien beruhenden gesellschaftlichen Strukturanalysen sind beispielsweise ökonomisch determiniert. Sie konstatieren den sozialen Wandel einer Gesellschaft anhand der sich dialektisch entwickelnden Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse (vgl. Kapitel 2.1.2.). Für sie sind moderne Gesellschaften zuerst Gesellschaften mit bürgerlich-kapitalistischen Produktionsverhältnissen, in denen sich 'Kapitalisten' im antagonistischen Widerspruch zu ihren Hauptproduktivkräften, den 'Arbeitern', befinden.

"Meine Untersuchung mündet in dem Ergebnis, dass Rechtsverhältnisse wie Staatsformen (...) in den materiellen Lebensverhältnissen wurzeln, deren Gesamtheit Hegel (...) unter dem Namen 'bürgerliche Gesellschaft' zusammenfasst, dass aber die Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft in der politischen Ökonomie zu suchen sei. (...) Die bürgerlichen Produktionsverhältnisse sind die letzte antagonistische Form des gesellschaftlichen Produktionsprozesses (...). Mit dieser Gesellschaftsformation schließt daher die Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft ab" (Marx Engels Werke 1962 Bd.13: 8f).

Innerhalb des sozialistischen Gesellschaftssystems der Deutschen Demokratischen Republik galten die bürgerlich-kapitalistischen Produktionsverhältnisse beispielsweise als überwunden, womit sich dieses Gesellschaftssystem gleichzeitig für höher ent-

wickelt als die frühere Bundesrepublik Deutschland, nämlich als aus der Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft herausentwickelt, hielt. In einem Lehrbuch für wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtungen an Universitäten und Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik wurde beispielsweise formuliert:

"In diesem Kapitel ist ein weiterer Grundzug zu analysieren: die zunehmende innere Labilität des kapitalistischen Systems durch die Verschärfung seiner inneren Widersprüche, die Überlebtheit des Imperialismus als faulender, parasitärer und sterbender Kapitalismus. (...) Vom Standpunkt des historischen Materialismus ist (...) der erste Aspekt einer Untersuchung der Labilität des Kapitalismus, wie sich unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution der grundlegende Widerspruch zwischen Produktivkräften und nunmehr staatsmonopolistisch geprägten Produktionsverhältnissen entfaltet. Die Entfaltung des kapitalistischen Grundwiderspruchs ist der rote Faden bei der Analyse der Labilität des Imperialismus. (...) Der zweite, davon nicht zu trennende Aspekt besteht im vorliegenden Kapitel darin, zu zeigen, welche Widersprüche des Kapitalismus am deutlichsten seine historische Begrenztheit in der Klassenauseinandersetzung mit dem Sozialismus sichtbar machen und daher eine besonders große Rolle für die Lage und Kampf der Arbeiterklasse spielen" (Lemnitz 1984: 709f).

In den, aus marxistischer Sicht, bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftssystemen, so auch in der Bundesrepublik Deutschland, entwickelten sich hingegen innerhalb der Moderne verschiedene soziologische Theorien. In diesen Theorien wurden sowohl die marxistischen beispielsweise in Form der kritischen Theorie (Frankfurter Schule) oder der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas; vgl. Kapitel 2.1.2.) weiterentwickelt, als auch ganz andere Ansätze des sozialen Wandels herausgearbeitet. Diese Theorien gelangten, wegen der zeitabhängigen und historischen Dimension des sozialen Wandels, zu völlig anderen soziologischen und historischen Bewertungen.

In den unterschiedlichen Theorien des sozialen Wandels lassen sich historische Theorien, die religiös geprägt sind, genauso wieder finden wie geschichtsphilosophisch geprägte. Auch neuere Theorien des sozialen Wandels sind mitunter hiervon beeinflusst. Denn, wie in Kapitel 2.1. deutlich wurde, gestaltet sich die gesellschaftliche Entwicklung und mit ihr der soziale Wandel parallel zur Weltbild- und damit zur Kulturentwicklung.

Die Theorievielfalt des sozialen Wandels lässt sich nach Weymann (1998) beispielsweise in eher mikrosoziologische Theorien zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, in makrosoziologische Theorien der Modernisierung der Gesellschaft und in Theorien, die ein Verhältnis von Modernisierung und Individualisierung konstatieren, gliedern.

In der schon erwähnten Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit (Berger; Luckmann 1966/1974) wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass die soziale Wirklichkeit auf mikro- und mesosozioziologischer Ebene vom Individuum fortlaufend erzeugt wird und Wandel somit der Normalzustand des Sozialen ist.

In den makrosoziologischen Theorien, wie in den in Kapitel 2.1. genannten evolutionären Systemtheorien, produzieren und reproduzieren sich soziale Systeme bei-

spielsweise selbst und wandeln sich in Abhängigkeit einer komplexer werdenden Umwelt.

Es wird aber auch ein weltweiter Kampf der Kulturen (Huntington 1996) konstatiert, in dem soziale Wandlungsprozesse systemübergreifend auf alle Gesellschaften beziehungsweise Kulturen der Welt bezogen werden, mit dem Ergebnis, dass sie sich im Kampf um kulturelle Macht verändern. "Die Verteilung von Kulturen spiegelt die Verteilung von Macht in der Welt wider. Der Handel mag der Flagge folgen oder auch nicht – Kultur folgt fast immer der Macht " (Huntington 1996: 136).

Zu den Theorien, die ein Verhältnis von Modernisierung und Individualisierung konstatieren, zählen Theorien, die sich mit Lebensläufen, Biographien, Generationen und Individualisierungsprozessen beschäftigen, so auch die Individualisierungstheorie von Ulrich Beck, auf die noch detaillierter eingegangen wird.

In der Bundesrepublik Deutschland ging aber zu keiner Zeit eine soziologische Theorie ernsthaft davon aus, dass sich das kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftssystem überlebt hatte, oder dem sozialistischen unterlegen war. Eher wurde davon ausgegangen, dass das kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftssystem dem sozialistischen überlegen war.

"Eine Theorie wird als praktisch überlegen >demonstriert< nicht wegen ihrer inneren Qualitäten, sondern wegen ihrer Verwendbarkeit für die gesellschaftlichen Interessen ihrer Trägergruppen" (Berger; Luckmann 1966/1974: 129).

Wie später noch beispielhaft gezeigt wird, haben die Menschen, die über 40 Jahre in diesen unterschiedlichen deutschen Gesellschaften sozialisiert wurden, sowohl ihre Gesellschaftssysteme derart unterschiedlich einzuschätzen, als auch, und das ist weit wichtiger, die soziologischen und historischen Phänomene und Prozesse völlig unterschiedlich definieren gelernt.

Damit kann davon ausgegangen werden, dass sich für die Menschen aus der Deutschen Demokratischen Republik im Vereinigungsprozess der beiden deutschen Gesellschaftssysteme nicht nur die Gegenwart und Zukunft, sondern auch die Vergangenheit und damit der Blick auf die gesamte Geschichte verändern musste und muss.

So bilden die ökonomischen Wandlungsprozesse von feudaler zu industrieller Produktionsweise am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, ebenso wie die Wandlungsprozesse der Staatsformen vom Deutschen Kaiserreich über die Weimarer Republik bis zum Faschismus, für die Menschen der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft einen gemeinsamen historischen Hintergrund.

Nach dem Ende des II. Weltkrieges vollzogen sich durch die Teilung des Kriegs verursachenden Deutschlands in zwei deutsche Gesellschaften aber unterschiedliche soziale Wandlungsprozesse. Diese wurden nicht nur getrennt, sondern zum Teil auch isoliert erlebt und bilden damit für die Menschen der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft einen unterschiedlichen historischen Hintergrund.

In Kapitel 2.2.3. wird auf die herausragenden gesellschaftlichen Veränderungen des 20. Jahrhunderts genauer eingegangen, sie finden aber hier schon Erwähnung, um die Vielfältigkeit und Differenziertheit des sozialen Wandels verdeutlichen zu können.

Des Weiteren sollte herausgearbeitet werden, dass neben dem differenzierten Erleben der unterschiedlichen sozialen Wirklichkeiten in beiden deutschen Gesellschaften, auch die gemeinsame Geschichte getrennt und damit unterschiedlich dargestellt und verarbeitet wurde.

So wurde in Schulbüchern der Deutschen Demokratischen Republik beispielsweise zum Jahr 1917 der Sieg der '*Großen Sozialistischen Oktoberrevolution*' ausführlich dargestellt, in denen der Bundesrepublik Deutschland hingegen der '*Sieg des Bolschewismus in Russland*' nur kurz behandelt. Zur Gründung der Weimarer Republik finden sich in diesen Büchern die folgenden beiden Ausschnitte:

"In der Atmosphäre des konterrevolutionären Terrors fanden am 19.1.1919 die Wahlen zur Nationalversammlung statt, bei denen die reaktionären bürgerlichen Parteien insgesamt die Mehrheit errangen. Sie traten als 'demokratische' Parteien sowie als 'Volksparteien' auf, um die Massen über ihren Klassencharakter zu täuschen. Die KPD beteiligte sich nicht an den Wahlen. (...) Am 6.2.1919 trat in Weimar die Nationalversammlung zusammen. Danach wurde die nun geschaffene bürgerlich-parlamentarische Republik Weimarer Republik genannt. Wie schon im Kaiserreich, so lag auch in dieser Republik die reale Macht in den Händen der Imperialisten" (Diere 1982: 327).

"Am 19. Januar 1919 wurden die Mitglieder der Nationalversammlung gewählt. Von den alten Parteien waren zwei erhalten geblieben: die SPD und das Zentrum (...). Die Fortschrittspartei, die dritte der sog. Mehrheitsparteien des alten Reichstags, hatte sich unter dem Namen 'Deutsche Demokratische Partei' (DDP) neu formiert. Auf der Rechten standen die 'Deutschnationale Volkspartei' (DNVP), das Sammelbecken der Konservativen, und die 'Deutsche Volkspartei' (DVP), die sich als Fortsetzung der Nationalliberalen Partei ansah. Beide waren monarchisch eingestellt. Auf der Linken warb die USPD um die Stimmen der Arbeiter. Die KPD beteiligte sich nicht an den Wahlen. (...) Die Nationalversammlung trat in Weimar zusammen. Eine Tagung in Berlin war wegen der dortigen Unruhen nicht ratsam. (...) Ebert wurde zum Reichspräsidenten gewählt. Damit zollten die Abgeordneten dem Politiker Anerkennung, der in entscheidender Stellung durch sein besonnenes Wirken den Übergang vom Kaiserreich zur Republik gelenkt und dabei die Gefahr einer Bolschewisierung abgewehrt hatte" (Tenbrock; Kluxen 1978: 41f).

Unabhängig von ihrer subjektiven Meinung, haben, je nach Lebensalter, die Menschen der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft, beispielsweise die Wahl zur Nationalversammlung 1919 selbst erlebt, oder ihnen ist diese Wahl beziehungsweise die Gründung der Weimarer Republik auf die eine oder andere Weise im faschistischen Deutschland, in der Deutschen Demokratischen Republik oder der Bundesrepublik Deutschland im Geschichtsunterricht oder der Familie erzählt worden. Auf diese unterschiedlichen Arten und Weisen, nämlich je nach Sozialstruktur der jeweiligen Gesellschaft, sind diese historischen Begebenheiten ein Teil ihrer eigenen Geschichte geworden.

Diese hier beispielhaft dargestellten, unterschiedlichen sozialen Wirklichkeiten und Sozialstrukturen der beiden deutschen Gesellschaften begegnen sich in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft. Die ist aber nicht nur durch den Prozess der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, sondern auch, wie alle fortgeschrittenen Gesell-

schaften, von weit reichenden Strukturveränderungen, das heißt durch einen enormen sozialen Wandel gekennzeichnet.

Der Kernprozess dieses sozialen Wandels ist die Ablösung der zu Beginn des letzten Jahrhunderts die Gesellschaften noch kennzeichnende Industrie, mit ihrem genannten antagonistischen Widerspruch zwischen 'Kapital' und 'Arbeit'. Da aber die Industrie und mit ihr die sozialen Strukturen in der Deutschen Demokratischen Republik anders entwickelt waren als in der Bundesrepublik Deutschland, vollzieht sich im Osten Deutschlands ein Transformationsprozess.

"Die Revolution in Osteuropa machte zunächst einmal den Weg frei, politisch glücklichere und ökonomisch erfolgreichere, aber versäumte Entwicklungen nachzuholen, die in liberaleren westlichen Ländern in den vergangenen Jahrzehnten stattgefunden haben. (...) Die Revolution machte aber auch den Weg frei, die noch aus der Phase des Frühsozialismus überkommenen Elemente der linken Tradition zu überdenken und abzulegen: so die Fixierung auf die industrielle Arbeit als Königsweg der Emanzipation, das konkretistische Verständnis von gesellschaftlichem Konflikt als Klassenkonflikt, den heimlichen Normativismus der Geschichtsphilosophie und den romantischen Sozialismus der Rückkehr in ein vorindustrielles, vormodernes Paradies" (Weymann 1998: 137).

Diesen Transformationsprozess beschreibt Habermas als 'nachholende Revolution' oder nachholende Modernisierung. "Im Falle der DDR gewinnt 'Anschluss' einen buchstäblichen Sinn; denn für sie bietet die Bundesrepublik beides zugleich: eine demokratisch verfasste Wohlstandsgesellschaft westlichen Typs. (...) das Votum der Wähler wird diesen Umsturz geschichtswirksam interpretieren – eben als nachholende Revolution. Nachholen will man, was den westlichen Teil Deutschlands vom östlichen vier Jahrzehnte getrennt hat – die politisch glücklichere und ökonomisch erfolgreichere Entwicklung. Indem die nachholende Revolution die Rückkehr zum demokratischen Rechtsstaat und den Anschluss an den kapitalistisch entwickelten Westen ermöglichen soll, orientiert sie sich an Modellen, die nach orthodoxer Lesart durch die Revolution von 1917 schon überholt worden war" (Habermas 1990a: 215).

Der Transformationsprozess im Osten Deutschlands muss demnach parallel zum Modernisierungsprozess der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft, der im Folgenden beschrieben wird, betrachtet und gleichzeitig in diesen integriert werden. Mit diesem Modernisierungsprozess fortgeschrittener Gesellschaften, dessen Kernprozess die schon erwähnte Veränderung der Industrie ist, wird der Übergang von der Moderne zur Postmoderne beziehungsweise zur zweiten Moderne konstatiert. Dieser soziale Wandel wird je nach theoretischer Ausrichtung, Subjekt oder Objekt der Betrachtung und je nach Blickwinkel auf die gesellschaftlichen Strukturveränderungen, unterschiedlich beschrieben.

Vom ökonomischen Blickwinkel aus wird beispielsweise ein Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft ebenso proklamiert, wie zu einem Konsumzeitalter (Bauman 1999: 66). Hat man die kürzer werdende Arbeitszeit im Visier, wird von der Entwicklung zu einer Freizeit- und Kulturgesellschaft (Krenn; Pfaff 1993: 64) gesprochen. Wird der zunehmende Einfluss der Medien betrachtet, so wird von einer Informations- und Mediengesellschaft (Rosenmayr 1992: 260) gesprochen. Werden die Veränderungen für den einzelnen Menschen in diesem Modernisierungsprozess in den Mittelpunkt gerückt, wird ein Wandel entweder von der Verstandesgesell-

schaft zur Weisheitsgesellschaft (Wilber 1996) gesehen, oder eine zunehmende Individualisierung konstatiert, die beispielsweise auf Erlebnisse aus ist, so dass 'die Erlebnisgesellschaft' (Schulze 1992) proklamiert wird. Oder es wird der zunehmende Freiheitscharakter des Individuums in fortgeschrittenen Gesellschaften betont, so dass von einer 'Risikogesellschaft' (Beck 1986) gesprochen wird, in der die Individuen die 'Kinder der Freiheit' (Beck 1997a) sind.

Gemeinsam ist diesen, in den letzten Jahren entwickelten, unterschiedlichen soziologischen Analysen und Modellen die Konstatierung von zunehmender gesellschaftlicher Komplexität, Pluralität und Globalität. Des Weiteren kann zusammenfassend festgestellt werden, dass genau diese gesellschaftlichen Phänomene zu einer herausragenden Pluralisierung der Lebenswelten führen, die eine zunehmende Individualisierung bedingen und ein hohes Maß an individueller Freiheit voraussetzen.

"Die 'Umwertung der Werte' im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist selbst zwar weitgehend Reaktionsform auf ökonomische und soziale Veränderungen; in einer Informations-, Lern- und Mediengesellschaft ist diese Umwertung jedoch *zum eigenen kulturellen Wandlungsfaktor* geworden"(Rosenmayr 1992: 260).

Die Frage, die Habermas bereits 1974 stellte, 'können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?', ist damit hochaktuell. In seinem gleichnamigen Aufsatz analysierte Habermas, dass sich kollektive Identitäten heute nur noch in Kommunikationsprozessen vollziehen können, in denen Identitätsbildung als kontinuierlicher Lernprozess stattfindet. Damit lässt sich die Identität einer im Entstehen begriffenen Weltgesellschaft nicht mehr in starren traditionellen Weltbildern artikulieren. Diese neue Identität kann nämlich keine fixen Inhalte mehr haben, da diese kommunikativ entstehen. Somit sind ihre Inhalte notwendigerweise revisionsfähig, da alles auch anders sein könnte. Eine Identität komplexer postmoderner Gesellschaften ist somit nur noch in reflexiver Gestalt denkbar.

"Wenn in komplexen Gesellschaften eine kollektive Identität sich bilden würde, hätte sie die Gestalt einer inhaltlich kaum präjudizierten, von bestimmten Organisationen unabhängigen Identität einer Gemeinschaft derer, die ihr identitätsbezogenes Wissen über konkurrierende Identitätsprojektionen, also: in kritischer Erinnerung der Tradition oder angeregt durch Wissenschaft, Philosophie und Kunst diskursiv und experimentell ausbilden" (Habermas 1974/1995a: 121).

Von diesen Aspekten ausgehend, betrachtet Ulrich Beck den sozialen Wandel zur Postmoderne beziehungsweise zur zweiten Moderne. Er stellt fest, dass die nach Habermas nur noch kommunikativ entstehende und revisionsfähige Identität komplexer Gesellschaften eine zunehmende Individualisierung bedingt, die nicht auf der freien Entscheidung der Individuen, sondern auf der gesellschaftlichen Dynamik der Moderne beruht, die alles in 'riskante Freiheiten' verwandelt. "Man nehme, was man will: Gott, Natur, Wahrheit, Wissenschaft, Technologie, Moral, Liebe, Ehe – die Moderne verwandelt alles in 'riskante Freiheiten'" (Beck; Beck-Gernsheim 1994: 11).

Die Hauptkennzeichen der heutigen gesellschaftlichen Modernisierung sind zum einen die *funktionale Differenzierung* der Gesellschaft, in der ein Wirtschaftssystem mit weltweit agierenden Arbeits-, Kapital- und Gütermärkten ebenso wie ein bürokratisches und machtgesteuertes System der öffentlichen Verwaltung, nach und nach in ihren funktional spezifizierten Teilsystemen aufgehen. Zum anderen sind es die

mit *Enttraditionalisierung der Lebenswelten* umschriebenen Phänomene, die sich durch den Zerfall religiöser Weltbilder, traditioneller Herrschaftsordnungen und durch den Zerfall der Institutionen, die diese Gesellschaft noch im Ganzen prägen, ausdrücken (vgl. Habermas 1994: 441).

An den Veränderungen, die mit dem Begriff 'Arbeitsgesellschaft' gekennzeichneten gesellschaftlichen Phänomene, lässt sich der heutige soziale Wandel wohl am deutlichsten zeigen. War in der bundesdeutschen Gesellschaft bis in die späten 1980er Jahre Erwerbsarbeit und mit ihr einhergehender Massenkonsum die vorherrschende gesellschaftliche Integrationsform, die auf Werten wie der Pflicht zur Arbeit und damit zusammenhängenden sozialen Kooperationszwängen ebenso beruhte, wie auf einer sozialen Sicherheit, die den Schutz vor Arbeitslosigkeit, Krankheit und eine gesicherte Rente garantierte, gilt diese Integrationsform heute nicht mehr.

Arbeit ist nicht mehr der große Integrator, sondern eine Quelle von Desintegration, da es keine verlässlichen Orte und keine unentbehrlichen Positionen mehr gibt. So sind von Arbeitslosigkeit heute beispielsweise nicht nur wenige Berufsgruppen, sondern im Prinzip alle, vom Arzt bis zum Manager, bedroht und betroffen. Oder, um es in den Worten von Ulrich Beck zu sagen, auch die Wohlstandsbiographie wird zur Risikobiographie.

"Das Niederdrückende an solchen Erfahrungen besteht in der Aushöhlung der moralischen Ökonomie der Arbeitsgesellschaft. Weder individuelle Leistung noch kollektive Anrechte zahlen sich nämlich in Erwartungskontinuität aus. So diffundiert in weite Bereiche der Mehrheitsklasse der einst lebenslang Beschäftigten und Vollversicherten ein Gefühl schwindender Kontrolle über die eigene Existenz. Jeder kennt jemanden, der sich um Weiterbildung bemüht, Einsatzbereitschaft demonstriert und Wohlverhalten an den Tag gelegt hat und der trotzdem plötzlich nicht mehr gebraucht wurde" (Bude 1998: 20).

Diese Phänomene haben nun aber entscheidenden Einfluss auf die Lebensführung und Lebensauffassung der einzelnen in der Gesellschaft, da sich die erfahrbaren Diskontinuitäten im Prinzip in allen Familiengeschichten vollziehen und nichts mehr mit den Auswirkungen von Kriegen oder Revolutionen zu tun haben, sondern mit einer zunehmend differenzierten und globalisierten Entwicklung des Wirtschaftssystems selbst.

So wird an dieser Stelle auch der notwendige Transformationsprozess für die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik lebten und der herausragende Wandel, der sich durch die Auflösung des 'Ostblocks' und des 'Westens' vollzog, überdeutlich. Denn bis dahin kennzeichneten die unterschiedlichen Wirtschaftssysteme die Gesellschaftssysteme.

Wenn aber Arbeit an Integrationskraft verliert, kann ein Wirtschaftssystem ein Gesellschaftssystem nicht mehr determinieren. Dadurch löst sich langfristig der ökonomisch determinierte Widerspruch zwischen 'Kapital' und 'Arbeit' beziehungsweise zwischen kapitalistischen und sozialistischen Gesellschaftssystemen auch theoretisch auf.

Denn der nach Marx antagonistische Widerspruch zwischen 'Kapital' und 'Arbeit' setzt letztendlich die gesellschaftliche Integrationskraft der Arbeit voraus und die auf

marxistischen Theorien beruhenden gesellschaftlichen Strukturanalysen sind, weil sie sich in ihrem Kern auf genau diesen Widerspruch beziehen, ökonomisch determiniert.

Des Weiteren wird der Zusammenhang der beiden Aspekte der heutigen gesellschaftlichen Modernisierung deutlich. Die beiden sie kennzeichnenden Aspekte, die funktionale Differenzierung der gesellschaftlichen Systeme inklusive ihres Wirtschaftssystems und die Enttraditionalisierung der Lebenswelten bedingen sich gegenseitig und der Begriff der Individualisierung drückt die gesellschaftliche Erfahrung und Entwicklung des Individuums innerhalb dieses Modernisierungsprozesses aus.

So meint Individualisierung zum einen die Auflösung vorgegebener Lebensformen, auch die von staatlich verordneten Normalbiographien, Orientierungshilfen und Leitbildern, wie es sie insbesondere in der Deutschen Demokratischen Republik gab. Zum anderen drückt Individualisierung die individuellen Anforderungen, Kontrollen und Zwänge aus, denen die Individuen in der modernen Gesellschaft ausgesetzt sind.

Wurde man früher in traditionelle Gesellschaften hineingeboren, wie etwa in 'Klasse', 'Milieu', 'Schicht' oder 'Religion' und beinhalteten auch zu Beginn der Moderne die gesellschaftlichen Vorgaben noch solch rigorosen Handlungsbeschränkungen oder Handlungsverbote, wie beispielsweise Beschränkungen im Bildungsbereich, so sind heutige gesellschaftliche Vorgaben eher Leistungsangebote oder Handlungsanreize, für die man etwas tun, beziehungsweise um die man sich aktiv bemühen muss. Damit ist das entscheidende Kennzeichen moderner Vorgaben, dass das Individuum, viel stärker als früher, die Regeln der modernen Gesellschaft selbst herstellen, dass heißt durch eigenes Handeln in seine Biographie hereinholen muss (vgl. Beck; Beck-Gernsheim 1994: 12).

Ebenso wird hier deutlich, dass der Individualisierungsprozess in modernen Gesellschaften nichts mit bloßer Subjektivität oder egoistischem Verhalten in einem vermeintlich 'gesellschaftsfreien' Raum zu tun hat, sondern dass dieser Prozess eine gesellschaftliche Notwendigkeit ist, zu dem letztendlich jedes Individuum in komplexen modernen und postmodernen Gesellschaften gezwungen sein wird.

"Mit dieser Entwicklung ist nicht von vornherein Entsolidarisierung verbunden (...). Vielmehr stellt sie Solidarität auf eine andere Basis, auf der sie nicht unhinterfragt abverlangt werden kann. Sie wird immer mehr zu einem freiwilligen Akt, um den Organisationen wie Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Initiativen etc. werben müssen" (Beck; Sopp 1997: 12).

Die modernen komplexen Gesellschaften benötigen, wie schon erwähnt, den kommunikativen Prozess zum Herstellen ihrer Identität. Diesen kommunikativen Prozess können aber nur 'freie' Individuen leisten. Und zwar 'frei' in dem Sinne, indem sie ihre Lebensformen dadurch selber erzeugen, dass sie sich gegenseitig als autonom handlungsfähige Subjekte anerkennen, die für die Kontinuität ihrer verantwortlich übernommenen Lebensgeschichte einstehen.

"Die den Subjekten aufgebürdeten Eigenleistungen bestehen hier in etwas anderem als in der durch eigene Präferenzen gesteuerten rationalen Wahl; was sie leisten müssen, ist jene Art von moralischer und existentieller Selbstreflexion, die nicht möglich ist, ohne dass der eine die Perspektiven der anderen übernimmt. Nur so kann sich

auch eine neue Art der sozialen Einbindung der individualisierten einzelnen herstellen" (Habermas 1994: 445).

Es liegt auf der Hand, dass dieser sich durch das Individuum vollziehende gesellschaftliche Modernisierungsprozess kompliziert und teilweise mit Desintegrations-tendenzen verbunden ist, aber gesellschaftliche Modernisierungsprozesse vollzogen sich niemals und werden sich niemals problemlos vollziehen. Beispielhaft werden an dieser Stelle zwei Problembereiche dieses Prozesses genannt.

Die heutige Diskussion um den 'Werteverfall' unserer Gesellschaft, die durch Egoismus, Entsolidarisierung, Intoleranz etc. gekennzeichnet sein soll, stellt einen dieser Problembereiche dar. Verdeutlicht werden sollte, dass es sich bei den heutigen gesellschaftlichen Phänomenen aber gerade nicht um einen gesellschaftlichen 'Werteverfall' handelt, sondern dass sich in diesen Diskussionen neue Werte-Konflikte und mit ihnen der heutige Werte-Wandel ausdrückt.

Denn "eine Epoche, in der die Weltgesellschaft sich im eigenen Leben bricht und dort Unsicherheiten erzeugt, findet in dem was als 'Zerfall' der alten Werte beklagt wird, genau die Bereitschaft, sich Fremdes anzueignen, aus der (...) das Wunder des Neuen entsteht" (Beck 1997a: 20).

Die Komplexität und Differenziertheit dieses globalen Modernisierungsprozesses durch die Individuen wird des Weiteren in den Auseinandersetzungen um ethnische Vielfalt und demokratische Gleichheit deutlich.

Seyla Benhabib arbeitete die neue Komplexität dieser Prozesse, die durch die Globalisierungstendenzen fortgeschrittener Gesellschaften zunehmend wichtiger werden, besonders treffend heraus: "Der Übergang vom negativen Verdikt gegen Diskriminierung aufgrund einer kulturellen Zugehörigkeit, zu dem positiven Verdikt, 'Gesellschaftskulturen' müssten zustimmend unterstützt werden, ist aber deswegen unzulässig, weil er individuelle Initiativen, Widersprüche, Subversionen und Auseinandersetzungen bei der Reproduktion und Definition von Kulturen außer acht lässt" (Benhabib 2000: 53).

Hier wird deutlich, dass heute nicht einmal mehr problemlos von kultureller oder ethnischer Zugehörigkeit gesprochen werden kann, ohne sich darüber zu verständigen, was die kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit ausmacht, wie sie definiert und reproduziert wird.

Die dargestellten unterschiedlichen Blickwinkel, mit denen der heutige soziale Wandel beschrieben wird, wie die Dienstleistungs- und Konsumgesellschaft, die Freizeit- und Kulturgesellschaft, die Erlebnisgesellschaft oder die Informations- oder Medien-gesellschaft, die durch Internetanschlüsse in fast jedem Haushalt noch an Gewicht gewinnen wird, charakterisieren die vielfältigen gesellschaftlichen Gebiete, auf denen sich der soziale Wandel vollzieht.

"Was sich im Zuge dieser Entwicklung letztlich ankündigt, ist das Ende der festen vorgegebenen Menschenbilder. Der Mensch wird zur Wahl seiner Möglichkeiten, zum homo optionis. Leben, Tod, Geschlecht, Körperlichkeit, Identität, Religion, Ehe, Elternschaft, soziale Bindungen – alles wird sozusagen bis ins Kleingedruckte hinein

entscheidbar, muss, einmal zur Option zerschellt, entschieden werden" (Beck; Beck-Gernsheim 1994: 16).

Auf diese Freiheiten wird, aus der Sicht der Individuen, in Kapitel 2.3. noch detaillierter eingegangen. Hier sollte vorerst verdeutlicht werden, dass die grundlegenden Modernisierungsprozesse der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft notwendigerweise zur Individualisierung führen müssen, da sie, so paradox es klingen mag, zur Systemintegration dieser Gesellschaft benötigt wird.

Des Weiteren ist es wichtig, gerade im Rahmen dieser Arbeit, die sich sowohl mit interkulturellen und intergesellschaftlichen als auch mit intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen befasst, festzustellen, dass sich diese komplexen Modernisierungsprozesse in der ganzen Gesellschaft vollziehen. Das heißt, diese komplexen Modernisierungsprozesse finden sowohl im Westen und Osten der Bundesrepublik Deutschland als auch in allen Generationen statt.

So wird beispielsweise der Transformationsprozess im Osten Deutschlands von diesen Modernisierungsprozessen ebenso begleitet, wie sich ältere Menschen mit der Pluralisierung ihrer Lebenswelten auseinandersetzen müssen. Denn für alle gilt der Zwang der Freiheit, das heißt, der Zwang der Wahl. In seinem Aufsatz "Altern ist Lernen – Lernen ist Hoffen" formuliert Ludger Veelken diesbezüglich:

"Eine Fülle nebeneinander stehender Weltanschauungen und Lebensstile umgibt uns (Pluralisierung von Lebenswelten, funktionale Differenzierung), frühere Normen und Werte werden relativiert (Enttraditionalisierung), die großen Institutionen klagen über Mitgliederschwund (Entinstitutionalisierung), die Postadoleszenz wird bis zum 35. Lebensjahr gerechnet und mit 50 kann man am Seniorenstudium teilnehmen (Verflüssigung der Generationenbeziehungen). (...) Jeder sucht seinen Weg durchs Leben, in seiner eigenen Biographie (Individualisierung). Die Chance liegt in einer größer werdenden Entscheidungsfreiheit, in der Möglichkeit der Entfaltung der Identität in kleinen Gruppen und selbst gewählten Vernetzungen der Lebenswelten und Lebensstile. (...) In diesem Dickicht finden die Älteren sich nur durch neues Lernen zurecht. Diese Erfahrung des Wandels kann nur der nutzen, der lernt. Altern und Lernen gehören zusammen" (Veelken 1997: 132f).

Sowohl in Bezug auf die Lebensbiographien älterer Menschen, als auch auf die beiden deutschen Gesellschaften des letzten Jahrhunderts und damit auch bezogen auf den Transformationsprozess im Osten Deutschlands, werden im Folgenden Kapitel einige herausragende gesellschaftliche Veränderungen dargestellt. Diese wirtschaftlichen, politischen und sozialen Wandlungsprozesse sollen als Hintergrund für die Veränderungen in bundesdeutschen Lebensbiographien dienen.

2.2.3. Herausragende gesellschaftliche Veränderungen des 20. Jahrhunderts

Im Rahmen dieses Kapitels werden die herausragenden Veränderungen der deutschen Gesellschaft, beziehungsweise der beiden deutschen Gesellschaften, des letzten Jahrhunderts dargestellt. Es wird aber keine Dokumentation historischer Fakten geleistet, sondern vielmehr wird davon ausgegangen, dass ein Blick auf die Vergangenheit notwendig ist, um heutige Problemlagen zu verstehen.

Damit soll der schon erläuterten, aber häufig unterschätzten Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich auch jahrhundertealte historische Phänomene im Verhalten

der Menschen niederschlagen. Oder wie Norbert Elias es in seinen 'Studien über die Deutschen' formuliert:

"Es ist heute noch nicht üblich, den gegenwärtigen sozialen und so auch den nationalen Habitus eines Volkes mit dessen 'Geschichte', wie man es nennt, und besonders mit dessen Staatsentwicklung zu verknüpfen. (...) In Wirklichkeit aber sind die gegenwärtigen Probleme einer Gruppe entscheidend mitbestimmt durch ihr früheres Schicksal, durch ihren anfanglosen Werdegang" (Elias 1990: 28).

In Bezug auf die Kulturen der Menschen wurde dieser Tatsache im Kapitel 2.1. bereits Rechnung getragen und es konnte herausgearbeitet werden, dass Weltbildern noch heute eine herausragende kulturelle Bedeutung zukommt. In diesem Kapitel geht es nun um den gesellschaftlichen Aspekt des gleichen Phänomens. Dabei wird notwendigerweise eine Einschränkung auf das letzte Jahrhundert und auf seine herausragenden Ereignisse vorgenommen. Denn im Rahmen dieser Arbeit ist es leider nicht möglich, die Geschichte der deutschen Gesellschaft zum Beispiel vom Heiligen Römischen Reich deutscher Nationen bis zur heutigen Bundesrepublik Deutschland nachzuvollziehen, oder alle gesellschaftlichen Veränderungen des letzten Jahrhunderts in Bezug auf ihre heutige Bedeutung zu überprüfen⁷.

So wird der gesellschaftliche Aspekt dieses historischen Prozesses beispielhaft an den herausragenden gesellschaftlichen Veränderungen des letzten Jahrhunderts erörtert (vgl. Kade 1994/1997a: 65ff). Denn sowohl interkulturelle und intergesellschaftliche als auch intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse lassen sich in der Bundesrepublik Deutschland nicht ohne eine historische Perspektive analysieren. So formuliert beispielsweise auch Winfried Ripp in 'Dreizehn deutsche Geschichten. Erzähltes Leben in Ost und West' (Ripp; Szalai 1998):

"Um heutige Missverständnisse und Defizite klären zu können, ist ein Blick in die Vergangenheit notwendig. Vor diesem Hintergrund sind die Texte jedoch nicht nur eine Dokumentation vergangener Ereignisse. Indem sehr konkret unterschiedliche systembedingte Vorerfahrungen beschrieben und analysiert werden, wird ein Erfahrungsschatz gesichert, der für die Entwicklung gemeinsamer Perspektiven benötigt wird" (Ripp 1998: 9).

Die Veränderungen der deutschen Staatsformen wurden schon im letzten Kapitel zum Verständnis des sozialen Wandels erwähnt. Daneben werden im Folgenden die wirtschaftlichen Situationen inklusive der großen alltagstechnischen Innovationen, die Auswirkungen der beiden Weltkriege und die politisch einschneidenden Ereignisse der deutschen Gesellschaft, beziehungsweise der beiden deutschen Gesellschaften, im 20. Jahrhundert in Form eines historischen Abrisses dargestellt. Dabei wird, insbesondere für die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland und für die der Deutschen Demokratischen Republik, der schwierige Versuch unternommen, aus der 'Sicht' und in der 'Sprache' der jeweiligen Gesellschaft zu formulieren.

Das Deutsche Kaiserreich, die Staatsform des beginnenden 20. Jahrhunderts, war von den technischen und ökonomischen Errungenschaften einer frühen Industriegesellschaft gekennzeichnet. Die große Eisen- und Stahlindustrie brachte beispielsweise den Ausbau der Eisenbahn hervor, bedingte aber gleichzeitig Landflucht und zu-

⁷ vgl. hierzu: Elias, Norbert 1990: 'Studien über die Deutschen' und 1969/92 bzw. 1969/95: 'Über den Prozess der Zivilisation'.

nehmende Verstärkung, da Frauen und Männer Arbeit in der Industrie suchten. Technische Entwicklungen, wie beispielsweise die beginnende Elektrifizierung, wurden optimistisch betrachtet. Gleichzeitig öffneten sich die ersten Universitäten für Frauen, und Künstler wie Heinrich Zille oder Georg Heym und Architekten wie August Endell schafften ihre Werke. Diese durch 'Aufbruch' gekennzeichnete Zeit beendete der *I. Weltkrieg (1914-1918)*, die erste große Zäsur des 20. Jahrhunderts.

Wurde die Kriegserklärung Deutschlands an Russland und Frankreich im August 1914 noch von großen Teilen der deutschen Gesellschaft unterstützt, wurden im Verlauf des Krieges die Schrecken, die kaum einer hatte sehen wollen, für alle offensichtlich. Die Männer zogen in den Krieg und kamen verletzt oder nicht mehr zurück. Die Frauen arbeiteten sowohl für ihre Familien als auch für den Krieg in den Fabriken. Zerstörte Städte, unvollständige Familien und vor allem Hunger, insbesondere im Winter 1916, prägten die Zeit. Aber nicht nur die Schrecken des Krieges, sondern auch die Tatsache, dass er verloren wurde, war für die deutsche Gesellschaft schwer zu verkraften. Die Niederlage wurde sowohl politisch als auch wirtschaftlich im Juni 1919 durch den 'Versailler Friedensvertrag' besiegelt. Wirtschaftlich waren hohe Reparationsleistungen die Folge des Angriffs und der Niederlage, politisch hinterließ dies einen tiefen Einschnitt in der Identität der deutschen Gesellschaft.

"Als der Erste Weltkrieg am 11. November 1918 mit dem Waffenstillstand von Compiègne zu Ende ging, hinterließ er bei Siegern und Besiegten tiefe Verstörungen. Dieser Krieg war von anderer Art gewesen als die deutschen Einigungskriege der Bismarckzeit. (...) Der Schrecken wirkte bei den Überlebenden nach, aber auch die Faszination, die von der Entdeckung ausging, was Masse und Technik vermochten, wenn man ihnen gestattete, die Fesseln der Zivilität abzustreifen" (Winkler 2000a Bd.1: 378).

Sowohl dieser Krieg, als auch die mit ihm einhergehenden gesellschaftlichen Umwälzungen bedingten die historische Zäsur jener Zeit. Denn durch soziale Revolutionen wurde die Herrschaft der Dynastien abgelöst und neue Staatsformen entwickelt. In Russland hatte im Oktober 1917 die sozialistische Revolution gesiegt und die zaristische Dynastie durch den Aufbau einer Räterepublik abgelöst. Diese historische Begebenheit sollte in Geschichtsbüchern der beiden deutschen Staaten später als '*Sieg der großen Sozialistischen Oktoberrevolution*' versus '*Sieg des Bolschewismus in Russland*' (vgl. Kapitel 2.2.2.) bezeichnet werden. Beeindruckt von diesem Erfolg, begann in Deutschland 1918 die 'Novemberrevolution'. Sie konnte zwar auch die Flucht und Abdankung Kaiser Wilhelms des II., und damit die der Dynastien überhaupt, bewirken, führte aber zu keinem weiteren Erfolg. Insbesondere durch die Ermordung der deutschen Revolutionsführer Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg am 15. Januar 1919 war die Revolution in Deutschland schon nach wenigen Monaten beendet.

"In der Erwartung eines gerechten Friedens hatte sich Deutschland Anfang November 1918 von seinem monarchischen System gelöst und in eine Republik verwandelt. Was unter einem gerechten Frieden zu verstehen war, darüber gab es damals freilich weder Einigkeit noch Klarheit" (Winkler 2000a Bd.1: 378).

Die Wahlen zur Nationalversammlung am 19. Januar 1919 und ihr Zusammentreten am 6. Februar 1919 in Weimar hatten in Deutschland den Übergang vom Kaiserreich zur Republik zum Ergebnis (vgl. Kapitel 2.2.2.). Bedingt durch die Abdankung des

Kaisers, musste auch in Deutschland eine neue Staatsform gefunden werden. Der seit der Nationalversammlung in Weimar, '*Weimarer Republik*' (1919-1933) genannte neue deutsche Staat musste die wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des I. Weltkrieges verarbeiten und gleichzeitig den organisatorischen und politischen Aufbau der neuen Staatsform leisten. Die wirtschaftliche Situation der 1920er Jahre war nicht nur durch hohe Reparationsleistungen und die Inflation von 1923, sondern auch durch wirtschaftliche Konzentrationen und die Weltwirtschaftskrise von 1929 geprägt. Diese Situation führte zu großer Not und hoher Armut innerhalb der Bevölkerung. Um überleben zu können, mussten sowohl Männer und Frauen, obwohl dies als unschicklich galt, als auch Kinder einer Erwerbstätigkeit nachgehen, die sie zum Ende des Jahrzehnts wieder verloren. Parallel zu dieser wirtschaftlichen Entwicklung begann die erste Haushaltstechnisierung durch Strom, so dass Lampen und Radio langsam den Einzug in private Haushalte erhielten. Diese technischen Erneuerungen konnten sich aber ebenso wenige Menschen leisten, wie an den kulturellen Errungenschaften dieser Zeit teilhaben konnten.

"Eine erste Welle der Haushaltstechnisierung fand in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts statt, als elektrischer Strom in die Haushalte gelegt wurde. (...) Doch 'Strom', 'Lampen' und 'Radio' blieben 'Enklaven' im weiterhin von schwerer Handarbeit bestimmten Haushalt. In der Retrospektive der Befragten gab es damals in den meisten Haushalten keine 'richtige' Technik" (Sackmann; Weymann 1994: 25).

Die kulturelle Entwicklung jener Zeit, die auch mit dem Begriff 'Goldene Zwanziger' umschrieben wird, fand ihren Ausdruck in der Musik, im Tanz, der bildenden Kunst, der Architektur aber auch in Bildung und Wissenschaft etc.. Beispielhaft seien an dieser Stelle die Verleihung des *Nobelpreises für Physik* an Albert Einstein im Jahr 1921 und der Film *Metropolis* von Fritz Lang aus dem Jahr 1926 genannt. Obwohl diese kulturellen Errungenschaften nur von wenigen in Anspruch genommen werden konnten, sind sie deswegen historisch bemerkenswert, weil sie die Basis für viele spätere Entwicklungen legten und ihr Einfluss auf die Gesellschaft insgesamt durch ihre Botschaft nach Veränderung, Aufbruch und Freiheit nicht unterschätzt werden darf. Auch die Arbeiterbewegung formierte sich in dieser Zeit neu und entwickelte eigene kulturelle Strukturen. So entstand in dieser Zeit, neben vielen anderen proletarischen Organisationen, die *Internationale Arbeiterhilfe* (1921), der *Bund revolutionärer bildender Künstler* (1928) und der *Bund proletarisch-revolutionärer Schriftsteller Deutschlands* (1928), in denen sich Künstler wie John Heartfield, Berthold Brecht und Anna Seghers organisierten (vgl. Decker 2001: Die Zeit. 20.09.2001).

Das Ende der 1920er Jahre wurde jedoch von der Weltwirtschaftskrise bestimmt, von der Deutschland 1929 erfasst wurde. Sie bedingte einen eklatanten Rückgang der Industrie- und landwirtschaftlichen Produktion, ein Absinken des Anteiles an der Weltwirtschaftsproduktion und ein Absinken des Nationaleinkommens in Deutschland. Die daraus folgende Verschlechterung der Lebensbedingungen wird an den Arbeitslosenzahlen deutlich, die von ca. 2 Millionen 1929 auf ca. 8 Millionen 1932 stiegen. Diese wirtschaftliche Situation führte zugleich zur politischen Instabilität der erst 10 Jahre alten Republik. In dieser Situation fruchteten die Wahlversprechen der 1919 gegründeten und von Adolf Hitler 1925 erneuerten Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter Partei (NSDAP). So ging die NSDAP aus der Reichstagswahl vom 31.7.1932 mit 38% der Stimmen als stärkste Partei hervor und ihr Vorsitzender Adolf Hitler wurde am 30.1.1933 von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. In der am 5.3.1933 stattfindenden Reichstagswahl erreichte die NSDAP zwar nicht die ab-

solute Mehrheit, konnte ihren hohen Stimmenanteil aber auf 44% weiter ausbauen. Am 23.3.1933 beschloss der Reichstag mit Verfassung ändernder Mehrheit das *Ermächtigungsgesetz* und hob damit die demokratische Staatsform der Weimarer Republik auf.

Die genannten Wahlergebnisse zeigen den starken Rückhalt innerhalb des Parlaments und der Bevölkerung, mit dem die *Nationalsozialistische Diktatur*, beziehungsweise der *Faschismus in Deutschland (1933-1945)*, aufgebaut wurde. Die begeisterte Unterstützung eines großen Teiles der Bevölkerung zeigt sich aber auch an den Masseneintritten in die NSDAP, die der Partei sogar organisatorische Schwierigkeiten bereiteten.

"Der 30. Januar 1933 war also weder ein zwangsläufiges Ergebnis der vorangegangenen politischen Entwicklung noch ein Zufall. Hitlers Massenrückhalt machte seine Ernennung möglich, aber erst durch den Willen Hindenburgs und des Milieus, das er verkörperte, wurde er Kanzler. Die politische Stärke jener >alten Eliten<, die auf eine >Regierung der nationalen Konzentration< unter Hitler drängten, war ebenso wie der Zulauf zu seiner Partei eine soziale Tatsache mit langer Vorgeschichte" (Winkler 2000a Bd.1: 550).

Der Aufbau und die Ausgestaltung der diktatorischen Staatsform in Deutschland vollzogen sich schrittweise in den 1930er Jahren. Unterstützung erhielt die NSDAP anfangs vor allem durch die Überwindung der Wirtschaftskrise. Als Symbol für den wirtschaftlichen Aufschwung in der ersten Hälfte der 1930er Jahre stand der im Rahmen der Kriegsvorbereitungen erfolgreich durchgeführte Autobahnbau. Es folgten in diesem Rahmen weitere technische Innovationen, die von der Motorenentwicklung über den Flugzeugbau bis zum Raketenantrieb reichten. Ebenso bewirkten die Kriegsvorbereitungen einen Rückgang der Arbeitslosenzahlen und eine erhebliche Verbesserung der Lebensbedingungen eines großen Teiles der Bevölkerung. Auf dieser Basis begannen die NSDAP und ihr jetzt 'Führer' genannter Vorsitzender Adolf Hitler zeitgleich die weitgehend erfolgreiche organisatorische und ideologische Umgestaltung der Gesellschaft.

"Doch niemand, der >Mein Kampf< gelesen oder Reden von ihm gehört hatte, konnte an seinem Willen zweifeln, mit allem radikal zu brechen, was auch nur entfernt an Liberalismus und Aufklärung erinnerte. Als er dann am 30. Januar 1933 von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt wurde, erhielt er die Möglichkeit, den Worten Taten folgen zu lassen und Deutschland nach seinem Bilde zu formen" (Winkler 2000a Bd.1: 555).

Die deutschen Länder wurden erst gleichgeschaltet und dann aufgelöst, so dass das Deutsche Reich ein zentralistischer Staat wurde. Nach dem Tod Hindenburgs, im August 1934, vereinigte Hitler dann das Amt des Reichspräsidenten mit dem des Kanzlers und war damit das offizielle Staatsoberhaupt, Chef des gesamten Verwaltungsapparates, Oberbefehlshaber der Deutschen Wehrmacht und Oberster Gerichtsherr des Deutschen Reiches und Volkes.

Politische Parteien sowie Gewerkschaften und andere Organisationen wurden nach und nach verboten, Kunst- und Kulturgut, das nicht die nationalsozialistische Ideologie stützte, wurde für entartet erklärt und vernichtet. Die ersten öffentlichen Bücherverbrennungen fanden bereits im Mai 1933 statt. Die völkische Erziehung wurde

nach und nach aufgebaut und erfasste die Menschen jeden Alters. Die allgemeinen Erziehungsgrundsätze formulierte Hitler in 'Mein Kampf', seiner Programmschrift, die er bereits Mitte der 1920er Jahre geschrieben hatte.

"Der völkische Staat hat (...) seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung" (Hitler 1943: 452).

Organisationen wie die Jungmädel, der Bund Deutscher Mädel (BDM), die Hitler-Jugend (HJ) und verschiedene andere NSDAP Organisationen sorgten für die umfassende Wirkung der Staatsideologie, die nicht so hätte aufgebaut und entwickelt werden können, hätte nicht der größte Teil der Bevölkerung mehr oder weniger mitgewirkt. Die Erziehungsgrundsätze und Erziehungsziele enthielten darüber hinaus geschlechtsspezifische Varianten, die Hitler ebenfalls schon früh formuliert hatte. "Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein" (Hitler 1943: 460). So hatte die deutsche Frau die Aufgabe, dem Volk und Führer Kinder zu schenken und diese zu versorgen. Damit begann gleichzeitig ein ideologischer Kampf gegen die Erwerbstätigkeit von Frauen, der beispielsweise durch 'Ehestandsdarlehen', die nur bei Berufsaufgabe der Frau vergeben wurden, gestützt wurde.

Die Ideologie des überlegenen 'arischen' Menschen, die schon 1933 im so genannten 'Arierparagraph'⁸ gesetzlich verankert wurde, setzte sich zunehmend durch und bewirkte einen Rassismus bei großen Teilen der Bevölkerung, der sich insbesondere gegen Menschen jüdischer Herkunft richtete. So wurden die Enteignungen jüdischer Menschen weitgehend geduldet, ebenso wie die Vernichtung ihres Kulturguts und der Synagogen. Die massenhaften Deportationen von Menschen jüdischer Herkunft, aber auch von politisch anders Denkenden, Christen, Roma und Sinti, Behinderten und Homosexuellen in so genannte 'Konzentrationslager' (KZ) und ihre Ermordung wurden nicht wahrgenommen oder ebenfalls weitgehend geduldet.

In dieser diktatorischen und totalitären Staatsform formierte sich aber auch Widerstand gegen das faschistische Regime. Widerstand wurde von Teilen der Deutschen Wehrmacht ebenso geleistet, wie Widerstandsbewegungen von der verbotenen KPD (Kommunistische Partei Deutschlands), von illegal arbeitenden Sozialdemokraten und Christen auf- und ausgebaut wurden. Viele Menschen, vor allem jüdischer Herkunft, unter ihnen Wissenschaftler und Künstler, wie beispielsweise Albert Einstein, Sigmund Freud, Martin Buber, Thomas Mann und Stefan Zweig, mussten trotzdem in andere Länder fliehen, um ihrer sicheren Ermordung zu entkommen.

Die Nationalsozialistische Diktatur, beziehungsweise der Faschismus in Deutschland, die zweite große Zäsur des 20. Jahrhunderts, hinterließ einen weiteren tiefen Einschnitt in der Identität der deutschen Gesellschaft.

⁸ In der nationalsozialistischen 'Rassenlehre' wurde der Begriff 'Arier' zur Kennzeichnung nicht-jüdischer, vor allem so genannter 'nordisch-germanischer' Menschen benutzt. In einem Paragraphen des "Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" wurde bereits 1933 festgelegt, wer in diesem Sinne als 'Jude' galt (vgl. Tenbrock; Kluxen 1978: 257).

"Mit dem >Dritten Reich< ging am 8. Mai 1945 auch das Deutsche Reich unter, das Thomas Mann das >unheilige Deutsche Reich preußischer Nation< nannte, das immer nur ein >Kriegsreich< habe sein können" (Winkler 2000b Bd.2: 114).

Um die Formulierung von Elias noch einmal aufzunehmen, ist gerade dies ein Einschnitt, der die Entwicklung der bundesdeutschen Gesellschaft auch im 21. Jahrhundert noch entscheidend mitbestimmt.

Hinzu kommt, dass diese Zäsur eine Entwicklung einleitete, die in der dritten großen Zäsur des 20. Jahrhunderts, im *II. Weltkrieg (1939-1945)*, gipfelte. Unter anderem mit der Ideologie die 'deutsche Raumfrage' lösen zu wollen, begann das Deutsche Reich, beziehungsweise die Deutsche Wehrmacht, mit dem Überfall auf Polen am 1. September 1939 den zweiten Weltkrieg. Im Gegensatz zu 1914 herrschte im deutschen Volk 1939 zwar keine Kriegsbegeisterung, es gab aber auch keinen nennenswerten Widerstand gegen diesen Krieg. Das Volk nahm den Angriff als 'Kriegsausbruch' wie ein unvermeidbares Schicksal hin, wobei die Mehrzahl an den Sieg glaubte (vgl. Tenbrock; Kluxen 1978: 128).

Dieser Glaube an den Sieg wurde nicht nur durch entsprechende Kriegspropaganda unterstützt, sondern auch dadurch, dass die Deutsche Wehrmacht durch blitzartige Angriffe und Überfälle ('Blitzkriege') einen großen Teil Europas in den ersten zwei Jahren des Krieges besiegte. Großbritannien blieb der einzige nicht besiegte westeuropäische Gegner der Deutschen Wehrmacht. Da ein Sieg über Großbritannien unmöglich schien, kehrte die Deutsche Wehrmacht 1941 zu ihrer ursprünglichen Ideologie, der 'Erweiterung des deutschen Lebensraumes im Osten', zurück und griff, trotz anders lautender Verträge ('Hitler-Stalin-Pakt'), im Juni 1941 die Sowjetunion an. Durch den für die Sowjetunion überraschenden Angriff, konnte die Deutsche Wehrmacht zuerst auch hier siegen. Die Wende, der bis dahin 'siegreichen' Deutschen Wehrmacht, wurde erst durch die Niederlage in der 'Schlacht um Stalingrad' im Januar 1943 eingeleitet.

Die Begeisterung eines großen Teiles der deutschen Bevölkerung für den Krieg wurde durch die Reaktionen auf die Propagandarede von Goebbels im Februar 1943 deutlich, in der die Frage 'Wollt ihr den totalen Krieg?' von der Bevölkerung mit tosendem Beifall bejaht wurde. Für diesen Krieg wurden im Deutschen Reich Menschen jüdischer Herkunft, ebenso wie Kriegsgefangene und Gefangene in den 'Konzentrationslagern' zur Zwangsarbeit verpflichtet. Des Weiteren begann schon 1940 die erfolgreiche Propaganda und spätere Verpflichtung zur Frauenarbeit ('Deutsche Frauen helfen siegen'). Die Auswirkungen des 'totalen Krieges', also die Einbindung aller Menschen in den Dienst des Krieges, zeigten sich schnell. Die Zahl der ermordeten Soldaten, der Gefangenen und Vermissten stieg, die Rüstungsindustrie verlangte mehr Arbeitskräfte und längere Arbeitszeiten, die Luftangriffe mehrten sich und wurden wirkungsvoller, jüngere Schulkinder wurden verschickt, ältere leisteten Dienst. Die Schrecken des Krieges hatten das Deutsche Reich erreicht.

Mit dem Sieg der sowjetischen Armee über die Deutsche Wehrmacht in der 'Schlacht bei Kursk' im Juli 1943, wurde die Wende des Krieges zugunsten der *Anti-Hitler-Koalition* endgültig eingeleitet. Für das Deutsche Reich, beziehungsweise die Deutsche Wehrmacht, endete der 'totale Krieg' nach weiteren zwei Kriegsjahren in einer Niederlage.

Adolf Hitler beging am 30. April 1945 Selbstmord. Am 8. Mai 1945 endete der Krieg und mit ihm die Nationalsozialistische Diktatur, beziehungsweise der Faschismus in Deutschland, durch den militärischen Sieg der Anti-Hitler-Koalition, beziehungsweise durch die bedingungslose Kapitulation der Deutschen Wehrmacht.

"Eine >Stunde Null< hat es nach dem Untergang des >Dritten Reichs< nicht gegeben, und doch trifft dieser Begriff das Empfinden der Zeitgenossen auf das genaueste. Nie war die Zukunft in Deutschland so wenig vorhersehbar, nie das Chaos so allgegenwärtig wie im Frühjahr 1945" (Winkler 2000b Bd.2: 121).

Die zweite große Niederlage hinterließ den dritten tiefen Einschnitt in der Identität der deutschen Gesellschaft. "1945 war eine noch tiefere weltgeschichtliche Zäsur als 1918" (Winkler 2000b Bd.2: 116).

Nicht nur die von großen Teilen der Bevölkerung unterstützte oder zumindest geduldete Nationalsozialistische Diktatur, beziehungsweise der Faschismus in Deutschland, musste verarbeitet werden, sondern auch der zweite selbst verursachte, lange für gewinnbar gehaltene und verlorene Krieg. Der sechs Jahre dauernde weltumspannende Krieg war der verheerendste Krieg der bisherigen Menschheitsgeschichte. Entsprechend der gesteigerten Wirkungskraft der Waffen und einer Kriegsführung, die auch gegen die Zivilbevölkerung gerichtet war, zählten über 50 Millionen Tote und 35 Millionen Verletzte zu den Opfern dieses Krieges. Aber eine echte Besinnung über die Untaten der Nationalsozialistischen Diktatur inklusive des Kriegsbeginns und über den Anteil, den viele Bürger daran gehabt hatten, kam bei der Mehrzahl der Deutschen nicht auf, eher bemühte man sich, so schnell wie möglich die Vergangenheit zu vergessen (vgl. Tenbrock; Kluxen 1978: 172).

Die siegreiche Anti-Hitler-Koalition stellte die Hauptschuldigen am Ausbruch und an den Verbrechen des II. Weltkrieges vor ein Kriegsverbrechergericht und leitete so die 'Entnazifizierung' 'Deutschlands' durch den 'Nürnberger Prozess' ein. Das ehemals deutsche Territorium und die Stadt Berlin wurden, entsprechend der Siegerkoalition, in eine amerikanische, britische, französische und sowjetische *Besatzungszone (1945-1955)* aufgeteilt.

"Die Aufteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen und der ehemaligen Reichshauptstadt Berlin in vier Sektoren markiert einen der großen Unterschiede zwischen dem Ende des Zweiten und dem des Ersten Weltkrieges. Anders als 1918 gab es 1945 keine deutsche Staatsgewalt mehr; die Souveränität des Reiches ging über an die Gesamtheit der vier Besatzungsmächte – die USA, die Sowjetunion, Großbritannien und Frankreich –, die am 30. August 1945 als gemeinsames Vollzugsorgan den Alliierten Kontrollrat einsetzten" (Winkler 2000b Bd.2: 117).

Das jetzt politisch aufgeteilte 'Deutschland' war gekennzeichnet durch 6 Millionen Tote, unvollständige Familien, zerstörte Städte, 15 Millionen Obdachlose, ruinierte Landschaften, verschiedene Flüchtlingsströme, eine technisch und ökonomisch brachliegende Wirtschaft und vor allem durch Hunger. Symbole für den beginnenden Aufbau nach diesem Krieg waren der 'Naturaltausch' und die 'Trümmerfrauen'.

Da die politischen Interessen der Staaten der Anti-Hitler-Koalition sehr unterschiedlich waren, zerfiel diese Koalition zunehmend und der Aufbau in den Besatzungszonen entwickelte sich unterschiedlich.

So wurde in der sowjetischen Besatzungszone im Juni 1945 mit der revolutionären Umwälzung der Industrie begonnen. Diese wurde durch den Volksentscheid in Sachsen im Juni 1946 politisch unterstützt. Die entschädigungslose Enteignung von Betrieben aktiver Nazis und Kriegsverbrecher in Volkseigentum wurde umgesetzt; die ersten Volkseigenen Betriebe (VEB) entstanden. Im September 1945 begann parallel die demokratische Bodenreform, mit der die Enteignung aller Großgrundbesitzer ('Junkerland in Bauernhand'), sowie aller Nazis und Kriegsverbrecher eingeleitet wurde; die ersten Volkseigenen Güter (VEG) entstanden. Des Weiteren war die Vereinigung der SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands) und KPD (Kommunistische Partei Deutschlands) und damit die Gründung der SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) im April 1946 in der sowjetischen Besatzungszone ein wichtiger politischer Einschnitt.

"Am Ziel der SMAD [Sowjetische Militäradministration in Deutschland d.A.] konnte es seit dem Herbst jenes Jahres keinen Zweifel mehr geben: Die kapitalistische Gesellschaftsordnung sollte systematisch beseitigt und durch eine sozialistische abgelöst werden. In den Westzonen hielten sich die gesellschaftlichen Eingriffe der Besatzungsmächte in vergleichsweise engen Grenzen. Anläufe zu einer Bodenreform führten nirgendwo zum Ziel. Im industriellen Bereich wurden einige, durch ihre Rolle unter dem nationalsozialistischen Regime besonders belastete Großunternehmen und Großbanken (...) beschlagnahmt und Treuhändern unterstellt" (Winkler 2000b Bd.2: 120).

Die Sieger der westlichen Besatzungszonen schlossen sich mehr und mehr zusammen und entwickelten, insbesondere nach dem 'Hungerwinter 1947', einen Plan zur Wirtschaftshilfe an ihre Besatzungszonen. Durch den im April 1948 in Kraft getretenen so genannten 'Marshallplan', wurden die westlichen Besatzungszonen und die spätere Bundesrepublik Deutschland bis 1957 in Form von nicht zurückzuzahlenden Zuschüssen oder sehr langfristigen Krediten von der amerikanischen Wirtschaft unterstützt.

Diese wirtschaftlich und politisch völlig anderen Entwicklungen in den Besatzungszonen führten im Mai 1949 zur *Gründung der Bundesrepublik Deutschland* auf dem Territorium der westlichen, also der amerikanischen, britischen und französischen Besatzungszonen. "Am 23. Mai 1949 wurde das Grundgesetz feierlich verkündet. (...) Die transitorische Qualität der neuen Verfassung und den treuhänderischen Auftrag des Parlamentarischen Rates hob auch die Präambel des Grundgesetzes hervor. Sie sprach bewusst von der >Übergangszeit<, für die das deutsche Volk in den Ländern Baden, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Württemberg-Baden und Württemberg-Hohenzollern dem staatlichen Leben eine neue Ordnung gegeben habe" (Winkler 2000b Bd.2: 136).

Auf dem Territorium der sowjetischen Besatzungszone führten diese Entwicklungen im Oktober 1949 zur *Gründung der Deutschen Demokratischen Republik*. "Am 7. Oktober erklärte sich der Deutsche Volksrat zur Provisorischen Volkskammer und nahm die Verfassung an, die einige Monate zuvor, Ende Mai, vom Dritten Volkskongress gebilligt worden war. (...) Die Verfassung der DDR bekannte sich zu ganz Deutschland als einer >unteilbaren demokratischen Republik<; der Geltungsan-

spruch der Verfassung griff folglich über die bisherige SBZ hinaus und bezog prinzipiell alle vier Besatzungszonen mit ein" (Winkler 2000b Bd.2: 140f).

Damit war die Teilung 'Deutschlands', der vierte tiefe Einschnitt in der Identität der deutschen Gesellschaft, vollzogen, und es entwickelten sich zwei völlig unterschiedliche deutsche Staaten und Gesellschaftssysteme. Gleichzeitig entstanden die weltweiten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und militärischen Blöcke 'Ost' und 'West', und kumulierten, wie schon erwähnt, in den beiden deutschen Gesellschaften. Für die Menschen bedeutete diese Entwicklung, dass Familienangehörige mitunter einen anderen Pass hatten, in anderen Währungen bezahlten und unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen lebten.

Im Folgenden wird versucht, die Entwicklungen der beiden deutschen Gesellschaften aus ihrem jeweils eigenen Blickwinkel zu beschreiben. Von daher wird für die folgenden vier Jahrzehnte die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland aus dem Blickwinkel und im Sprachgebrauch der Bundesrepublik Deutschland und die Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik aus dem Blickwinkel und im Sprachgebrauch der Deutschen Demokratischen Republik dargestellt.

Die *1950er Jahre der Bundesrepublik Deutschland* wurden durch den Wiederaufbau des Landes bestimmt. Der enorme wirtschaftliche Aufschwung, das so genannte 'Wirtschaftswunder' hing damit zusammen, dass die Bundesrepublik Deutschland zum einen nur sehr wenige Reparationen -in Sachleistungen und nur bis ca. 1950- an die westlichen Besatzungsmächte zu zahlen hatte. Zum anderen wurden ihr durch den 'Marshallplan' bis 1957 Zuschüsse und Kredite von ca. 1,7 Mrd. US \$ gewährt. Die positive wirtschaftliche Entwicklung führte zu konsumtechnischen Innovationen in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre, in der Kühlschränke, Staubsauger und langsam auch Fernseher und Autos Einzug in die privaten Haushalte erhielten. Das private Hauptverkehrsmittel der 1950er Jahre war das Motorrad (vgl. Sackmann; Weymann 1994: 26). Des Weiteren bewirkte unter anderem die positive wirtschaftliche Entwicklung einen Rückzug der Frauen aus der Erwerbsarbeit.

Kulturell waren die 1950er Jahre der Bundesrepublik Deutschland durch Hildegard Knef 'Die Sünderin' und James Dean 'Denn sie wissen nicht, was sie tun' ebenso geprägt, wie durch 'Petticoats' und 'Rock'n Roll' von Elvis Presley. Gleichzeitig begann eine kulturelle 'Amerikanisierung', die vielleicht am deutlichsten an der Markteinführung des 'Kaugummis' und der 'Jeans' festgemacht werden kann.

Entscheidend für das Lebensgefühl eines großen Teiles der Bevölkerung war des Weiteren der Sieg der Fußballnationalmannschaft der Bundesrepublik Deutschland bei der Weltmeisterschaft 1954. Dieser Sieg drückte für viele das Gefühl aus, dass 'Deutschland' in der Welt wieder etwas darstellt und die Folgen des Faschismus und Krieges endgültig vorbei sind.

Politisch ging es in den 1950er Jahren insbesondere um die weitere Entwicklung in den beiden deutschen Staaten und um ihr Verhältnis zueinander. Der 17. Juni 1953, der Tag an dem der Volksaufstand in der Deutschen Demokratischen Republik stattfand, wurde zum nationalen Feiertag der Bundesrepublik Deutschland. Der 'Tag der deutschen Einheit' wurde bis 1990 begangen.

Entscheidend für die weitere politische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland war der im Mai 1954 in Paris geschlossene 'Deutschland-Vertrag'. Mit diesem

Vertrag wurde der Besatzungsstatus der Bundesrepublik Deutschland zum Januar 1955 durch die westlichen Besatzungsmächte aufgehoben. Dadurch wurde die vollständige 'Westintegration' der Bundesrepublik Deutschland möglich und die Diskussionen um ein neutrales 'Deutschland' beendet. Es folgte 1955 der Beitritt der Bundesrepublik Deutschland zur NATO (North Atlantic Treaty Organization), die bereits 1949 gegründet worden war, und 1958 die vollständige Integration der Bundesrepublik Deutschland in die sich im Aufbau befindende EWG (Europäische Wirtschaftsgemeinschaft).

Dadurch, dass die UdSSR im Oktober 1957 den ersten unbemannten Erdsatellit 'Sputnik' in die Erdumlaufbahn schoss, wurde insbesondere den USA deutlich, dass sie bis dahin den naturwissenschaftlichen und technischen Fortschritt der UdSSR unterschätzt hatte. Des Weiteren schwand die Vorstellung, dass nur westliche Gesellschaftssysteme dazu in der Lage waren, sich an der Spitze des wissenschaftlich technischen Fortschritts zu bewegen. Der so genannte 'Sputnik-Schock' der USA hinterließ seine Spuren im Verhältnis zwischen 'West' und 'Ost' und damit auch zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik.

Die *1950er Jahre der Deutschen Demokratischen Republik* wurden ebenso durch den Wiederaufbau des Landes bestimmt. Obwohl sie hohe Reparationen und Sachleistungen bis weit in die 1950er Jahre an die Sowjetunion zu leisten hatte, konnte der 2. Jahresplan 1949-1950 schon nach 1,5 Jahren erfüllt werden. Auch der erste 5. Jahresplan 1951-1955, der vorsah, die großen volkswirtschaftlichen Disproportionen zu vermindern, wurde in seinen Hauptzielen erreicht. Die Industrieproduktion der Deutschen Demokratischen Republik hatte sich von 1950 bis 1955 verdoppelt. Es musste aber festgestellt werden, dass die vollständige Überwindung der volkswirtschaftlichen Disproportionen noch längere Zeit dauern wird. Mit dem zweiten 5. Jahresplan 1955-1961 wurde die erfolgreiche technische Modernisierung der Industrie, insbesondere die der Brennstoff- und Energieversorgung, geleistet. Neben der sozialistischen Umgestaltung der privaten Industrie wurden die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft und die des Handels vorangetrieben. Die Entwicklung der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik wurde beschlossen und aufgebaut. Konsumtechnische Innovationen, wie das Radio, hielten Anfang der 1950er Jahre, Kühlschränke und Staubsauger Ende der 1950er Jahre Einzug in die privaten Haushalte. Die Frauen wurden in die Erwerbsarbeit integriert.

Helene Weigel und Bertolt Brecht kehrten in den 1950er Jahren in die DDR zurück, und gründeten 1954 das 'Berliner Ensemble', eine der bedeutendsten europäischen Bühnen.

Der Putschversuch der Konterrevolution am 17. Juni 1953 war für die politische Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik bedeutungslos. Die Provokateure aus imperialistischen Kreisen, insbesondere aus der BRD, hatten nur einen kleinen Teil der Werktätigen zu zeitweiligen Arbeitsniederlegungen und Demonstrationen bewegen können. Mit brüderlicher Hilfe durch die sowjetische Armee wurden sie festgenommen. Innerhalb von 24 Stunden war der Versuch, den Sozialismus in der DDR 'zurückzurollen', gescheitert.

Entscheidend für die weitere politische Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik war die Tatsache, dass die antifaschistisch-demokratische Umwälzung erfolgreich in die sozialistische Revolution hinübergeleitet worden war. Unter Führung

der SED führten die Arbeiterklasse, die werktätigen Bauern und die anderen Werktätigen in der DDR in einem einheitlichen revolutionären Prozess die 1945 eingeleitete revolutionäre Umwälzung weiter und errichteten in den Jahren 1949 bis Anfang der sechziger Jahre die Grundlagen des Sozialismus (vgl. Diere 1982: 456). In diesem Zusammenhang war auch die Unterzeichnung des 'Staatsvertrages über die Beziehungen zwischen der DDR und der UdSSR' im September 1955 in Moskau entscheidend für die weitere politische Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik. Mit diesem Vertrag wurde der Besatzungsstatus der Deutschen Demokratischen Republik durch die Sowjetunion aufgehoben und die Souveränität der DDR staats- und völkerrechtlich verankert. Dadurch war die vollständige 'Ostintegration' der Deutschen Demokratischen Republik möglich. Die Deutsche Demokratische Republik war seit 1950 in den RWG (Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe) integriert, der bereits 1949 gegründet worden war. Des Weiteren war sie Mitbegründer der 1955 geschaffenen Warschauer Vertragsorganisation und trat somit dem 'Warschauer Vertrag über Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitigen Beistand' bei. Damit vollzog sie einen weiteren Schritt der Eingliederung in die Gemeinschaft der sozialistischen Länder.

Der hohe Entwicklungsstand von Wissenschaft und Technik ermöglichte es der UdSSR, zum Pionier der Erforschung des Kosmos zu werden. Der weltweit erste künstliche Erdsatellit 'Sputnik' wurde am 4. Oktober 1957 von der UdSSR erfolgreich durch die erste zweistufige Rakete in die Erdumlaufbahn transportiert. Der 'Sputnik' wurde in allen sozialistischen Ländern zum Symbol für den erfolgreichen wissenschaftlich-technischen Fortschritt des Sozialismus. Damit wurde er auch zu einem Symbol der Deutschen Demokratischen Republik.

Die *1960er Jahre der Bundesrepublik Deutschland* waren durch den weiteren wirtschaftlichen Aufschwung und Vollbeschäftigung geprägt. So führten nicht nur die Kriegsfolgen, sondern auch das starke industrielle Wachstum zu einem Arbeitskräftemangel. Dieser wurde dadurch abgebaut, dass Arbeitskräfte 'Gastarbeiter' aus dem europäischen Ausland erfolgreich von der Bundesrepublik Deutschland angeworben wurden. Des Weiteren fand seit Beginn der 1960er Jahre eine 'Haushaltsrevolution' statt. Die früher einzeln vorhandenen konsumtechnischen Geräte wurden relativ schnell durch weitere alltagstechnische Geräte ergänzt. So erhielt sowohl die Waschmaschine 1959 und der Fernseher 1960, als auch der Schallplattenspieler 1964 einen selbstverständlichen Einzug in die privaten Haushalte. Das Auto wurde ab 1961 zum selbstverständlichen Verkehrsmittel (vgl. Sackmann; Weymann 1994: 26f).

Die kulturelle Unterhaltung dieser Zeit bewegte sich zwischen 'Happenings' und 'TV Shows oder Quizspielen' mit Peter Frankenfeld und Hans-Joachim Kühlenkampff. Daneben entwickelte sich eine Kultur der Hippies, Blumenkinder und Kommunen. Aber den Zeitgeist traf auch Conny Froboess mit ihrem Lied 'Zwei kleine Italiener', mit dem sie 1962 beim 'Grand Prix de la Chanson' für die Bundesrepublik Deutschland startete. Das Symbol der Jugendkultur dieser Zeit waren allerdings die 'Beatles'.

Die wichtigsten politischen Probleme zwischen den Staaten des 'Ostblocks' und denen des 'Westens' in den 1960er Jahren waren der 'Mauerbau' und der 'Einmarsch in Prag'.

Am 13. August 1961 wurde die Spaltung 'Deutschlands' vollkommen. Die Deutsche Demokratische Republik ließ an diesem Tag durch die Nationale Volksarmee ihre

Grenzen, beginnend mit der Sektorengrenze in Berlin, mit Mauer und Stacheldraht versperren. Die Fluchtbewegung nach Westdeutschland war unterbrochen. Nur noch eine lebensgefährliche Flucht konnte einzelnen zur Freiheit verhelfen.

Am 21. August 1968 führte der Versuch der tschechoslowakischen Führung, ihr Herrschaftssystem zu demokratisieren, zum Einmarsch von Truppen der Warschauer Pakt-Staaten. Das Volk musste die Besetzung des Landes hinnehmen. Die gewonnenen Freiheiten wurden beseitigt. Auf den Protest der Weltöffentlichkeit verkündete die sowjetische Parteiführung, die Sowjetunion habe das Recht sich in die inneren Angelegenheiten der 'Ostblockländer' einzumischen, wenn die sozialistische Staats- und Gesellschaftsordnung dieser Länder gefährdet sei (vgl. Tenbrock; Kluxen 1978: 202/228).

Des Weiteren führten die USA in Vietnam Krieg, gegen dessen Eskalation sich weltweit Proteste formierten, die sich in der Bundesrepublik Deutschland in Demonstrationen ausdrückten. Die sich in der Mitte der 1960er Jahre formierende außerparlamentarische Opposition (APO) richtete sich nicht nur gegen diesen Krieg, sondern auch gegen die Notstandsgesetze und konservative Bildungspolitik, insbesondere an den Hochschulen und Universitäten der Bundesrepublik Deutschland. Zeitgleich brach unter anderem durch die Aufklärungsbücher und Filme von Oswald Kolle eine gesellschaftliche Diskussion über den offeneren Umgang mit Sexualität und das Verhältnis der Geschlechterrollen aus. Diese breite Bewegung fand ihren traurigen Höhepunkt durch das Attentat an Rudi Dutschke, während einer Demonstration im Jahr 1968. Diese Studenten- beziehungsweise Reformbewegung bewirkte letztendlich eine Demokratisierung und einen politischen Aufbruch in der Bundesrepublik Deutschland, der sich in vielen politischen Reformen der 1970er Jahre äußern wird. Sie hatte aber auch eine gewalttätige Zuspitzung der politischen Auseinandersetzung von Teilen dieser Bewegung zur Folge, die später in terroristischen Attentaten zu Tage treten wird.

Die *1960er Jahre der Deutschen Demokratischen Republik* sind davon geprägt, dass der Übergang von der kapitalistischen zur sozialistischen Produktionsweise abgeschlossen ist und sich die sozialökonomische Struktur der Gesellschaft und die ihrer Klassenverhältnisse grundlegend verändert hat. Denn die Umgestaltung der Industrie ist weit fortgeschritten. Fast alle Bauern sind in den landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (LPG) und die meisten Handwerker sind in den Produktionsgenossenschaften des Handwerk (PGH) organisiert. So stellte der VI. Parteitag der SED 1963 fest, dass die Grundlagen des Sozialismus gelegt sind, die marxistisch-leninistische Weltanschauung die vorherrschende in der DDR ist und der umfassende Aufbau des Sozialismus beginnt (vgl. Diere 1982: 492). Die ökonomischen Probleme in der Mitte der 1960er Jahre, die Versorgung der Volkswirtschaft mit Rohstoffen und die Disproportionen zwischen Energieaufkommen und Energiebedarf wurden erkannt und mit dem 5. Jahresplan 1966-1970 angegangen. Die so genannte 'Haushaltsrevolution' fand in der Deutschen Demokratischen Republik etwas später statt und die Einführung der verschiedenen Geräte erstreckte sich über einen längeren Zeitraum, als in der Bundesrepublik Deutschland. So wurden der Fernseher 1961, die Waschmaschine 1964 und der Schallplattenspieler ebenfalls Mitte der 1960er Jahre als selbstverständliche haushaltstechnische Geräte eingeführt (vgl. Sackmann; Weymann 1994: 28f).

Während die Erwachsenen in den 1960er Jahren 'Lipsi' tanzten und die Jugendlichen sich zunehmend in der 'FDJ' organisierten, entwickelte sich 'Der Sandmann' zur be-

liebtsten Kindersendung der Deutschen Demokratischen Republik. Gleichzeitig begann der auf dem Gebiet der technischen Physik erfolgreiche Manfred von Ardenne auch auf dem Gebiet der Medizin tätig zu werden und entwickelte die Sauerstoff-Mehrschritt-Therapie.

Die Sicherung der Staatsgrenze der DDR zu Westberlin am 13. August 1961 sowie die Sicherung der Grenze zur BRD, hatte für die Deutsche Demokratische Republik eine große politische Bedeutung. Hier drückte sich sowohl eine entscheidende Niederlage der aggressiven NATO-Kräfte aus, als auch die Rettung des Friedens in Europa und die des veränderten Kräfteverhältnisses in der Welt. Des Weiteren bedeutete diese Sicherung das Ende der Ausplünderung der DDR durch den Imperialismus der BRD und damit günstigere Bedingungen für die Entwicklung der sozialistischen Staats- und Gesellschaftsordnung (vgl. Diere 1982: 468).

Die militärische Hilfe für die Tschechoslowakei am 21. August 1968, die gegen den Angriff auf die Errungenschaften des Sozialismus gerichtet war, war in der Deutschen Demokratischen Republik politisch bedeutungslos.

Die *1970er Jahre der Bundesrepublik Deutschland* waren zuerst weiterhin durch Vollbeschäftigung und Arbeitskräftemangel geprägt, so dass auch in dieser Zeit 'Gastarbeiter' erfolgreich angeworben wurden. Im Verlauf der 1970er Jahre veränderte sich dann aber die positive wirtschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland. Denn sowohl die so genannte 'Ölkrise' in den Jahren 1973 und 1974 stellte die weitere ungebremste Wohlstands- und Konsumententwicklung des Landes in Frage, als auch die erstmalig einsetzende Rezession. Die technischen Innovationen der 'Haushaltsrevolution' wie die Waschmaschine, der Fernseher und das Auto breiteten sich im Wesentlichen aus, so dass vielleicht die Einführung des Kassettenrecorders und die des Telefons erwähnenswert sind (vgl. Sackmann; Weymann 1994: 26).

Kulturell bewegten sich die 1970er Jahre zwischen Joseph Beuys und 'Dalli Dalli' mit Hans Rosenthal. Aber auch die 'Hitparade' und Udo Lindenberg stehen für diese Zeit. Des Weiteren gab es 'Rockergruppen' und man trug 'Latzhosen', 'Schlabberkleider' oder 'Mini-Röcke'. Die Auseinandersetzungen um den zunehmenden 'Drogenkonsum' ermöglichten Bücher wie 'Wir Kinder vom Bahnhof Zoo' von Christiane F.. Die Fußballweltmeisterschaft 1974 war das herausragende sportliche Ereignis der 1970er Jahre sowohl für die Bundesrepublik Deutschland, die Weltmeister wurde, als auch für die Deutsche Demokratische Republik. Denn das erste und einzige Fußballländerspiel zwischen beiden deutschen Staaten fand während dieser Weltmeisterschaft im Juni 1974 in Hamburg statt, und endete für die Bundesrepublik Deutschland mit einer schwer zu verkraftenden 0:1 Niederlage.

Politisch wird in den 1970er Jahren der Bundesrepublik Deutschland die in den 1960er Jahren aufgekommene Reformbewegung immer entscheidender. Sie schließt immer größere und unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ein und entwickelt sich so zu einer bedeutenden gesellschaftlichen Kraft. Nicht nur die Ablösung der 'CDU Regierung' durch die 'Sozialliberale Koalition' bringt den Willen zu gesellschaftlichen Veränderungen in der Bundesrepublik Deutschland zum Ausdruck, sondern auch die Entstehung der 'Frauen- und Emanzipationsbewegung', der 'Friedensbewegung', der 'Anti-AKW (Atomkraftwerke) Bewegung' und der 'Umweltbewegung', aus denen sich später über Bunte-Listen die 'Grünen' entwickeln werden. Der innenpolitisch wichtigste Einschnitt dieser Zeit aber ist die grundlegende Bildungsre-

form der 'Sozialliberalen Koalition' zu Beginn der 1970er Jahre. Diese Bildungsreform beinhaltete nicht nur die überfällige Überarbeitung und Erneuerung der Lehrpläne und Studieninhalte, die Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen und die Errichtung von Fachhochschulen, sondern auch die Einführung des 'BAFÖG' (Bundesausbildungsförderungsgesetz). Viele andere soziale Reformen, wie beispielsweise die Änderung des Familien-, Ehe- und Scheidungsrechts fanden ebenfalls in dieser Zeit statt. Große innenpolitische Probleme hatte die Bundesrepublik Deutschland in der Mitte der 1970er Jahre durch den Terrorismus der RAF (Rote Armee Fraktion), die sich als gewalttätiger oder militanter Teil aus der in den 1960er Jahren entstandenen Studenten- beziehungsweise Reformbewegung entwickelt hatte.

Außenpolitisch änderte sich die Richtung der bundesdeutschen Politik ebenfalls und es kam zu einer schrittweisen Annäherung der beiden deutschen Staaten. Diese Annäherung fand im "Vertrag über die Grundlagen der Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik" im Dezember 1972 ihren positiven Abschluss. Mit diesem 'Grundlagenvertrag' erkannten sich beide deutsche Staaten erstmals als rechtmäßige Staaten an.

In den *1970er Jahre der Deutschen Demokratischen Republik* wurden die 5 Jahrespläne gut erfüllt und es gab eine stabile und dynamische Entwicklung der Volkswirtschaft, denn die industrielle und landwirtschaftliche Produktion konnten intensiviert werden. Des Weiteren wurde die sozialistische Umgestaltung der Industrie durch den staatlichen Aufkauf der letzten Privatbetriebe im Jahr 1972 abgeschlossen und neue Kombinate gebildet. Die Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik wurde ausgebaut, was am planmäßig und erfolgreich verlaufenden 'Wohnungsbauprogramm' deutlich wurde. Die haushaltstechnischen Innovationen breiteten sich langsam aus und der Kassettenrekorder und das Auto als selbstverständliches Verkehrsmittel wurden in den 1970er Jahren eingeführt. Produktionsschwierigkeiten bedingten allerdings, dass das Auto bis in die 1980er Jahre hinein nur mit ca. 10-12 Jahren Wartezeit erworben werden konnte. Das private Hauptverkehrsmittel der 1970er Jahre war das Motorrad (vgl. Sackmann; Weymann 1994: 28).

Die Kultur der 1970er Jahre bewegte sich von Fernsehshows wie 'Ein Kessel Buntes' bis zu den Bands 'Puhdys' oder 'City', die 1974 mit ihrem Lied 'Am Fenster' eine zweite 'Nationalhymne' schrieben. Ebenso steht der Film 'Die Legende von Paul und Paula' für diese Zeit und der 'Friedrichstadtpalast' Berlin erzielte mit seinen 'Palasticals' mit internationalen Showstars große Erfolge.

Das herausragende sportliche Ereignis der 1970er Jahre war das schon erwähnte, von der DDR gewonnene, Fußballländerspiel zwischen beiden deutschen Staaten im Rahmen der Fußballweltmeisterschaft 1974. Der Sieg über die Bundesrepublik Deutschland drückte für viele das Gefühl aus, der 'Welt etwas gezeigt zu haben' und gegenüber der BRD 'wer zu sein'.

Einen politischen Einschnitt bildeten in der Deutschen Demokratischen Republik die Wahl Erich Honeckers zum Ersten Sekretär beziehungsweise Generalsekretär des Zentralkomitees der SED im Jahr 1971 und seine Wahl zum Vorsitzenden des Staatsrates der DDR im Jahr 1976. Innenpolitisch war der IX. Parteitag der SED im Mai 1976 aber auch deswegen entscheidend, weil er ein neues Programm der SED beschloss und feststellte, dass der Aufbau des Sozialismus weitgehend abgeschlossen ist. So war die Generallinie des neuen Parteiprogramms die "weitere Gestaltung der

entwickelten sozialistischen Gesellschaft und damit die Schaffung grundlegender Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus als ein historisch langfristiger und zutiefst revolutionärer Prozess" (Diere 1982: 517).

So hatte sich die DDR als sozialistische deutsche Nation und damit als souveräner sozialistischer Staat herausgebildet, was den politisch entscheidenden 'Grundlagenvertrag' zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik im Dezember 1972 ermöglichte. Für beide Staaten wurde durch diesen Vertrag nicht nur das Verhältnis zueinander entspannter, sondern er ermöglichte auch beiden die Aufnahme in die UNO (United Nations Organization) im September 1973. Die Konferenz von Helsinki, die ebenfalls zu Beginn der 1970er Jahre zwischen 33 europäischen Staaten, den USA und Kanada stattfand, fand ihren politischen Höhepunkt im August 1975 mit der Unterzeichnung der 'Schlussakte von Helsinki'. Diese Schlussakte der 'KSZE' (Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa) bedeutete die völkerrechtliche Fixierung der Prinzipien der friedlichen Koexistenz zwischen Staaten unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen für Europa und die Unverletzlichkeit ihrer Grenzen und damit eine weitere Anerkennung der DDR als souveräner sozialistischer Staat.

Ein weiteres wichtiges politisches Ereignis, das insbesondere die Dimension der Zusammenarbeit der DDR mit der UdSSR zeigte, war ihr erstes gemeinsames Weltraumunternehmen. Im Rahmen des 'Interkosmosprogramms' flog Sigmund Jähn am 26. August 1978 als erster Deutscher in den Weltraum.

Der Beginn der *1980er Jahre der Bundesrepublik Deutschland* war noch von Rezession geprägt, was sich aber zur Mitte der 1980er Jahre änderte. Der wirtschaftliche Aufschwung der 1980er Jahre vollzog sich aber erstmals ohne Vollbeschäftigung, sondern wurde von Arbeitslosigkeit, insbesondere Jugendarbeitslosigkeit, begleitet. Die technischen Innovationen dieser Zeit trugen zu einer weiteren Zuspitzung dieses Problems bei. Denn in den 1980er Jahren erfolgte ein erneuter technischer Innovationsschub, mit dem das Zeitalter der 'Digitalisierung' begann (vgl. Sackmann; Weymann 1994: 27). Die 'Neuen Technologien' hielten breiten Einzug in die industrielle Produktion und die Personalcomputer (PC) in die privaten Haushalte. Gleichzeitig begann die Privatisierung der Medien, mit der das so genannte 'Medienzeitalter' für die Bundesrepublik Deutschland begann. Neben den öffentlich-rechtlichen entstanden privaten Medien, insbesondere Fernsehsender. Damit hatte die 'Medienpluralität' die Bundesrepublik Deutschland erreicht.

Die Kultur der 1980er Jahre der Bundesrepublik Deutschland bewegte sich zwischen den 'Jungen Wilden' der Malerei und Fernsehsendungen wie 'Dallas' oder 'Denver Clan'. Gleichzeitig erlebten Fernsehshows wie 'Die Montagsmaler' und 'Einer wird Gewinnen' (EWG) mit Hans-Joachim Kuhlenkampff, oder 'Wetten, dass...?' mit Frank Elstner oder Thomas Gottschalk große Erfolge. In der Musik war Punk-Rock mit Nina Hagen und 'Neue Deutsche Welle' ebenso angesagt wie Nicole, die 1982 mit 'Ein bisschen Frieden' den 'Grand Prix de la Chanson' für die Bundesrepublik Deutschland gewann.

Die herausragenden sportlichen Leistungen von 'Steffi Graf' und 'Boris Becker' führten zu einem dazu, dass sie Weltstars der Bundesrepublik Deutschland wurden, und zum anderen trugen sie dazu bei, dass Tennis in den 1980er Jahren eine der populärsten Sportarten wurde.

Zum Erfolg von Nicole beim 'Grand Prix de la Chanson' trugen wahrscheinlich die politischen Auseinandersetzungen jener Zeit ebenso bei, wie die sich mit ihnen entwickelnde Friedensbewegung. Die politische Zuspitzung zwischen 'Ost' und 'West' zum Ende der 1970er und Beginn der 1980er Jahre hing mit dem so genannten 'NA-TO-Doppelbeschluss', beziehungsweise mit der Stationierung neuer Mittelstreckenraketen in Europa, zusammen. Um die 'Aufrüstungsspirale' zu durchbrechen entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland eine große und breite demokratische Friedensbewegung, die viele der sozialen Bewegungen der 1970er Jahre bündelte. Stellvertretend für die Aktionen dieser Zeit stehen die 'Ostermärsche' und die großen Friedensdemonstrationen in Bonn. So demonstrierten am 10. Oktober 1981 erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland mehr als 300.000 Menschen für Frieden und Abrüstung, eine Zahl, die am 10. Juni 1982 wiederholt und am 22. Oktober 1983 übertroffen wurde.

Die entscheidende Wende in den Auseinandersetzungen zwischen 'Ost' und 'West' wurde 1985 durch Michail Gorbatschow, den Generalsekretär der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, eingeleitet. Durch seine Politik, die durch 'Glasnost' und 'Perestroika' gekennzeichnet war, veränderten sich nicht nur die politischen Verhältnisse in der Sowjetunion, sondern, wie sich zum Ende der 1980er Jahre zeigen wird, auch die der gesamten Welt.

"In Deutschland und in Polen ehrt man Gorbatschow zu Recht als den Befreier, der sich verständig ins Unvermeidbare gefügt hat. (...) Denn nicht einmal Lenin, Hitler oder Stalin haben das europäische Staatensystem so tief greifend verändert wie Gorbatschow. Auch das der Wandel nur mir einem Minimum an Gewalttätigkeit und Blutvergießen vor sich ging, ist zu großen Teilen der vernünftigen Mäßigung dieses unglaublichen Kommunisten zu danken" (Schwarz 1998: 749).

Die *1980er Jahre der Deutschen Demokratischen Republik* waren von Anfang an durch Veränderungen geprägt. So wurde auf dem X. Parteitag der SED 1981 zum ersten Mal festgestellt, dass sich die Produktivkräfte weiter entwickelt und die sozialistischen Produktionsverhältnisse ausgestaltet hatten, zum anderen wurden in diesem Jahr aber die Aufgaben und Ziele für die wirtschaftliche Entwicklung erstmals öffentlich zur Diskussion gestellt. Dabei ging es insbesondere um die beiden Fragenkomplexe, wie der wissenschaftlich-technische Fortschritt und die Arbeitsproduktivität erhöht und wie der Verbrauch von Energieträgern und Hauptrohstoffen verringert werden könnte (vgl. Diere 1982: 520f). Diese Fragestellungen verdeutlichen die wirtschaftlichen Probleme der Deutschen Demokratischen Republik jener Zeit. In der '10. größten Industrienation der Welt' waren in den Kombinat- und Betriebsbetrieben die fehlenden Neuinvestitionen sichtbar und die Stagnation der Wirtschaft erlebbar. Das 'Wohnungsbauprogramm', mit dem Ziel im Jahr 2000 das Wohnungsproblem gelöst zu haben, lief zwar erfolgreich weiter, gleichzeitig wurden in den 1980er Jahren aber die Probleme dieses Programms sichtbar. Mit der Priorität für große städtische Neubauten war die Instandhaltung der Innenstädte vernachlässigt worden. Im dritten Fragenkomplex ging es darum, wie die Entwicklung und Anwendung der Mikroelektronik, Robotertechnik und elektronischen Rechentechnik beschleunigt werden könnten (vgl. Diere 1982: 521). Damit begann auch in der Deutschen Demokratischen Republik in den 1980er Jahren das Zeitalter der 'Digitalisierung'. So konnte Erich Honecker, als Sieger im Wettkampf mit der Sowjetunion, Mitte der 1980er Jahre Michail Gorbatschow den ersten '1 Mega Bit Chip' aus dem Karl Zeiss Kombinat in Jena präsentieren. Die oben genannte Fragestellung verdeutlicht allerdings auch hier die Pro-

duktionsprobleme dieser 'Neuen Technologien' und die Verzögerung ihrer industriellen und privaten Einführung. Als technische Innovationen wurden in den 1980er Jahren das Telefon eingeführt und das Auto setzte sich als selbstverständliches Verkehrsmittel durch.

Kulturell waren die 1980er Jahre ebenfalls durch Veränderungen geprägt. Nachdem 'Karat' schon 1979 den ersten Auftritt in der Bundesrepublik Deutschland hatte, entwickelte sich diese Gruppe mit 'Über sieben Brücken' vor allem in der BRD, und mit 'Blauer Planet' vor allem in der DDR, zu einer der erfolgreichsten deutschen Musikgruppen der 1980er Jahre. Die kulturellen Veränderungen zeigten sich aber auch daran, dass 'westliche' Künstler wie Bruce Springsteen und Udo Lindenberg im 'Palast der Republik' in Berlin auftraten und der erste schwule Film 'Coming out' in den Kinos gezeigt wurde. Ebenso ermöglichte 'Jugendtourist' relativ problemlos das Reisen ins westliche Ausland.

Durch ihre großartigen Erfolge als Eiskunstläuferin wurde Katarina Witt in den 1980er Jahren zum Weltstar der Deutschen Demokratischen Republik.

Als politische Aktionen wurden zu Beginn der 1980er Jahre in der Deutschen Demokratischen Republik von Betrieben, Universitäten und Schulen landesweite Friedensfeste organisiert, die an die Friedensbewegung in der Bundesrepublik Deutschland anknüpften und das Aufkommen einer kirchlich organisierten Friedensbewegung 'Schwerter zu Pflugscharen' kanalisieren sollten.

"Die Geschichte der beiden deutschen Staaten scheint einer merkwürdigen Abfolge von Zwölfjahreszyklen unterworfen. Zwölf Jahre nach der Gründung von Bundesrepublik und DDR wurde 1961 die Berliner Mauer gebaut, eine der am schärfsten bewachten Staatsgrenzen der Welt; 1973, zwölf Jahre nach dem Bau der Mauer, trat der Grundlagenvertrag in Kraft, der die Beziehungen zwischen Bonn und Ost-Berlin in eine wechselseitig vereinbarte Rechtsform brachte. Wiederum zwölf Jahre später, im März 1985, kam in Moskau jener Mann an die Macht, der das Verhältnis zwischen West und Ost und damit auch das Verhältnis zwischen beiden deutschen Staaten dramatisch verändern sollte: Michail Gorbatschow" (Winkler 2000b Bd.2: 447f).

Mit der Rede Michail Gorbatschows auf dem KPdSU Parteitag 1985, die im Fernsehen live übertragen und synchron übersetzt wurde, wurde für die Deutsche Demokratische Republik nicht nur die schon erwähnte außenpolitische, sondern insbesondere die alles entscheidende innenpolitische Wende eingeleitet. Die durch 'Glasnost' und 'Perestroika' symbolisierten Ziele der KPdSU lösten in den meisten kommunistischen Parteien und in allen sozialistischen Ländern und damit auch in der Deutschen Demokratischen Republik breite Reformbewegungen aus. Das erklärte Ziel der wichtigsten kommunistischen Partei der Welt, mit Öffentlichkeit und Transparenz (Glasnost) das geltende politische System in Richtung Demokratisierung umzugestalten (Perestroika), setzte bei vielen den Wunsch und die Hoffnung auf Veränderungen ihres politischen Systems frei.

So entwickelte sich auch in der DDR, in den eher kleinen kirchlich organisierten Reformbewegungen, Mut und Zuversicht. In den folgenden Jahren bis 1989 erstarkten diese Bewegungen insbesondere aus den durch 'Öffentlichkeit und Transparenz' zunehmend deutlicher werdenden politischen Problemen, zu einer einheitlichen, bis dahin unbekannt großen und breiten demokratischen Reform- und Protestbewegung innerhalb der Deutschen Demokratischen Republik. Den einigenden Charakter dieser

Bewegung symbolisierte der Slogan 'Wir sind das Volk'. Stellvertretend für die Aktionen dieser Zeit stehen die Treffen in der Nicolaikirche in Berlin und die regelmäßigen 'Montagsdemonstrationen' in Leipzig, insbesondere die am 9. Oktober 1989.

"Der 9. Oktober 1989 wurde zum Wendepunkt in der Krise der DDR: Die Partei- und Staatsmacht war vor dem Massenprotest zurückgewichen" (Winkler 2000b Bd.2: 503).

Aber vor allem die große Demonstration in Berlin am 4. November 1989, auf der mehr als 400.000 Menschen für Veränderungen ihres politischen Systems demonstrierten, leitete die 'Wende' ein. Nach dieser Demonstration der Stärke und Macht des Volkes, fiel am 9. November 1989 die Mauer, das heißt die Regierung der Deutschen Demokratischen Republik ließ die Grenzen zur Bundesrepublik Deutschland öffnen.

Auf einer am 09. November 1989 um 18.00 Uhr anberaumten Pressekonferenz im Internationalen Pressezentrum in der Mohrenstraße, "verlas Schabowski wesentliche Teile des Entwurfs und interpretierte ihn auf weitere Fragen so, dass er >sofort, unverzüglich< in Kraft trete. Die Frage >Gilt das auch für Berlin?< beantwortete Schabowski mit einem Zitat aus der Vorlage: >Die ständige Ausreise kann über alle Grenzübergangsstellen der DDR zur BRD bzw. zu Berlin-West erfolgen<. (...) Kurz nach 19.00 Uhr berichteten die Nachrichtenagenturen von Schabowskis Ausführungen. Associated Press sprach um 19.05 Uhr als erste von >Grenzöffnung<" (Winkler 2000b Bd.2: 511)

Damit hatte sich, was keiner zu glauben gewagt hatte oder hätte einschätzen können, die Reform- und Protestbewegung der Deutschen Demokratischen Republik zu einer gewaltfreien 'Revolution' entwickelt und die *Vereinigung der beiden deutschen Staaten*, den fünften tiefen Einschnitt in der Identität der deutschen Gesellschaft, eingeleitet.

Verhandlungen zwischen den Regierungen der ehemaligen Besatzungsmächte beziehungsweise den vier Siegermächten des II. Weltkrieges, der Regierung der Bundesrepublik Deutschland, der Regierung der Deutschen Demokratischen Republik und Vertretern ihrer Reform- und Protestbewegung ermöglichten den am 12. September 1990 geschlossenen 'Zwei-plus-vier-Vertrag', die Vereinigung der beiden deutschen Staaten und die uneingeschränkte Souveränität der Bundesrepublik Deutschland. Am 3. Oktober 1990 trat die Deutsche Demokratische Republik der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 23 GG (alte Fassung) bei. Damit endete die staatliche Existenz der Deutschen Demokratischen Republik.

"Beim Staatsakt in der Berliner Philharmonie am 3. Oktober sprach als erste die bisherige Präsidentin der Volkskammer, Sabine Bergmann-Pohl, die seit dem 9. April auch amtierendes Staatsoberhaupt der DDR gewesen war. (...) Die Hauptrede hielt der Bundespräsident. Weizsäcker ordnete die Wiedervereinigung in den großen Zusammenhang der deutschen und europäischen Geschichte ein: >Zum ersten Mal bilden wir Deutschen keinen Streitpunkt auf der europäischen Tagesordnung<. (...) Wir haben jetzt einen Staat, den wir selbst nicht mehr als provisorisch ansehen und dessen Identität und Integrität von unseren Nachbarn nicht mehr bestritten wird" (Winkler 2000b Bd.2: 601).

Die *Bundesrepublik Deutschland der 1990er Jahre* wurde wirtschaftlich und politisch im Wesentlichen durch zwei Entwicklungsprozesse bestimmt. Der eine Prozess kann mit der 'Auflösung des Ost-West Konflikts', der andere mit dem Begriff der 'Globalisierung' umschrieben werden.

Bedingt durch die Vereinigung der beiden deutschen Staaten, aber vor allem durch die Auflösung der Sowjetunion, des RGW und der Warschauer Vertragsorganisation im Jahr 1991 löste sich der 'Ostblock' auf. Die ehemals sozialistischen Länder wechselten zu kapitalistischen Wirtschaftssystemen und änderten zeitgleich ihre Gesellschafts- und politischen Systeme. Diese Wechsel vollzogen sich teilweise, vor allem auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens, durch Kriege (Bosnien und Herzegowina 1992-1995, Kosovo 1999). Der weltweite 'Ost-West Konflikt' löste sich durch die Auflösung des 'Ostens' und bedingte die Auflösung des 'Westens'. Dies führte wirtschaftlich und politisch zu internationalen Neuorientierungen, vor allem zwischen den Regionen Nordamerika, Asien und Europa. Zeitgleich verdeutlichte der so genannte 'Golfkrieg' (1991) vielen Bürgern der Bundesrepublik Deutschland die Komplexität der Weltpolitik und die Gefahr eines neuen Weltkrieges.

Diese 'Globalisierung' der Politik und Wirtschaft wurde in den 1990er Jahren insbesondere durch die weltweite Verbreitung digitaler Techniken unterstützt. Die unaufhaltsame 'Digitalisierung', insbesondere der Einzug des Internets in die privaten Haushalte, bedeutete für jede fortgeschrittene Gesellschaft, so auch für die der Bundesrepublik Deutschland, einen weltweiten, uneingeschränkten Informationstransfer und somit die vollständige Publikations- und Medienpluralität (vgl. Kapitel 2.2.2.).

Kulturell bewegten sich die 1990er Jahre der Fernsehunterhaltung zwischen 'Soaps' und 'Sitcoms' wie 'Lindenstraße' oder 'Gute Zeiten schlechte Zeiten' und täglichen 'Talkshows' von Hans Meiser bis Alfred Biolek. Gleichzeitig stehen Madonna, Prince und Michael Jackson als Mega-Stars der Popmusik, sowie 'Rap', 'Hip-Hop' und 'Techno' ebenso für diese Zeit wie Gildo Horn, der mit einer Persiflage 1998 für die Bundesrepublik Deutschland beim 'Grand Prix de la Chanson' starten konnte. Des Weiteren entwickelte sich, unter anderem durch das zunehmende Interesse an Musicals, der 'Friedrichstadtpalast' Berlin zum erfolgreichsten Revuetheater Europas. Sportlich bewegte sich die Bundesrepublik Deutschland in den 1990er Jahren zwischen einem Sieg bei der Fußballweltmeisterschaft 1990, den dann folgenden internationalen Niederlagen der Fußballnationalmannschaft und den Erfolgen von 'Michael Schuhmacher' in der Formel 1.

Innenpolitisch erreichte das Problem der Arbeitslosigkeit in dieser Zeit seinen negativen Höhepunkt, was insbesondere für die fünf neuen Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland galt. Damit wird das größte wirtschaftliche und sozialpolitische Problem der 1990er Jahre deutlich (vgl. Kapitel 2.2.2.).

Während der politische, der institutionelle, der rechtliche und damit organisatorische Vereinigungsprozess der beiden deutschen Staaten relativ problemlos vollzogen werden konnte, gestalteten sich der wirtschaftliche und der soziale Vereinigungsprozess überaus kompliziert.

Denn seit dem Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland waren die Menschen, die in der DDR gelebt hatten, zu einem Transformationsprozess gezwungen. Sie mussten sich mit einem vollständig anderen Wirt-

schafts- und Gesellschaftssystem auseinander setzten und sich gleichzeitig in ihm zurechtfinden (vgl. Kapitel 2.2.2).

Wie in diesem Kapitel deutlich wurde, waren die Menschen, die in der DDR gelebt hatten, dazu gezwungen, ihre ehemaligen Blickwinkel und damit auch die Biographie ihres bisherigen Lebens umzuschreiben, oder zu verdrängen, um sich in der bundesdeutschen Gesellschaft zurechtzufinden.

Die tiefen Einschnitte in der Identität der deutschen Gesellschaft, die Niederlage des I. Weltkrieges, die Nationalsozialistische Diktatur beziehungsweise der Faschismus, die Niederlage des II. Weltkrieges mit der daraus resultierenden Teilung des Landes, aber auch die Vereinigung der beiden deutschen Staaten, bestimmen auch im 21. Jahrhundert ganz wesentlich die Entwicklung der bundesdeutschen Gesellschaft mit.

Das Entscheidende an dieser Tatsache aber ist, und das konnte durch die *Form* dieses historischen Abrisses verdeutlicht werden, dass durch die 40 jährige Teilung 'Deutschlands' in zwei antagonistische Gesellschaftssysteme die Prozesse des Mitbestimmens historischer Phänomene in der jeweiligen Gesellschaft, wie Elias es formulierte, unterschiedlich verliefen.

Denn die Prozesse des Mitbestimmens historischer Gegebenheiten vollzogen sich zwar in beiden deutschen Staaten, aber welche historischen Phänomene, der mitunter gleichen Geschichte, die jeweilige Gesellschaft mitbestimmten und wie sie durch diese mitbestimmt wurde, war in den beiden deutschen Staaten genauso gegensätzlich wie die Gesellschaftssysteme selbst.

So war beispielsweise die Ermordung von Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg (1919) in der Deutschen Demokratischen Republik ein bekanntes historisches Ereignis, während die meisten Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland gelebt hatten, diese Namen nicht kennen. Der 'Einmarsch der Warschauer Pakt-Staaten' in die Tschechoslowakei (1968) ist andererseits in der Bundesrepublik Deutschland ein bekanntes historisches Ereignis, das in der Deutschen Demokratischen Republik weniger bekannt war. Und selbst wenn es den Menschen in der Deutschen Demokratischen Republik bekannt war, hatten sie eine sprachliche und inhaltliche Transformation zu leisten. Denn für sie hatte es einen '*Warschauer Pakt*' (Warschauer Vertragsorganisation) ebenso wenig gegeben, wie einen '*Einmarsch*' (militärische Hilfe) in die Tschechoslowakei (vgl. Kapitel 5.3.).

Dass diese Probleme des Vereinigungsprozesses nicht überwunden sind, zeigt die Tatsache, dass zu Beginn des Jahres 2001 ein Lied wie '*Im Osten*' von Kai Niemann die deutschen Charts stürmt:

"'Ein bisschen Spaß, ein bisschen Provokation und ein Körnchen Wahrheit. Da hat einer mitten ins Herz der Ostdeutschen getroffen' diagnostiziert die Super-Illu, das Fachblatt für ostdeutsche Befindlichkeiten. (...) Immerhin können aber ganz offensichtlich auch Westdeutsche über den Sänger aus Sangerhausen lachen oder zumindest über einige Passagen schmunzeln. Das ist insofern erstaunlich und im Blick auf die oft behauptete zunehmende Entfremdung erfreulich, als Ost-Kabarettisten die vermeintliche Humorlosigkeit der Westler häufig beklagt haben" (Biskup 2001: Kölner Stadt-Anzeiger. 09.03.2001).

Im Osten

Die eingefleischten Kenner wissen,
dass die Männer im Osten besser küssen.
Dass Mädchen im Osten schöner sind,
weiß heutzutage jedes Kind.

Dass die Mauern im Osten besser halten,
dass die meisten hier meistens schneller schalten.
Dass eigentlich fast alles besser ist
als im Westen.

Jeder wird mal die Erfahrung machen,
dass die Kinder im Osten öfter lachen.
Dass sie sich auch über kleine Sachen freuen,
und wenn sie böse war'n, das später auch bereuen.

Trotzdem sind wir viel zu bescheiden.
Trotzdem kann uns immer noch nicht jeder leiden.
Wir sind viel zu bescheiden. Dass wir irgendwann
Sieger sind, lässt sich nicht vermeiden.

Jeder weiß, dass wir hier immer unser Bestes gaben
und dass die Ossi den Golf nicht erfunden haben.
Dass die Zeit hier nicht so schnell vergeht,
weil sich die Erde etwas langsamer dreht.

Dass die Butter hier noch nach Butter schmeckt
und der Sekt auch etwas mehr nach Sekt.
Dass eigentlich fast alles etwas besser ist
als im Westen.

Jeder weiß, dass die Sonne im Osten erwacht
und um den Westen meistens einen großen Bogen macht.
Und dass der Wind von Osten meistens etwas frischer weht,
und dass die Semperoper nicht in Düsseldorf steht.

Dass selbst Martin Luther auch ein Ossi war,
und dass im Osten überhaupt alles wunderbar
und eigentlich auch alles etwas besser ist
als im Westen.

2.2.4. Zusammenfassung: Strukturen der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland

Wie zu Beginn dieses Kapitels formuliert wurde, sind intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse nur möglich, wenn vergleichbare Strukturen gesellschaftlicher Identität existieren. Von daher sollten in diesem Teil der Arbeit die Strukturen der Gesellschaft herausgearbeitet werden.

Die Analyse der Strukturen gesellschaftlicher Identität ist für diese Arbeit besonders wichtig, weil eine Auseinandersetzung mit den Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland, die Berücksichtigung der besonderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland, die von 1949 bis 1989 währende Teilung des Landes in zwei sich widersprechende Gesellschaftssysteme und der 1990 vollzogene Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland, voraussetzt.

Um diesen besonderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung zu tragen, wurden verschiedene Bereiche der gesellschaftlichen Strukturen im Kapitel 2.2.1. (Sozialisation) und Kapitel 2.2.2. (Sozialer Wandel) herausgearbeitet und insbesondere im Kapitel 2.2.3. (Herausragende gesellschaftliche Veränderungen des 20. Jahrhunderts) auf die deutsche Gesellschaft beziehungsweise die deutschen Gesellschaften angewandt.

Das Problem, der 'Singular' und 'Plural' Darstellung, das sich im gesamten Kapitel 2.2. zeigt, verdeutlicht schon eines der Problemfelder der Strukturen der deutschen Gesellschaft. Vollzieht normalerweise *eine* Gesellschaft einen Modernisierungsprozess oder sozialen Wandel, so vollzieht sich dieser Prozess in der deutschen Gesellschaft über 40 Jahre in *zwei* deutschen Gesellschaften, die seit 1990 wiederum *eine* deutsche Gesellschaft mit entsprechendem Modernisierungs- und Transformationsprozess bilden.

Damit gehören zu den zugrunde liegenden Strukturen der deutschen Gesellschaft unterschiedliche Prozesse. Die gemeinsame Entwicklung der deutschen Gesellschaft bis zur Teilung des Landes bildet dabei einen Prozess. Diese gemeinsame Entwicklung beziehungsweise Geschichte ist aber nach der Teilung des Landes, wie gezeigt

werden konnte, in beiden deutschen Gesellschaften unterschiedlich weitergegeben und interpretiert worden. Die Entwicklungen und die Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik und die der Bundesrepublik Deutschland von 1945 beziehungsweise 1949 bis 1990 bilden zwei weitere Prozesse die aber, wie ebenso gezeigt werden konnte, antagonistisch verliefen. Die Entwicklung und die Geschichte der deutschen Gesellschaft seit 1990 stellen einen weiteren Prozess dar. Bei diesem Prozess muss sowohl *die gemeinsame Entwicklung und Geschichte vor der Teilung des Landes*, als auch *die jeweils getrennten Entwicklungen und Geschichten* inklusive ihrer unterschiedlichen Darstellungen und Interpretationen und *die gemeinsame Entwicklung und Geschichte seit 1990* berücksichtigt werden.

Diese detaillierte Differenzierung der unterschiedlichen Entwicklungsprozesse ist notwendig, da *nur so die Strukturen beider Gesellschaften, die der heutigen deutschen Gesellschaft innewohnen, berücksichtigt werden können*. Wenn die Vereinigung beider deutscher Staaten beispielsweise als selbstverständlicher Vorgang betrachtet wird, der verbindet was sowieso zusammengehört, wird dieser Tatsache wenig Rechnung getragen. Diese Betrachtung gibt die Realität unzureichend wieder und erschwert das Verständnis für heutige Problemlagen beziehungsweise die Entwicklung zukünftiger Perspektiven. Der Politologe Jerzy Macków stellt dazu in der Wochenzeitung 'Die Zeit' vom 22.03. 2001 fest:

"Das Deutschland einende Gefühl selbstverständlicher Zusammengehörigkeit ändert nichts daran, dass zwei ganz unterschiedliche Gesellschaften in einen Staat geflossen sind. Der staatliche Rahmen der gemeinsamen Verfassung, der gemeinsamen Gesetze, des gemeinsamen Wirtschaftsraumes oder der gemeinsamen Außenpolitik hat dieser Unterschiedlichkeit zwar neue Akzente verliehen –*eine* deutsche Gesellschaft aber gibt es bis heute nicht. Es gibt eine deutsche Nation. Aber die Entwicklung der Gesellschaft verläuft noch immer in zwei Bahnen: in der östlichen und der westlichen" (Macków 2001: Die Zeit. 22.03.2001).

Um verdeutlichen zu können, was die jeweilige Gesellschaft auszeichnete und wie sie sich selbst und ihre Geschichte darstellte, wurde der historische Abriss, insbesondere die Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik und die der Bundesrepublik Deutschland, aus der Perspektive der jeweiligen Gesellschaft verfasst. Um das genannte Problemfeld, das die deutsche Gesellschaft bis heute in zwei Entwicklungsbahnen verläuft, erläutern zu können, sollen an dieser Stelle weitere Blickwinkel hinzugezogen werden.

Die Dramatik des *Grundlagenwandels der modernen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland* kann beispielsweise nach Ulrich Beck erst verstanden werden, wenn die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Weltkrieg in drei Phasen unterschieden wird. Die *erste Phase* zog sich vom Kriegsende bis in die 1960er Jahre hinein. Hier ging es um den Aufbau einer zerstörten Welt und um die Angst das Erreichte zu halten. Daraus folgten die klassischen Tugenden, wie Opferbereitschaft, Fleiß, harte Arbeit, Selbstverzicht, Unterordnung und das Dasein für andere. In der *zweiten Phase*, die bis in die 1980er Jahre hineinreichte, wurde der erwirtschaftete Reichtum als sicher erachtet und seine Nebenfolgen verdrängt. Gegen den Widerstand der Mächtigen und der Mehrheit der Bevölkerung wurden diese Nebenfolgen aber durch wechselnde Protestbewegungen ins öffentliche Bewusstsein gehoben. Dadurch entfalteten sich politische Freiheiten, die in die gesamte Gesellschaft ausstrahlten (vgl. Beck 1997a: 22ff).

Zu dieser Einschätzung gelangt beispielsweise auch Norbert Frei, denn "das Kalkül der 'skeptischen Generation' (Schelsky) war das der Aneignung der Demokratie; die nachfolgende Generation, die späteren 'Achtundsechziger', drängten dagegen auf Veränderung" (Frei 2001: Die Zeit. 01.02.2001). Frei geht allerdings noch weiter und analysiert, dass die Protestbewegungen der 'Achtundsechziger' auch eine Nachgeschichte des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland waren.

"Das 1968 dann allenthalben postulierte 'kritische Bewusstsein' entstand nicht über Nacht und aus purer Lust am Protest; es entwickelte sich – in der Logik einer nachtotalitären Gesellschaft – vielmehr im Laufe einer intergenerationellen Auseinandersetzung, in der die unaufgeräumten Lasten der Vergangenheit mehr und mehr die Verständigungswege versperreten. (...) Schon deshalb muss die Geschichte von 'Achtundsechzig' in einem hohen Maß als Nachgeschichte des Nationalsozialismus verstanden werden – mindestens so sehr jedenfalls wie als Vorgeschichte jener demokratischen Zivilgesellschaft, die sich, der 'bleiern Zeit' des Terrorismus zum Trotz, seit den sechziger Jahren herauszubilden begann" (Frei 2001: Die Zeit. 01.02.2001).

In der *dritten Phase*, in der sich die deutsche Gesellschaft nach Ulrich Beck seit Mitte der 1980er Jahre befindet, kommt es zu einer Wiederkehr der Ungewissheit und Angst. Diese Ungewissheit und Angst bezieht sich nun aber nicht nur darauf, ob die Schlüsselinstitutionen der industriellen Welt in der Lage sind, die bedrohlichen Folgen, die sie in die Welt setzen, zu kontrollieren, sondern auch auf die Angst um materielle Zukunftssicherheit und soziale Identität. Durch den 'institutionalisierten Individualismus' erodiert der Mechanismus, durch den die Menschen in die Gesellschaft materiell und sozial integriert werden, nämlich die Erwerbsarbeit. Arbeitslosigkeit bedroht alle und zwar so massiv, dass die Differenz zwischen Arbeitslosigkeit und drohender Arbeitslosigkeit für die Betroffenen an Bedeutung verliert (vgl. Beck 1997a: 22ff).

"Wenn der globale Kapitalismus in den hoch entwickelten Ländern den Wertekern der Arbeitsgesellschaft auflöst, zerbricht ein historisches Bündnis zwischen Kapitalismus, Sozialstaat und Demokratie. Die Demokratie ist in Europa und den USA als 'Arbeitsdemokratie' auf die Welt gekommen – in dem Sinne, dass politische Freiheit auf der Beteiligung an Erwerbsarbeit beruht" (Beck 1997a: 23f).

Seit den 1990er Jahren treffen nun in der Bundesrepublik Deutschland auf diese Zukunftsangst und den Grundrechtsabbau der Freiheitsanspruch und das Freiheitsbewusstsein. Darin sieht Beck beispielsweise auch eine der Ursachen für den 'hässlichen Citizen', denn "Bürgertugenden wenden sich dort ins Hässlich-Aggressive, wo bedrohte oder verlorene soziale Sicherheit im Milieu wahrgenommener politischer Freiheiten verkraftet werden muss" (Beck 1997a: 25).

Der hier skizzierten *Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 steht die der Deutschen Demokratischen Republik gegenüber.* In der Deutschen Demokratischen Republik hat es keine Aneignung der Demokratie, die mit Kapitalismus und Sozialstaat verbunden war und als Arbeitsdemokratie auf die Welt gekommen ist, gegeben. Noch entfalteten sich, als Nachgeschichte und zur Verarbeitung des Nationalsozialismus, Protestbewegungen und mit ihnen politische Freiheiten, die in die gesamte Gesellschaft ausstrahlten und eine demokratische Zivilgesellschaft herausbildeten. Vielmehr muss festgestellt werden, dass *in der Deutschen Demokratischen*

Republik, bedingt durch die stalinistische Tradition der SED, ein totalitäres System durch ein anderes ausgetauscht wurde.

"Wirklichkeit ist gesellschaftlich bestimmt. Aber die Bestimmung wird immer auch verkörpert, das heißt: konkrete Personen und Gruppen sind Bestimmer von Wirklichkeit. Will man den Zustand der gesellschaftlich konstruierten Sinnwelt zu beliebiger Zeit oder ihren Wandel im Laufe der Zeit verstehen, so muss man die gesellschaftliche Organisation durchschauen, die es solchen Bestimmern ermöglicht, dass sie bestimmen" (Berger; Luckmann 1966/1974: 124f).

Der, im Sprachgebrauch der Deutschen Demokratischen Republik, 'Personenkult um J. W. Stalin und dessen Folgen' genannte 'Stalinismus', wurde zwar Mitte der 1950er Jahre vom XX. Parteitag der KPdSU und im Anschluss von der SED gerügt und J. W. Stalin verurteilt. Aber sowohl die fast 40 jährige offizielle Leugnung und die damit einher gehende Verdrängung des 'Stalinismus' in der Deutschen Demokratischen Republik, als auch die zunehmenden Machtbefugnisse der SED, beispielsweise durch die Aufhebung der Gewaltenteilung und die mit ihr einher gehenden in den 1990er Jahren immer deutlicher ans Tageslicht gekommenen Erkenntnisse über die Machtbefugnisse des Staatssicherheitsdienstes, zeichnen die Struktur einer totalitären Gesellschaft.

"Die deklarierte universelle Zuständigkeit der Volksvertretung missriet zur Allmacht der SED und ihrer Führung" (Historische Kommission beim Parteivorstand der PDS 1999).

Erst die Delegierten des 'letzten' Parteitages der SED im Dezember 1989 distanzieren sich "unwiderruflich von der stalinistischen Tradition der SED, entschuldigten sich beim Volk der DDR für die von der SED-Führung begangenen Fehlleistungen und bekannten sich zum demokratischen Sozialismus" (PDS 2000). Dies kam dann auch in der Änderung des Parteinamens zum Ausdruck. Die Partei, die sich bis dahin Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) nannte, wechselte ihren Namen und wurde die Partei des Demokratischen Sozialismus (PDS).

Der tiefe Einschnitt in der Identität der Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik, den der 'Stalinismus' und die stalinistische Tradition der SED hinterließ, wird beispielsweise an der Notwendigkeit eines 'Gesetzes über die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik' (Stasi-Unterlagen-Gesetz-StUG) deutlich.

Dieses Gesetz verabschiedete der deutsche Bundestag mit Zustimmung des Bundesrates im Dezember 1991. Die ausführende Behörde, die Beauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (BStU), wird noch Jahre mit diesem Erbe beschäftigt sein. Die immer wiederkehrenden gesellschaftlichen und politischen Debatten um einen adäquaten Umgang mit diesen Daten und die für einzelne mitunter persönlich erschreckenden und emotional schwer zu verkraftenden Ergebnisse, die bei Einsicht in diese Unterlagen zu Tage treten, verdeutlichen sowohl die individuellen Einschnitte, als auch den tiefen Einschnitt in der Identität dieser Gesellschaft.

Beispielhaft für viele andere DDR-Biographien sei an dieser Stelle die des DDR-Systemkritikers, Schauspielers und Künstlers Wolfgang Welsch genannt, der mit

seinem Buch 'Ich war Staatsfeind Nr. 1' seine Biographie veröffentlichte (vgl. Welsch 2001). Dazu formulierte der Kölner Stadt-Anzeiger nach einem Interview mit Welsch:

" (...) Auch jetzt hat er keine Ahnung von dem, was da eigentlich um ihn herum vorgegangen ist. Das erfährt er erst, als die Grenzen geöffnet werden, als es die DDR nicht mehr gibt, als die Akten der Stasi eingesehen werden können. Da liest er nach, wie oft er eigentlich schon hätte tot sein sollen, wer die Befehle dazu gab und wer die Täter waren. Und dort steht auch schwarz auf weiß, dass selbst seine eigene Ehefrau, eine Westdeutsche, ihn jahrelang an die Stasi verraten hat. (...) 'Die Vergangenheit ist keineswegs bewältigt', sagt er, 'da ist noch viel aufzuklären'" (Müller-Jänsch 2001: Kölner Stadt-Anzeiger. 04.05.2001).

Das zeigte sich auch am breiten Medienecho in der Bundesrepublik Deutschland, als die PDS-Vorsitzende und die Landesvorsitzende der PDS Berlin im April 2001 zum 55. Jahrestages der Vereinigung von KPD und SPD (vgl. Kapitel 2.2.3.) erklärten:

" (...) Auf dem Sonderparteitag im Dezember 1989 hatte sich die SED beim 'Volk der DDR' dafür entschuldigt, 'dass die ehemalige Führung der SED unser Land in (eine) Existenz gefährdende Krise geführt hat'. Dazu stehen wir und wir meinen aus heutiger Sicht: Dies sollte die Vereinigung von KPD und SPD einschließen. Denn die Gründung und Formierung der SED wurde auch mit politischen Täuschungen, Zwängen und Repressionen vollzogen. (...) Viele, die sich damals dem Zusammenschluss von KPD und SPD verweigerten, bezahlten das mit ihrer Freiheit, ihrer Gesundheit nicht wenige mit dem Leben. (...) " (Zimmer; Pau 2001).

Im Hintergrund der im historischen Abriss erläuterten Entwicklung der Deutschen Demokratischen Republik, die öffentlich dargestellt wurde, vollzog sich eine hier beispielhaft dargestellte Entwicklung totalitärer Strukturen, die keine öffentliche Erwähnung fand. Diese nicht öffentlichen gesellschaftlichen Strukturen, die unter anderem die gesellschaftlich notwendige Funktion der sozialen Kontrolle (vgl. Kapitel 2.2.1.) inne hatten, wurden zum größten Teil über das Weltbild beziehungsweise die Ideologie der Deutschen Demokratischen Republik legitimiert (vgl. Kapitel 2.1.4.; 2.2.1.).

So wurden beispielsweise die unterschiedlichen Formen der Mitarbeit beim Staatssicherheitsdienst als besonders wichtig für die weitere Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft deklariert und mit diversen materiellen aber vor allem immateriellen Vorteilen verknüpft.

Durch eine Mitarbeit beim Staatssicherheitsdienst zeigte man beispielsweise ein korrektes Weltbild und damit eine entsprechende sozialistische Überzeugung, die *nicht* vorhanden war, wenn die Mitarbeit abgelehnt wurde. Dieses gesellschaftliche Legitimationsprinzip (vgl. Kapitel 2.2.1.) war so selbstverständlich, dass seine Struktur zum größten Teil nicht als totalitär wahrgenommen wurde.

Dazu beispielhaft die Geschichte von Stefan Liebich, Landesvorsitzender der PDS Berlin seit Dezember 2001. "Liebich wollte Medizin studieren. Sein Zeugnis war nicht gut genug. Die Stasi bot ihre Hilfe an. Er verpflichtete sich zur Mitarbeit und wurde zum Abitur zugelassen. Alle paar Monate ließ er sich dann über 'staatsfeindliche Bestrebungen' in seinem Umfeld befragen. 'Ich habe das MfS als normalen Teil

der Regierung gesehen', erklärte er im Rückblick. Er spricht offen über seine Verstrickung. Und hofft, er wäre 'irgendwann noch an Ecken und Kanten gestoßen' und ins Grübeln gekommen. Sicher ist das nicht" (Staud 2001: Die Zeit. 13.12.2001).

Zu den Strukturen der deutschen Gesellschaft gehören somit neben den soeben beschriebenen Phänomenen auch die widersprüchlichen gesellschaftlichen Legitimationen und die völlig unterschiedlichen sozialen Kontrollmechanismen der beiden deutschen Gesellschaften. Des Weiteren verdeutlichen diese Tatsachen die Notwendigkeit der unterschiedlichen Entwicklungsbahnen, in denen die deutsche Gesellschaft bisher verlaufen musste. Sie zeigen ebenso, dass es die östliche und westliche Entwicklungsbahn zur Aufarbeitung und Verarbeitung der unterschiedlichen Entwicklungsprozesse noch über einen längeren Zeitraum geben wird.

In den Kommentaren zur Bundestagsdebatte um die Biographie von Joschka Fischer, in der die CDU Vorsitzende Angela Merkel dem Außenminister der Bundesrepublik Deutschland vorwarf, er habe in seiner militanten Zeit eine verkehrte Sicht auf die Bundesrepublik Deutschland gehabt, und er möge dies eingestehen, wird dies ebenso deutlich: "So ist etwa zu bezweifeln, ob ausgerechnet Angela Merkel von Fischer verlangen darf, dass er in seiner militanten Zeit eine verkehrte Sicht der Bundesrepublik gehabt habe. Denn als Fischer mit Steinen schmiss und sich mit Polizisten prügelte, als später die Bundesrepublik vom Terror der RAF gelähmt wurde, war Merkel Schülerin im brandenburgischen Templin und später Physikstudentin an der linientreuen Leipziger Universität. Hatte sie zu dieser Zeit die richtige Sicht auf die Bundesrepublik?" (Hoensbroech 2001: 20 Minuten Köln. 24.01.2001).

Wie im Kapitel 2.2.1. deutlich wurde, kann der einzelne weder getrennt von seiner Gesellschaft, noch die Gesellschaft getrennt von ihren Individuen betrachtet werden. Zusammenfassend heißt das, dass die dem Menschen wesenseigenen Entwicklungsprozesse der Externalisierung, Objektivation und Internalisierung notwendigerweise in einem dialektischen Verhältnis zur sozialen, beziehungsweise gesellschaftlichen Entwicklung stehen, ohne die eine individuelle menschliche Entwicklung nicht möglich ist.

Da soziale Gebilde nur als objektive Wirklichkeit weitergegeben werden können, bedingt die notwendige Historizität einer jeden Gesellschaft, dass die von Menschen konstruierte Institutionsballung Gesellschaft nicht mehr als menschliches Produkt, sondern als objektive Welt wahrgenommen wird und als solche auf die Individuen zurückwirkt. Die Integration in diese als objektive Welt wahrgenommene Gesellschaft vollzieht sich bei jedem Menschen als Sozialisation. So werden die Sprache, das gesellschaftliche Wissen, die gesellschaftliche Legitimation und die sozialen Kontrollmechanismen der jeweiligen Gesellschaft internalisiert.

Somit schließt die gesellschaftliche Macht die Macht ein, über die Sozialisationsprozesse zu verfügen und damit Wirklichkeit zu setzen: der Zwangscharakter einer jeden Gesellschaft. Das wiederum heißt, dass die Menschen in der Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik genauso gezwungen waren, die Sprache, das gesellschaftliche Wissen, die gesellschaftliche Legitimation und die sozialen Kontrollmechanismen ihrer Gesellschaft zu adoptieren und zu internalisieren, wie dies die Menschen in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland mit der Sprache, dem gesellschaftlichen Wissen, der gesellschaftlichen Legitimation und den sozialen Kontrollmechanismen ihrer Gesellschaft waren.

Denn "Sozialisation findet immer innerhalb einer spezifischen Gesellschaft statt. Nicht nur ihre Inhalte, auch das Maß ihres 'Erfolges' haben sozial-strukturelle Grundlagen und sozial-strukturelle Folgen. Mit anderen Worten: mikrosoziologische oder sozialpsychologische Analysen der Internalisierungsphänomene müssen immer auf dem Hintergrund eines makrosoziologischen Verständnisses ihrer strukturellen Aspekte vernommen werden" (Berger; Luckmann 1966/1974: 174).

"Das merkwürdige an der Mauer war, dass die, die dort wohnten, die Mauer gar nicht als außergewöhnlich empfanden. Sie gehörte so sehr zu ihrem Alltag, dass sie sie kaum bemerkten, und wenn in aller Heimlichkeit die Mauer geöffnet worden wäre, hätten die, die dort wohnten, es als allerletzte bemerkt" (Brussig 1999: 137).

Die über 40 Jahre im Prinzip antagonistisch verlaufenden Sozialisationsprozesse der Menschen in beiden deutschen Gesellschaften deuten auf den wahrscheinlich längeren Zeitraum hin, den die gegenseitige Annäherung benötigen wird.

"Und wer sich selbst darauf eingelassen hat, ein Wanderer zwischen den Welten und ein Dolmetscher zwischen den Mentalitäten zu sein, macht auch die Erfahrung, dass die innere Einheit nicht durch politische Strukturen und auch nicht durch wirtschaftliche Fortschritte, sondern durch einen nicht einmal von weitem absehbaren Wandel der geistigen Orientierung vollzogen wird. Wer zu ihm beitragen will braucht Beharrlichkeit und langen Atem. Er kann nicht einfach die Mentalitäten im alten Westen zum Maßstab für die Neuorientierung im Osten nehmen. Er kann aber auch nicht davon ausgehen, dass die neuen Bundesländer die Kräfte zur Erneuerung geistiger Orientierung schon selber aufbringen werden. (...) Die Nichtkommunikation zwischen Glaubenden und Konfessionslosen gilt [beispielsweise d.A.] als das Normale. Der Schulleiter aus Potsdam, der dieser Tage, als er meiner Frau begegnete, sie erstaunt anschaute und meinte, einen Christen habe er in seinem Leben noch nicht getroffen, ist mir zum Symbol für diese Nichtkommunikation geworden" (Huber 1998: 16f).

Die im Kapitel 2.2.2. herausgearbeiteten sozialen Wandel der deutschen Gesellschaft verdeutlichen sowohl die *historisch gemeinsamen Modernisierungsprozesse* der deutschen Gesellschaft, als auch die sich durch die Bipolarität der Welt zwischen 'Kapital' und 'Arbeit' *über 40 Jahre vollzogenen widersprüchlichen Modernisierungsprozesse der beiden deutschen Gesellschaften*. Ebenso wurde der *heutige Modernisierungsprozess der deutschen Gesellschaft* nachvollzogen, in dessen Folge zum Beispiel Arbeit zunehmend ihre gesellschaftliche Integrationskraft verliert und *zur Systemintegration der Gesellschaft ein Kommunikationsprozess notwendig ist, der nur mit freien Individuen möglich ist*. Damit wurde herausgearbeitet, dass sich der heutige Modernisierungsprozess der deutschen Gesellschaft durch die Individuen vollzieht und sie zur Individualisierung zwingt, ein Aspekt, auf den im Folgenden Kapitel ausführlich eingegangen wird.

Es wurde ebenso gezeigt, dass *die Gesellschaftsmitglieder der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik seit 1990* nicht nur zu dem dargestellten gesellschaftlichen Modernisierungs- beziehungsweise Individualisierungsprozess der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch zu einem *Transformationsprozess*, in die für sie neuen historischen und aktuellen gesellschaftlichen Strukturen, gezwungen wurden und werden. Dieser sich parallel vollziehende notwendige Transformationsprozess der

Gesellschaftsmitglieder der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik deutet zum einen auch auf die von Macków erwähnten zwei Entwicklungsbahnen, in denen der heutige Modernisierungsprozess der deutschen Gesellschaft verläuft. Zum anderen deutet die Parallelität darauf hin, dass *nicht nur der allgemeine Modernisierungsprozess der deutschen Gesellschaft, sondern auch der sich in ihm vollziehende Transformationsprozess nur durch reflexive Kommunikationsprozesse möglich ist.*

Demnach würde *das, was für den Individualisierungsprozess konstatiert wird, auch für den Transformationsprozess gelten.* Dann könnte beispielsweise die Feststellung von Beck, dass vielleicht erst im Generationenvergleich spürbar wird, wie schnell die Anforderungen steigen, denen die Individuen heute ausgesetzt sind, auf den Transformationsprozess übertragen werden. Als Beispiel hierfür dient Beck ein Roman. "In einem Roman von Michael Cunningham fragt die Tochter die Mutter, warum sie den Vater geheiratet hat: 'Wusstest du, dass du von allen Menschen auf dieser Welt ausgerechnet ihn heiraten wolltest? Hast du nie Angst gehabt, du könntest einen riesigen Fehler machen, (...) Doch die Mutter winkte die Frage ab (...) Damals stellten wir nicht so große Fragen, sagte sie. Ist es nicht schwer für euch all dieses Nachdenken und Überlegen und Planen?'" (Beck; Beck-Gernsheim 1994: 15).

Des Weiteren könnte die in Kapitel 2.2.2. herausgearbeitete Feststellung von Veelken (1997), *dass nur der die Erfahrungen des Wandels nutzen kann, der lernt, ebenso auf den Transformationsprozess angewandt werden.* Denn auch der Transformationsprozess ist mit den Erfahrungen des Wandels verbunden, mit nebeneinander stehenden Weltanschauungen und Lebensstilen, mit der Relativierung früherer Normen und Werte. Und ebenso liegt auch im Transformationsprozess die Chance in einer größer werdenden Entscheidungsfreiheit, in der Möglichkeit der Entfaltung der Identität in kleinen Gruppen und selbst gewählten Vernetzungen der Lebenswelten und Lebensstile (vgl. Veelken 1997: 132f).

Dieser Aspekt, das Verhältnis von Modernisierungs- und Transformationsprozess soll im Folgenden genauer herausgearbeitet werden. Dazu ist neben dem dargestellten kulturellen Aspekt in Kapitel 2.1. und dem in diesem Kapitel 2.2. herausgearbeiteten gesellschaftlichen Aspekt, die Betrachtung der individuellen Entwicklungsprozesse notwendig.

2.3. Der individuelle Aspekt

Verzeiht den anderen ihr Anderssein.
(Philomena Franz)

In diesem Kapitel soll nach dem kulturellen und gesellschaftlichen der individuelle Aspekt des menschlichen Entwicklungsprozesses betrachtet werden. Es geht um die Analyse dessen, was den einzelnen Menschen heute beeinflusst und kennzeichnet, um im Anschluss daran zugrunde liegende Strukturen des Individuums der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft herauszuarbeiten.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde verschiedentlich schon auf die individuelle Entwicklung des Menschen hingewiesen, da sich das menschliche Individuum nur im engen dialektischen Verhältnis zu seiner selbst geschaffenen Kultur und Gesellschaft entwickeln kann. Diese Abhängigkeit des Menschen von seiner Kultur und Gesellschaft ist aber nur möglich durch seine Individualität in der sich seine Identität aus-

drückt. Die Entwicklung der Individualität beinhaltet somit die Identitätsentwicklung des Menschen und geht damit auf die psychologischen Aspekte der Sozialisation ein (vgl. Kapitel 2.2.1.).

Im ersten Teil dieses Kapitels wird sich mit diesen entwicklungspsychologischen Aspekten des menschlichen Lebens, mit dem Prozess der Identitätsentfaltung, auseinandergesetzt. Im zweiten Teil wird auf die heutigen Individualisierungsprozesse eingegangen, um im Anschluss daran, diese Prozesse von der Seite des Individuums aus, das heißt die Biographisierung, analysieren zu können.

2.3.1. Identitätsentfaltung

Unter Identitätsentfaltung ist der Prozess der Menschwerdung zu verstehen, in dem sich das Bewusstsein der eigenen Individualität durch die Herausbildung der eigenen Identität entwickelt, und damit die Abgrenzung zu anderen Individuen ermöglicht. So wird im Prozess der Identitätsentfaltung die Binnenperspektive des Individuums betrachtet, weshalb auch vom Prozess der Individuation gesprochen wird.

Das *dialektische Verhältnis von Kultur und Individuum* wurde in den dargestellten Kulturtheorien des Kapitels 2.1. herausgearbeitet. So wird in der Kulturtheorie des Spiels erläutert, dass die Ursache der Individualentwicklung des Menschen das Spiel ist, das sich mit der menschlichen Entwicklung aus dem rein physisch und biologisch Existenten herausbewegt. Die Sozialisation des Menschen ist von Geburt an durch Spielformen und Spiele als das Hauptmedium seiner Sozialisation geprägt. Damit sind Spielformen und Spiele Urphänomene des Lebens und eine unbedingt primäre Lebenskategorie. Dies aber bedeutet, dass das Spiel ebenso unabdingbar zur Identitätsentfaltung gehört, oder besser, dass sich die Identitätsentfaltung des Menschen durch Spiel vollzieht.

In der Rekonstruktion des Historischen Materialismus wird die Verbindung zwischen Kultur und Identitätsentfaltung über unterschiedliche Wissensstrukturen und Lernniveaus ausgedrückt. Hier werden ontogenetische Kognitionsentwicklungen erweitert und auf phylogenetische Entwicklungen übertragen. Dabei wird sich, ähnlich wie in der Theorie der Holons und Holoarchien auf die universalen Entwicklungsstufen Piagets bezogen, die vom präoperationalen über das konkret-operationale zum formal-operationalen Denken führen. Diese ontogenetischen Entwicklungsstufen, sind nichts anderes als der kognitive Aspekt der Identitätsentfaltung.

In der Theorie der Holons und Holoarchien werden die Entwicklungsstufen Piagets um transrationale Entwicklungsstufen, insbesondere um die erste dieser Stufen, das netzwerk-logische Denken, erweitert. Die Identitätsentfaltung wird im oberen linken Quadranten beziehungsweise im inneren individuellen Holon beschrieben (vgl. Abbildung 1). Identitätsentfaltung ist demnach der Aspekt der Entwicklung, der die Frage nach der inneren Form des individuellen Holons beantwortet. Bei der Identitätsentfaltung geht es hier um das Geltungskriterium der Wahrhaftigkeit, und damit um die sich herausbildenden rationalen, emotionalen und psychischen Strukturen des Individuums.

Das *dialektische Verhältnis von Gesellschaft und Individuum* wurde insbesondere in den Erörterungen zur Sozialisation, in Kapitel 2.2.1., herausgearbeitet. Hier wird dargelegt, dass das Ziel der Sozialisation die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit und Identität des Menschen ist, und dass dieses Ziel nur in Auseinanderset-

zung mit der Umwelt, das heißt mit anderen Menschen erreicht werden kann. Damit ist eine Sozialisation nicht ohne Identitätsentfaltung oder Individuation und eine Identitätsentfaltung oder Individuation nicht ohne Sozialisation möglich.

Zur erfolgreichen Identitätsentfaltung eines Menschen gehört somit die Entfaltung seiner kognitiven, emotionalen und psychischen Strukturen, die sich als Spiel und in Spiel in Abhängigkeit von seiner kulturellen und gesellschaftlichen Umgebung entwickeln. Des Weiteren wird deutlich, dass die Identitätsentfaltung oder Individuation wie die Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist.

Mit diesem lebenslangen Prozess der *Identitätsentfaltung*, in dem sich die Individualität über die Entwicklung der Identität herstellt, hat sich vor allem der Sozialpsychologe und Psychoanalytiker Erik Homburger Erikson beschäftigt. Als einer der bedeutendsten Vertreter der Identitätstheorie beweist Erikson (1959/1997), ähnlich wie Piaget (1975) für die kognitiven Strukturen, Entwicklungsphasen für die emotionalen und psychischen Strukturen bei der Identitätsentfaltung des Menschen.

"Wir haben also versucht, die Verknüpfung zwischen triebhaften Kräften und organismischen Modi im Kontext der Aufeinanderfolge psychosozialer Phasen und der Generationenfolge aufzuzeigen. (...) Seitens der Psychologie gibt es die kraftvolle Bestätigung in Bezug auf kognitive Reifung, insofern als diese mit jeder Phase die Fähigkeit zum sorgfältigen und konzeptionellen Austausch mit der Welt der Fakten verbessert und erweitert. (...) So mag es zweckmäßig sein, der Beziehung zwischen den sensorisch-motorischen Aspekten der Intelligenz im Verständnis Piagets und dem kindlichen Vertrauen [1. Phase s.u. d.A.], nachzuspüren; der Beziehung zwischen den intuitiv-symbolischen Aspekten zu Spiel und Initiative [3. Phase s.u. d.A.]; der Beziehung zwischen der konkret-operationalen Tätigkeit zum Gefühl des Fleißes [4. Phase s.u. d.A.]; und schließlich auch der Beziehung zwischen den Aspekten von formalen Operationen und logischen Manipulationen zur Identitätsentwicklung [5. Phase s.u. d.A.]" (Erikson 1982/1995: 100).

Der Verdienst Eriksons liegt zum einen darin, ein Phasenmodell für den gesamten menschlichen Lebenszyklus, das heißt ein Modell über die Adoleszenz beziehungsweise das frühe Erwachsenenalter hinaus entwickelt zu haben, und zum anderen darin, dass Erikson, ähnlich wie Wilber (vgl. Kapitel 2.1.3.), die Integration früh entwickelter Errungenschaften in spätere Phasen herausgearbeitet hat.

Dabei teilt Erikson den Prozess der Identitätsentfaltung in acht Entwicklungsphasen, die sich von der Geburt des Individuums bis zu seinem Tod erstrecken. Nach Erikson müssen in allen acht Entwicklungsphasen schwere Identitätskonflikte, das heißt Krisen, vom Individuum gelöst werden.

Die unterschiedlichen Entwicklungsphasen bieten dabei sowohl die Möglichkeit der Weiterentwicklung als auch die der Regression. Beide Möglichkeiten werden für jede Phase als Gegensatzpaar formuliert. Mit der Erfüllung der jeweiligen Aufgabe wird eine bestimmte *positive Qualität* entwickelt und in die Persönlichkeit integriert. Bei Nichterfüllung der jeweiligen Aufgabe wird eine entsprechend *negative Qualität* entwickelt und in die Persönlichkeit integriert. Diese positiven und negativen Qualitäten lassen sich am besten als "Gefühl von" beschreiben.

Das Gelingen der jeweiligen Lebensphase, das heißt die positive Lösung der jeweiligen Krise bewirkt aber nicht nur die Ausbildung einer positiven Qualität, sondern auch die Ausbildung einer so genannten *Grundstärke*. Das Nichtgelingen der jeweiligen Lebensphase, das heißt die negative Lösung der jeweiligen Krise bewirkt von daher nicht nur die Ausbildung einer negativen Qualität, sondern auch die Ausbildung einer so genannten *Grundschwäche*. Diese Grundstärken und Grundschwächen lassen sich am besten als "Ich-Qualitäten" beschreiben und kennzeichnen jede Entwicklungsphase in besonderer Weise.

Erikson geht des Weiteren davon aus, dass die Phasenfolge der menschlichen Entwicklung angeboren und somit bei jedem Menschen vorhanden ist. Eine erfolgreiche Persönlichkeits- und Identitätsentfaltung des Menschen ist dann gegeben, wenn die für jede Entwicklungsphase spezifischen Aufgaben zum rechten Zeitpunkt und in der richtigen Reihenfolge vom Individuum und seiner Umwelt überwunden und bewältigt werden. So wird zum einen deutlich, dass Identität keine festgelegte statische Größe ist, sondern sich prozesshaft und lebenslang vollzieht, und zum anderen, dass sich Identität im *Prozess der Identitätsentfaltung* nur in fortwährender Interaktion mit der Umwelt herausbilden kann.

Im Rahmen dieser Arbeit, die sich mit unterschiedlichen Generationen, das heißt mit Menschen unterschiedlicher Altersphasen beschäftigt, ist es unabdingbar sich mit den verschiedenen Entwicklungsphasen im Verlauf des menschlichen Lebenszyklus auseinander zu setzen. Denn die Menschen, die sich beim intergenerationellen Kontakt begegnen, befinden sich in unterschiedlichen Lebensphasen. Um das zu verdeutlichen und um im späteren Verlauf der Arbeit darauf zurückgreifen zu können, werden im Folgenden die von Erikson erarbeiteten Entwicklungsphasen, die jeder Mensch im Prozess der Identitätsentfaltung durchlaufen muss, dargestellt.

Vorab soll, wie für die kognitiven Entwicklungsstufen Piagets, auch hier auf die begrenzte Gültigkeit von Stufen- oder Phasenmodellen bei menschlichen Entwicklungen hingewiesen werden. Stufen- und Phasenmodelle der menschlichen Entwicklung können nie starr, sondern müssen immer flexibel verstanden werden. Des Weiteren bleiben es Modelle, die aber genau als solche, ihre Berechtigung zur Klärung und zum Verständnis der sehr vielschichtigen Prozesse der menschlichen Entwicklung haben.

"Ich bin, was man mir gibt." Nach Erikson (1982/1995) wird die *erste* menschliche Entwicklungsphase als *Säuglingsphase* beschrieben, in der sich die psychosoziale Krise zwischen *Grundvertrauen* und *Grundmisstrauen* bewegt. Der Radius der wichtigen Beziehungen ist die Erziehungsperson. Die Grundstärke, die so ausgebildet wird, ist die *Hoffnung*. Ihren negativen Gegenpol bildet die Grundschwäche *Rückzug*. *"Ich bin, was ich will."* Die *zweite* Phase ist das *Kleinkindalter*, in der es um *Autonomie gegen Scham und Zweifel* geht. Der Radius der wichtigen Beziehungen hat sich hier auf die Erziehungspersonen erweitert. Die auszubildende Grundstärke ist der *Wille*. Die Grundschwäche dieser Phase ist der *Zwang*.

"Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann." Das *Spielalter* bildet die *dritte* Phase der menschlichen Entwicklung. Hier geht es um die psychosoziale Krise zwischen *Initiative* und *Schuldgefühl*, wobei sich der soziale Radius auf die Kernfamilie erweitert. Die Grundstärke, die hier herausgebildet wird, ist die *Entschlusskraft*. Ihr negativer Gegenpol ist die Grundschwäche *Hemmung*.

"*Ich bin, was ich lerne.*" Im *Schulalter*, der *vierten* Phase, geht es um *Resamkeit gegen Minderwertigkeit*, wobei sich der soziale Radius auf Nachbarschaft und Schule ausgeweitet hat. Die Grundstärke, die herausgebildet wird, ist die *Kompetenz*. Die Grundschwäche dieser Phase ist die *Trägheit*.

"*Wer bin ich?*" Die *Adoleszenz* ist die *fünfte* Phase der menschlichen Entwicklung. Hier bewegt sich die psychosoziale Krise zwischen *Identität und Identitätskonfusion*. Bekannte Gleichaltrige und fremde Gruppen bilden die wichtigsten Beziehungen und *Treue* ist die Grundstärke die ausgebildet wird. *Zurückweisung* ist die Grundschwäche dieser Phase.

"*Ich bin in anderen.*" Im *frühen Erwachsenenalter*, der *sechsten* Entwicklungsphase, geht es um die Auseinandersetzung zwischen *Intimität oder Isolierung*. Freunde und Sexualpartner bilden neben (beruflichen) Wettbewerben und Zusammenarbeit die wichtigsten Beziehungen, wobei *Liebe* die Grundstärke ist, die hier ausgebildet wird. Ihren negativen Gegenpol bildet die Grundschwäche *Exklusivität*.

"*Ich bin, was ich schaffe und versorge.*" Im *Erwachsenenalter*, der *siebten* Phase, bewegt sich die psychosoziale Krise zwischen *Generativität und Stagnation*. Hier drücken sich die wichtigsten Beziehungen durch Arbeitsteilung und gemeinsamer Haushaltsführung aus. Die Grundstärke, die herausgebildet wird, ist die *Fürsorge*. Die Grundschwäche dieser Phase ist die *Abweisung*.

"*Ich bin, was ich geworden bin. Ich bin einmal nicht mehr da.*" Das *Alter* bildet die letzte, die *achte* menschliche Entwicklungsphase. In der psychosozialen Krise, die hier ausgetragen wird, geht es um *Integrität gegen Verzweiflung*. Der soziale Radius weitet sich im Alter auf die Menschheit, beziehungsweise auf Menschen meiner Art aus, und *Weisheit* bildet sich als Grundstärke aus. Ihren negativen Gegenpol bildet die Grundschwäche *Hochmut* (vgl. Erikson 1982/1995: 36f).

Nach Erikson kann die psychosoziale Krise zwischen Integrität und Verzweiflung, die das *Alter* bestimmt, nur erfolgreich in Richtung Integrität gelöst werden, wenn die zur Integrität bestimmten Teile im Lebensverlauf erkannt wurden. Denn man kann nichts integrieren, was nicht vorher als Teil erkannt wurde. Nur mit der positiven Qualität *Integrität* aber kann der alte Mensch zur Grundstärke *Weisheit* gelangen, während die negative Qualität *Verzweiflung* zur Grundschwäche *Hochmut* führt. Des Weiteren kann sich der soziale Radius im Alter auch nur dann auf die Menschheit ausdehnen, wenn im Lebensverlauf soziale Beziehungen zu Einzelnen und Gruppen erfolgreich erlernt wurden. Das bedeutet auch, gerade weil sich die sozialen Beziehungen im Lebensverlauf in Richtung Menschheit ausdehnen, dass es im individuellen Lebenszyklus darum geht, die integrativen Wege menschlichen Lebens als Ganzes zu begreifen. So besteht die Aufgabe des Alters darin, ein Gefühl von Kohärenz und Ganzheit zu entwickeln, das heißt Dinge zusammen zu halten. Damit ist der *gesamte individuelle Lebenszyklus* als *allmähliche Reifung zur Integrität* zu verstehen.

Um Integrität erreichen zu können, müssen in den beiden Phasen des Erwachsenenalters, in der Jugendphase und den Phasen der Kindheit alle psychosozialen Konflikte positiv gelöst und die verschiedenen Grundstärken herausgebildet werden.

Im *Erwachsenenalter*, in dem sich der psychosoziale Konflikt zwischen Generativität und Stagnation bewegt, wird bei positiver Lösung des Konflikts, das heißt bei erfolgreicher *Generativität*, die hier sowohl auf die eigene Fortpflanzung als auch auf die aktive Entwicklung von neuen Ideen, Projekten etc. bezogen wird, als Grundstärke *Fürsorge* erlernt. Kommt es nicht zur Generativität sondern zu *Stagnation*, führt dies

zur Grundschwäche *Abweisung*. Erfolgreiche Generativität aber bedeutet zum einen, dass Erwachsene verstärkt für nachfolgende Generationen sorgen, was, wie schon erwähnt, umfassend also nicht nur in Bezug auf die eigene Fortpflanzung zu verstehen ist. Zum anderen stehen Erwachsene bei dieser Fürsorge für nachfolgende Generationen aber zusätzlich in Auseinandersetzungen mit ihrem eigenen Älterwerden und ihren eigenen Eltern, das heißt mit vorherigen Generationen und Traditionen.

Denn "ein Mensch im Erwachsenenalter muss auch realisieren, dass ein Zeugender von dem überlebt wird, was er erzeugt hat" (Erikson 1982/1995: 105). Deshalb können die *beiden Phasen des Erwachsenenalters* auch als *Bindeglied zwischen den Generationen* verstanden werden.

Im *frühen Erwachsenenalter* wird wiederum die Stärke kultiviert, die eine Voraussetzung für diese Fürsorge ist. Hier soll im psychosozialen Konflikt zwischen der positiven Qualität Intimität und der negativen Qualität Isolierung die Grundstärke Liebe gefestigt werden, ohne die Fürsorge nicht möglich ist. Dabei führt die erfolgreiche Lösung des Konfliktes zu *Intimität* und Intimität führt zur Grundstärke *Liebe*. Wird aber Intimität nicht erreicht, so führt dies zum Gefühl von *Isolierung* und das zur Grundschwäche *Exklusivität*.

Eine erfolgreiche Konfliktlösung ist dabei nur möglich, wenn sich der soziale Radius in beiden Phasen des Erwachsenenalters entsprechend mitentwickelt. So ist für das Erwachsenenalter die bewusste Entwicklung sozialer Beziehung zu Einzelnen, was sich beispielsweise in gemeinsamer Haushaltsführung ausdrückt, ebenso wichtig, wie im frühen Erwachsenenalter die Entwicklung von Partner- und Freundschaften beispielsweise in Wettbewerben und Teams.

Hier wird ein wichtiger Aspekt des Zusammenspiels der verschiedenen Lebensphasen deutlich. Denn die bewusste Entwicklung sozialer Beziehungen zu Einzelnen im Erwachsenenalter, bedeutet nicht die Aufhebung jeglicher Beziehungen zu anderen Partner- und Freundschaften. So wird deutlich, dass das was in vorherigen Lebensphasen gelernt wurde, in nachfolgende integriert und gleichzeitig weiterentwickelt wird.

"Allmählich wird mit jeder neuen Stärke ein neues Zeitgefühl und ein Gefühl unveränderbarer Identität sichtbar: man wird mit der Zeit zu etwas, was man in Gang gesetzt hat, möglicherweise zu dem, was man gewesen ist" (Erikson 1982/1995: 105).

Die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Erwachsenenalter werden in der *Adoleszenz* gelegt. Die wichtigste Aufgabe, die hier erfüllt werden muss, ist die Herausbildung der *Identität*, "als Gefühl, im eigenen Körper zu Hause zu sein" (Veelken 1990:105), die wiederum die Grundstärke *Treue* ermöglicht. Kommt es nicht zur erfolgreichen Identitätsbildung, sondern zur *Identitätskonfusion*, führt dies zur Grundschwäche *Zurückweisung*. Der Schwerpunkt der sozialen Beziehungen in dieser Lebensphase liegt in bekannten und unbekanntem Gruppen, insbesondere von Gleichaltrigen.

"Zusammengefasst könnte man sagen, dass sich der Prozess der Identitätsbildung als eine *sich entwickelnde Konfiguration* entfaltet – eine Konfiguration, die allmählich konstitutionelle Gegebenheiten, höchst persönliche Bedürfnisse, bevorzugte Fähigkeiten, wichtige Identifikationen, wirksame Abwehren, erfolgreiche Sublimierungen

und konsequente Rollen integriert. Dies alles kann aber nur aus einer wechselseitigen Anpassung individueller Potentiale, technischer Weltansichten und religiöser oder politischer Ideologien hervorgehen" (Erikson 1982/1995: 97).

Eine erfolgreiche Identitätsbildung in der Adoleszenz und die damit verbundene Herausbildung von Treue sind wiederum nur möglich, wenn dafür die Voraussetzungen in den Entwicklungsphasen der Kindheit geschaffen wurden. So muss sich der Radius der sozialen Beziehungen, um sich im Schulalter auf die Nachbarschaft und Schule erstrecken zu können, im Spielalter auf die Kernfamilie, und im Kleinkindalter auf die Erziehungspersonen, ausgeweitet haben. Das aber ist nur möglich, wenn im Säuglingsalter die Beziehung zu einer Erziehungsperson erfolgreich war. Nur so können sich die Grundstärken Kompetenz im Schulalter, Entschlusskraft im Spielalter, Wille im Kleinkindalter und Hoffnung im Säuglingsalter entwickeln.

Für die Ausbildung dieser Grundstärken müssen aber auch hier die unterschiedlichen psychosozialen Konflikte positiv gelöst worden sein. Denn im *Schulalter* führt nur die positive Qualität *Regsamkeit* zu *Kompetenz*, während die negative Qualität *Minderwertigkeit* zu *Trägheit* führt. Im *Spielalter* führt nur ein Gefühl von *Initiative* zu *Entschlusskraft*, während *Schuldgefühle* zu *Hemmung* führen. Im *Kleinkindalter* führt nur ein Gefühl von *Autonomie* zum *eigenen Willen*, während *Scham* und *Zweifel* zu *Zwang* führen und im Säuglingsalter führt nur Grund- oder *Urvertrauen* zur Grundstärke *Hoffnung*, während *Grundmisstrauen* zur Grundschwäche *Rückzug* führt.

"Man kann sagen, dass die Persönlichkeit in Abschnitten wächst, die durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus vorherbestimmt sind, einen sich ausweitenden sozialen Horizont bewusst wahrzunehmen und handelnd zu erleben; einen Horizont, der mit dem nebelhaften Bild einer Mutter anfängt und mit der Menschheit endet" (Erikson 1959/1997: 58).

Die Notwendigkeit des Zusammenwirkens der verschiedenen Aspekte jeder einzelnen Lebensphase wird hier ebenso deutlich, wie das Ineinandergreifen der verschiedenen Lebensphasen bei ihrer Weiterentwicklung. Dabei entwickeln sich sowohl die verschiedenen Aspekte einer Lebensphase, als auch die Schritte zur nächsten Lebensphase dialektisch.

"Es soll damit angedeutet werden, dass erstens jedes zu diskutierende Problem der gesunden Persönlichkeit *systematisch mit allen anderen verbunden* ist und dass alle von der *richtigen Entwicklung zur rechten Zeit* abhängen, und dass zweitens jedes Problem in irgendeiner Form schon existiert, bevor es normalerweise in seine entscheidende, kritische Zeit eintritt" (Erikson 1959/1997: 59).

Das dialektische Verhältnis der *verschiedenen Aspekte einer Lebensphase* drückt sich unter anderem darin aus, dass die positiven Qualitäten (Grundvertrauen, Autonomie, Initiative, Regsamkeit, Identität, Intimität, Generativität, Integrität) in keiner Lebensphase "rein" vorhanden sein können. Denn die positiven Qualitäten können sich nur in Auseinandersetzung mit ihren negativen Gegenpolen (Grundmisstrauen, Scham und Zweifel, Schuldgefühl, Minderwertigkeit, Identitätskonfusion, Isolierung, Stagnation, Verzweiflung) ausbilden, was als psychosoziale Krise der jeweiligen Lebensphase beschrieben wird.

Daraus aber folgt, dass bei erfolgreicher Weiterentwicklung auch die Grundstärken (Hoffnung, Wille, Entschlusskraft, Kompetenz, Treue, Liebe, Fürsorge, Weisheit) nicht "rein" vorhanden sein können. Denn bedingt durch die psychosozialen Krisen bleiben verschiedene Aspekte der negativen Qualitäten und damit auch Aspekte der Grundschwächen (Rückzug, Zwang, Hemmung, Trägheit, Zurückweisung, Exklusivität, Abweisung, Hochmut) in jeder Lebensphase vorhanden. So sind beispielsweise Gefühle von Unsicherheit etc., ein wichtiges Korrektiv bei der erfolgreichen Entwicklung eines Menschen.

Das dialektische Verhältnis der *Lebensphasen untereinander* wird daran deutlich, dass die einmal erlernten Qualitäten Bestandteile aller folgenden Lebensphasen bleiben. So ist beispielsweise mit dem Erreichen des Spielalters, "*Spielen* ein wesentlicher Bestandteil aller kommenden Phasen" (Erikson 1982/1995: 101). Ein Aspekt des menschlichen Lebenszyklus, der im Rahmen der kulturellen Entwicklung ebenso herausgearbeitet wurde (vgl. Kapitel 2.1.1.).

Aber auch am Zusammenhang zwischen der ersten und letzten Lebensphase des Menschen wird dieses dialektische Verhältnis der Lebensphasen untereinander erkennbar. Dieser Zusammenhang ist nicht nur aus der inneren Logik der Stufenfolge abzuleiten. Die erste sich herausbildende Grundstärke des menschlichen Säuglings ist die *Hoffnung*. Hoffnung ist nach Erikson die fundamentale Eigenschaft der 'Ich'-haftigkeit, ohne die Leben weder anfangen noch sinnvoll enden kann. Denn der negative Gegenpol der Grundstärke Hoffnung kann sich im Säuglingsalter nur als Grundschwäche Rückzug äußern.

Im Alter kann der negative Gegenpol der Grundstärke Hoffnung aber auch das Gefühl von *Verzweiflung* sein. Verzweiflung aber ist auch der negative Gegenpol des Gefühls von Integrität im Alter. Damit ist Integrität ohne Hoffnung nicht möglich, und es wird deutlich, dass Hoffnung eine ganz entscheidende Rolle im gesamten Lebensverlauf eines Menschen, insbesondere wieder im Alter, spielt.

"Wenn also der Lebenszyklus am Ende zu seinen Anfängen zurückkehrt, bleibt in der Struktur selbst der reifen Hoffnung und in einer Vielzahl von Glauben etwas von dem erhalten, was die Hoffnung als kindlichste aller menschlichen Eigenschaften bestätigt" (Erikson 1982/1995: 80).

Die Reihenfolge der Darstellung des menschlichen Lebenszyklus wurde bewusst gewählt. Die Darstellung mit dem Alter zu beginnen und zu beenden, verdeutlicht den menschlichen Lebenszyklus als Kreis, in dem sich die unterschiedlichen Lebensphasen zwar stufenweise entwickeln, aber jede Stufe für alle vorherigen und alle nachfolgenden besondere und wichtige Funktionen hat. Diese Struktur des Prozesses der Identitätsentfaltung ist überall gleich. Aber ihre Ausprägung, differiert je nach kulturellem und gesellschaftlichem Umfeld erheblich.

Am Beispiel der Generativität, hier bezogen auf die Fortpflanzung, soll dieses kurz erläutert werden. Der *kulturelle Einfluss* auf die menschliche Fortpflanzung zeigt sich beispielsweise daran, dass in Kulturkreisen in denen Kinderreichtum mit Reichtum und Altersversorgung verbunden wird, mehr Kinder geboren werden, als in Kulturkreisen, in denen Kinderreichtum eher mit finanziellen und persönlichen Einschränkungen verbunden wird.

Der *gesellschaftliche Einfluss* auf die menschliche Fortpflanzung zeigt sich an direkten staatlichen Maßnahmen zur Geburtenkontrolle. So wird beispielsweise in China die Anzahl der Geburten durch die so genannte Ein-Kind-Politik, nach der, unter Androhung von verschiedenen Strafen, pro Ehe nur ein Kind geboren werden darf, erheblich eingeschränkt.

Dagegen wurde beispielsweise in der Deutschen Demokratischen Republik Kinderreichtum gefördert. Hier wurden sowohl eine eigene Wohnung angeboten, als auch besonders günstige Kredite bei einer Eheschließung gewährt, die bei der Geburt von Kindern weitgehend erlassen wurden. Durch staatliche Angebote der Kindererziehung und ihrer Versorgung in Kinderkrippen und Kindergärten wurden zusätzlich Anreize für Geburten geschaffen. Diese gesellschaftlichen Bedingungen führten im Verhältnis zur Bundesrepublik Deutschland dazu, dass in der Deutschen Demokratischen Republik wesentlich eher und mehr Ehen geschlossen und auch wesentlich mehr Kinder geboren wurden, als in der Bundesrepublik Deutschland, in der es diese Formen der Förderung nicht gab (vgl. Dienel 2003).

Mit dem dargestellten dialektischen Zusammenhang des menschlichen Lebenszyklus inklusive seiner kulturellen und gesellschaftlichen Aspekte wird gleichzeitig der Zusammenhang der unterschiedlichen Lebensalter beziehungsweise Generationen deutlich.

"Das soziologische Phänomen des Generationenzusammenhangs ist fundiert durch das Faktum des biologischen Rhythmus der Geburten und des Todes. *Durch etwas fundiert zu sein, bedeutet aber noch nicht, aus ihm ableitbar, in ihm enthalten zu sein.* (...) Gäbe es nicht das gesellschaftliche Miteinander der Menschen, gäbe es nicht eine bestimmt geartete Struktur der Gesellschaft, gäbe es nicht die auf spezifisch gearteten Kontinuitäten beruhende Geschichte, so entstünde nicht das auf dem Lagerungsphänomen beruhende Gebilde des Generationenzusammenhangs, sondern nur das Geborenwerden, das Altern und das Sterben" (Mannheim 1928: 173).

Auch für Erikson wird der Generationenzusammenhang daran deutlich, dass die negativen Qualitäten beziehungsweise die Gefühle von Misstrauen, Scham, Zweifel, Schuld und Minderwertigkeit etc. nur zurück gedrängt werden können, wenn die Menschen in ihrem kulturellen Umfeld an einem gesellschaftlichen Leben teilnehmen, das ihnen die Möglichkeit gewährt, sich in einer konfliktfreien Sphäre als Individuum zu entwickeln. "So braucht die ältere Generation die jüngere genauso, wie die jüngere von der älteren abhängig ist; und es scheint, als sei es gerade diese Wechselseitigkeit der Entwicklung von älteren und jüngeren Generationen, in der bestimmte grundlegende und universale Werte wie Liebe, Glaube, Wahrheit, Recht, Ordnung, Arbeit usw., mit ihrer ganzen Abwehr-, Kompensations- und Schöpferkraft, als wichtige gemeinsame Leistungen der individuellen Ich-Entwicklung und des sozialen Prozesses entstehen" (Erikson 1959/1997: 198f).

Dafür ist das Erkennen der unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphase wichtig. Trifft beispielsweise ein Jugendlicher einen älteren Menschen, so ist der Jugendliche in seiner Lebensphase dabei seine Identität auszubilden, während der ältere Mensch diese Phase bereits weit hinter sich hat, und seine Identität in Form von Integrität sucht. Diese verschiedenen Aufgaben können, wenn sie bewusst sind, für intergenerationelle Kontakte positiv genutzt werden. Sind sie nicht bewusst, können sie Konfliktpotential darstellen.

So ist es bei intergenerationellen Kontakten unabdingbar, "Ältere ernst zu nehmen als sich in einer späteren Phase des uns gemeinsamen Lebenslaufes befindliche Menschen" (Veelken 1990: 165). Denn die Erkenntnis des jüngeren Menschen, dass er selbst einmal in der gleichen Lebensphase sein wird wie der Ältere, ist ebenso wichtig wie die Erkenntnis des älteren Menschen, dass sich der Jüngere in einer anderen Lebensphase als er selbst befindet, und noch wichtige Lebensphasen vor sich hat, um seine Entwicklungsaufgaben zu erreichen.

Insgesamt zeigt sich nach der Darstellung dieses Phasenmodells der menschlichen Individualentwicklung ein weiterer Verdienst Eriksons. Erikson geht als Psychoanalytiker in diesem Phasenmodell, in dem die emotionalen und psychischen Strukturen des Prozesses der Identitätsentfaltung den Schwerpunkt bilden, auch auf die sozialen Strukturen ein.

"Denn das Leben des einzelnen ist die Überschneidung eines einzigen Lebenszyklus mit nur einem kurzen Abschnitt der Geschichte, und die gesamte menschliche Integrität steht oder fällt mit dem einen Integritätsstil, an dem man teilhat" (Erikson 1982/1995: 85).

Die grundlegendste Bearbeitung dieses Zusammenhangs von Identitätsentfaltung und Sozialisation, das heißt von der Entwicklung des Individuums inklusive seiner Identität und der Entwicklung der kulturellen und sozialen Bedingungen inklusive ihrer Gruppenidentitäten, bietet George Herbert Mead, auf den sich im Prinzip alle Arbeiten zu diesem Thema beziehen.

Mead fasst die Entstehung der Identität und die Entdeckung der Gesellschaft durch die Person als ein und denselben Vorgang auf. Dafür differenzierte er zwischen den für die Identitätsentfaltung unabdingbaren *>signifikanten Anderen<* und den *>verallgemeinerten Andern<* und arbeitete die Rolle und die Notwendigkeit von *Gruppenidentitäten* für den Prozess der Identitätsentfaltung heraus.

Im Rahmen der Identitätsentfaltung sind die *>signifikanten Anderen<* die Menschen, die so nah mit dem Menschen umgehen, dass ihre Haltungen und Einstellungen für die Bildung der Selbstauffassung den Ausschlag geben. Im Verlauf der Identitätsentfaltung lernt der Mensch dann, dass die Rollen, die in diesem Kreis gespielt werden nicht nur für diesen Kreis relevant sind, sondern auch mit den Erwartungen in Verbindung stehen, die andere Gruppen oder die ganze Gesellschaft hat. Diese höhere Abstraktionsstufe des Antwortens auf andere Gruppen oder die Gesellschaft, sind die *>verallgemeinerten Anderen<*. Für die eigene Identität sind somit andere Gruppen oder die ganze Gesellschaft verantwortlich.

"Getrennt von seinen gesellschaftlichen Kontakten zu andern Individuen, würde er die privaten oder *>subjektiven<* Erfahrungen nicht zu sich selbst in Beziehung setzen und könnte sich selbst nicht durch diese Erfahrungen bewusst werden, nämlich als ein Individuum, als Person. Um sich nämlich seiner selbst bewusst zu werden, muss er für sich selbst zum Objekt werden oder in seine eigenen Erfahrung als Objekt eintreten, und nur durch gesellschaftliche Mittel - indem er die Haltungen der anderen sich selbst gegenüber einnimmt - kann er sich selbst zum Objekt werden" (Mead 1934/1973: 270).

Überträgt man die Analysen von Mead, auf das dargestellte Phasenmodell von Erikson, so lassen sich die wichtigen Bezugspersonen, die Erikson in den ersten Lebensphasen konstatiert mit Meads *>signifikanten Anderen<* vergleichen, und die Entwicklung, die ungefähr ab dem Spielalter beginnt - "*Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann*" -, lässt sich mit dem Zeitpunkt vergleichen, zu dem Mead die *>verallgemeinerten Anderen<* konstatiert. Denn hier hat sich der soziale Radius des Kindes auf die Kernfamilie ausgeweitet und es ist in der Lage verschiedene Rollen zu erkennen und sie spielerisch nachzuempfinden.

Mit den Erkenntnissen über die notwendigen Funktionen der *>signifikanten Anderen<* und der *>verallgemeinerten Anderen<* für die Identitätsentfaltung, analysiert Mead die Gruppe der *>verallgemeinerten Anderen<* dann genauer. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass sich der Prozess der Identitätsentfaltung in zwei allgemeinen Stadien vollzieht, wobei im ersten Stadium den *Haltungen der Anderen dem Individuum gegenüber*, und im zweiten den *Gruppenidentitäten der >verallgemeinerten Anderen<*, eine besondere Rolle zukommt.

"Im ersten bildet sich die Identität des Einzelnen einfach durch eine Organisation der besonderen Haltungen der anderen ihm selbst gegenüber und zueinander in den spezifischen gesellschaftlichen Handlungen, an denen er mit diesen teilhat. Im zweiten Stadium dagegen wird die Identität des Einzelnen nicht nur durch eine Organisation dieser besonderen individuellen Haltungen gebildet, sondern auch durch eine Organisation der gesellschaftlichen Haltungen des verallgemeinerten Anderen oder der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer. Diese gesellschaftlichen oder Gruppenhaltungen werden in den direkten Erfahrungsbereich des Einzelnen gebracht und als Elemente in die Struktur der eigenen Identität ebenso eingefügt wie die Haltungen der anderen" (Mead 1934/1973: 200f).

Berger und Luckmann (1966/1974), die sich auch auf Mead beziehen, beschreiben die Beziehung zwischen den *>signifikanten Anderen<* und den *>verallgemeinerten Anderen<* als ein dialektisches Verhältnis. Für sie wird die natürliche und menschliche Umwelt von den *>signifikanten Anderen<* vermittelt und im Verlauf der Übermittlung modifiziert.

"Die signifikanten Anderen sind im Leben des Einzelnen die Starbesetzung im Spiel um seine Identität" (Berger; Luckmann 1966/1974: 161).

Die *>verallgemeinerten Anderen<* werden von Berger und Luckmann (1966/1974) mit den unterschiedlichen Rollen verglichen, die jedes Individuum in gesellschaftlichen Kontexten spielt, und die gleichzeitig die Sinnwelten der Gesellschaft repräsentieren. Damit erhält für sie die Rollenanalyse im Prozess der Identitätsentfaltung eine herausragende Bedeutung, denn sie verdeutlicht die Verbindung zwischen den Sinnwelten der Gesellschaft und den Formen, in denen diese Sinnwelten für den Einzelnen Wirklichkeitscharakter erhalten (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 83).

Da die ersten *>signifikanten Anderen<* nicht ausgesucht werden können, ist die Identifikation mit ihnen unvermeidlich. Durch diese Identifikation wird aber das Individuum erst fähig, sich als selbst und mit sich selbst zu identifizieren und seine eigene subjektiv kohärente und plausible Identität zu gewinnen (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 142).

Da aber die Internalisierung der Welt der ersten *>signifikanten Anderen<* nicht als eine unter vielen möglichen erfolgt, sondern als die Welt überhaupt, ist die Welt, die mit der primären Sozialisation internalisiert wird, viel tiefer im Bewusstsein des Individuums verankert, als alle Welten, die in der sekundären Sozialisation jemals internalisiert werden. Die in Institutionalisierung gründenden Welten der sekundären Sozialisation sind eher partielle Wirklichkeiten im Vergleich zur Grundwelt der primären Sozialisation. Die besondere Bedeutung, die den ersten *>signifikanten Anderen<* und ihrer jeweiligen Welt zugesprochen wird, wird hier ebenso deutlich, wie die besondere Bedeutung der Kultur und Gesellschaft in die das Individuum hineinwächst. Sie bilden die prägende und tief im Bewusstsein verankerte Welt des Individuums.

"Eine Identität zu bekommen heißt, einen bestimmten Platz in der Welt angewiesen erhalten. Indem sich das Kind diese Identität subjektiv aneignet (*>Ich bin John Smith<*) eignet es sich die Welt an, auf die diese Identität verweist. Die subjektive Aneignung der eigenen Identität und die subjektive Aneignung der sozialen Welt sind nur verschiedene Aspekte ein und desselben Internalisierungsprozesses, der durch *die selben* signifikant Anderen vermittelt wird" (Berger; Luckmann 1966/1974: 143).

Die Stadien der Identitätsentfaltung von Mead werden von Berger und Luckmann (1966/1974) dahingehend interpretiert, dass die primäre Sozialisation endet, wenn die Vorstellungen der *>signifikanten Anderen<* von denen der *>verallgemeinerten Anderen<* differenziert werden können, und sich die Vorstellungen der *>verallgemeinerten Anderen<* im Bewusstsein des Individuums festgesetzt haben. Der Mensch ist ein nützliches Mitglied der Gesellschaft, subjektiv im Besitz einer eigenen Identität und es folgt die sekundäre Sozialisation als Internalisierung institutionaler Subwelten. Hier erhalten Gruppenrollen und gesellschaftliche Rollen mit den für sie stehenden Haltungen eine besondere Bedeutung für den Prozess der Identitätsentfaltung.

Denn nur in Gruppen mit anderen Menschen werden die Identitäten der Einzelnen wechselseitig bestimmt. Kein Individuum kann für sich und mit sich allein eine Identität ausbilden oder an einer Identität festhalten. Oder wie Habermas dazu formuliert: "So ist nicht eigentlich die Selbstidentifikation, sondern die intersubjektiv anerkannte Selbstidentifikation Grundlage für die Behauptung der jeweils eigenen Identität" (Habermas 1976/1995: 21).

Jürgen Habermas und Alvin W. Gouldner verweisen an dieser Stelle zudem auf die Tatsache, dass die Ausbildung der eigenen Identität sowohl von den Ähnlichkeiten als auch von den Unterschieden zu den Anderen abhängt. So stellt Habermas fest: "Das Sich-Unterscheiden von anderen muss von diesen anderen anerkannt sein" (Habermas 1974/1995a: 93) und Gouldner formuliert: "Die Bestätigung der Übereinstimmung gleicht, da sie nur für die Konformität mit sozialen Werten gewährt wird, das Selbst an das der anderen an und schwächt seine Identifizierbarkeit und Individualität. Ohne ein gewisses Maß an Spannungen mit anderen, ohne das individuierende, Grenzen setzende Gefühl des Unterschieds gegenüber anderen wird die Trennungslinie zwischen Selbst und anderen unscharf und ungenau. Konflikt ist also für die Entwicklung einer individuierten, akzeptablen und reifen Identität mindestens genauso wichtig wie die Bestätigung der Übereinstimmung" (Gouldner 1970/1974: 272f).

Der Einzelne erkennt sich nur dann als der der er ist, wenn er eine Gruppenrolle oder gesellschaftliche Rolle vor *>signifikanten Anderen<* spielt. Dabei ist die Gruppenrolle oder gesellschaftliche Rolle das Modell, nach dem sich das Individuum in einer entsprechenden Situation zu richten hat. Zu den Gruppenrollen oder gesellschaftlichen Rollen gehören neben entsprechenden Handlungen auch entsprechende Gefühle und entsprechende innere Verfassungen, die vom Individuum zumeist unreflektiert und unbewusst übernommen werden. Das aber bedeutet, dass es schwer ist Gruppenrollen oder gesellschaftliche Rollen nur vorzutauschen, sondern dass das Individuum normalerweise zu dem wird, was es spielt.

So ist mit jeder Gruppenrolle oder gesellschaftlichen Rolle eine entsprechende Identität verbunden und alle Identitäten, selbst die die vom Individuum für das innerste Selbst gehalten werden, wie die Geschlechterrolle oder die der kulturellen oder gesellschaftlichen Herkunft, sind erworbene Rollen und werden von Gruppen oder der Gesellschaft zugesprochen. So beinhaltet jede Gruppe, das heißt jede Form menschlicher Zusammenkunft ein Moment der Identitätswahl und gleichzeitig benötigt jede Identität die richtige Auswahl anderer Individuen, um überdauern zu können.

"Das was wir Person nennen, ist ein Repertoire von Rollen, zu deren jeder eine bestimmte Identität gehört. Der Spielraum einer Person ist so groß, wie die Zahl der Rollen, die sie spielen kann. Ihre Biographie nimmt sich aus wie eine ununterbrochene Folge von Bühnenauftritten vor ständig wechselndem Publikum. Manchmal braucht sie ein neues Kostüm. Aber immer muss sie *sein*, was sie spielt" (Berger 1963/1969: 118).

Die Gruppenrollen und gesellschaftlichen Rollen haben dabei ihren Ursprung in den symbolischen Sinnwelten der jeweiligen Gruppe oder in den symbolischen Sinnwelten der jeweiligen Gesellschaft. Damit regulieren die symbolischen Sinnwelten die Abfolge der verschiedenen Phasen des Einzellebens.

"Die Legitimation durch die symbolische Sinnwelt erstreckt sich auch auf die Wirklichkeit und Richtigkeit der eigenen Identität des Einzelnen. (...) Sie ist von der Verbindung des Individuums mit signifikanten Anderen, die kommen und gehen abhängig. (...) Identität erhält ihre definitive Legitimation, sobald sie in den Zusammenhang einer symbolischen Sinnwelt gestellt wird" (Berger; Luckmann 1966/1974: 107).

Oder von Habermas formuliert: "Eine die individuellen Lebensgeschichten übergreifende Identität der Gruppe ist deshalb Bedingung für die Identität der einzelnen" (Habermas 1974/1995a: 93f).

Damit ist wie der Sozialisationsprozess (vgl. Kapitel 2.2.1.) auch der Prozess der Identitätsentfaltung, und das sollte an dieser Stelle dargestellt werden, immer eingebettet in die übergreifende symbolische Sinnwelt oder in das entsprechende Weltbild der jeweiligen Gruppe oder Gesellschaft. Das bedeutet nun aber gleichzeitig, dass auch jede Identität nur nach der jeweiligen inneren Logik der entsprechenden symbolischen Sinnwelt oder des entsprechenden Weltbildes verstanden werden kann. Somit müssen die von Erikson herausgearbeiteten Phasen des Prozesses der Identitätsentfaltung immer auf eine entsprechend konkrete Gruppe oder Gesellschaft angewandt werden und können nur in ihrem jeweils spezifischen Rahmen verstanden werden.

Denn schon die Zuordnung einer positiven oder negativen Qualität beziehungsweise einer Grundstärke oder Grundschwäche im menschlichen Entwicklungsprozess, ist gesellschaftlich bestimmt.

"Mit anderen Worten: psychologische Statusfragen können nicht ohne Kenntnis der Wirklichkeitsbestimmungen entschieden werden, die in der gesellschaftlichen Situation des Individuums als Gewissheit gelten. (...) Der psychologische Status richtet sich nach der gesellschaftlichen Wirklichkeitsbestimmung im ganzen und ist selbst gesellschaftlich bestimmt" (Berger; Luckmann 1966/1974: 187).

Dieter Geulen formuliert dies, im Rahmen seiner Erörterungen zum >abweichenden Verhalten<, noch deutlicher: "was hier als normal ausgegeben wird, könnte sich als pathologisch erweisen, und was hier als verrückt denunziert wird, könnte ein Typus notwendigen Handelns sein" (Geulen 1977: 500).

Im Rahmen dieser Arbeit, die sich sowohl mit den Bildungs- und Lernprozessen der Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland als auch mit denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, beschäftigt, bedeutet das, dass sich nicht nur die Sozialisationsbedingungen (vgl. Kapitel 2.2.1.) dieser Gesellschaftssysteme, sondern auch die Bedingungen der Identitätsentfaltung der Menschen in diesen Gesellschaften unterscheiden.

"Jedes Individuum trifft sich zunächst an als das geschichtliche Produkt zufälliger Lebensumstände, aber indem es sich selbst als dieses Produkt "wählt", konstituiert sich erst ein Selbst, das sich die reiche Konkretion seiner bloß vorgefundenen Lebensgeschichte als etwas zurechnet, wofür es retrospektiv Rechenschaft abgeben will" (Habermas 1987/1990: 171).

Da sich sowohl die Lebensumstände als auch die vorgefundene Lebensgeschichte in den Gesellschaftssystemen der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland unterscheiden, ist die Ausbildung der Identitäten ebenso unterschiedlich verlaufen.

So stellt Habermas in seinem Aufsatz 'Geschichtsbewusstsein und posttraditionale Identität' am Beispiel der Westintegration der Bundesrepublik fest, dass ein doppelter antitotalitärer Konsens, einerseits das radikale Scheitern der NS-Politik und andererseits das abstoßende Erscheinungsbild des sowjetischen Kommunismus, bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts hinein den Mentalitätshintergrund der politischen Kultur der Bundesrepublik bestimmt hat (vgl. Habermas 1987/1990: 176).

Diesen doppelten antitotalitären Konsens hat es aber beispielsweise in der Deutschen Demokratischen Republik nicht gegeben. Vielmehr wurde das sozialistische Gesellschaftssystem der Sowjetunion nicht als totalitäreres Gesellschaftssystem angesehen, sondern zum Teil auf das Gesellschaftssystem der Deutschen Demokratischen Republik übertragen.

Dieses Beispiel verdeutlicht vorerst einen unterschiedlichen Mentalitätshintergrund, wobei der unterschiedliche Mentalitätshintergrund auf die verschiedenen symbolischen Sinnwelten beziehungsweise die verschiedenen Weltbilder beider Gesellschaftssysteme deutet. Die verschiedenen Weltbilder beider Gesellschaftssysteme aber waren die jeweils notwendige Bedingung für die Ausbildung der Identität der

Einzelnen in beiden Gesellschaftssystemen. So wird verständlich, warum noch heute für einige Menschen, die in der DDR aufgewachsen sind, "ihr nachsozialistisches Lebensthema: die Entwertung ihrer Biographien" ist (Dieckmann 2001: Die Zeit. 17.05.2001).

Die Ausbildung der eigenen Identität vollzieht sich zwar als entwicklungspsychologischer Prozess bei allen Menschen nach der gleichen Phasenstruktur, ist aber in ihrer Binnenstruktur abhängig von der Kultur und Gesellschaft in der der Mensch aufwächst.

"Identität ist somit zugleich der durch den historischen Kontext geprägte Ausdruck der Übereinstimmung mit sich und der jeweils relevanten Bezugsgruppe und historischen Situation" (Roth 1999: 36).

Damit differiert die Binnenstruktur der Identitätsentfaltung in der Gesellschaft der heutigen Bundesrepublik Deutschland nicht nur, wie in allen Gesellschaften, durch das Lebensalter beziehungsweise die Generationenfolge, sondern auch durch das Aufwachsen der Menschen in zwei sich widersprechenden Gesellschaftssystemen.

Nach den Erörterungen der heutigen Individualisierungsprozesse (vgl. Kapitel 2.3.2.), wird dieser besonderen Situation der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere in den Ausführungen zu den heutigen Biographisierungstendenzen (vgl. Kapitel 2.3.3.), Rechnung getragen.

2.3.2. Individualisierung

Unter Individualisierung wird der gesellschaftliche Prozess verstanden, der durch die funktionale Differenzierung moderner Gesellschaften, die beschleunigte ökonomische und soziale Arbeitsteilung bedingt wird und der den dadurch bedingten Prozess der Enttraditionalisierung der Lebenswelten und die Suche der Individuen nach neuen sozialen Einbindungen meint.

Wie in den Erörterungen zum sozialen Wandel (vgl. Kapitel 2.2.2.) dargestellt wurde, sind es die gesellschaftlichen Veränderungen der Moderne im Übergang zur Postmoderne, die nicht nur eine zunehmende gesellschaftliche Komplexität, Pluralität und Globalität, sondern für den Einzelnen auch eine zunehmende Individualisierung bedingen, die ein hohes Maß an individueller Freiheit voraussetzt. Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass sich parallel zu diesen Modernisierungsprozessen, in der Bundesrepublik Deutschland ein Transformationsprozess für die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, vollzieht.

Von diesen gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland ausgehend, soll in diesem Teil der Arbeit erörtert werden, was diese Prozesse für den Einzelnen in dieser Gesellschaft bedeuteten. Dafür wurden bereits die Strukturen der Sozialisation (vgl. Kapitel 2.2.1.) und der Identitätsentfaltung (vgl. Kapitel 2.3.1.) herausgearbeitet, die in ihrem Phasenverlauf zwar für jedes Individuum identisch sind, sich in ihrer Binnenstruktur aber erheblich unterscheiden. So geht es in diesem Kapitel, vor dem Hintergrund der bereits dargestellten Phänomene, um die heutigen Individualisierungsprozesse in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland.

In Auseinandersetzung mit den verschiedenen Risiken moderner Gesellschaften, die sich im Übergang zur Postmoderne beziehungsweise zur Zweiten Moderne befinden,

hat sich insbesondere Ulrich Beck mit den ihnen innewohnenden Individualisierungsprozessen auseinandergesetzt und die Individualisierungsthese begründet.

"Es sind vor allem zwei epochale Prozesse -*Individualisierung* und *Globalisierung*-, welche die Grundlagen des Zusammenlebens in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern elementar verändern. Für beide gilt: Sie sind nur vordergründig Bedrohungen; sie erzwingen, aber erlauben auch, die Gesellschaft auf eine zweite Moderne vorzubereiten und umzugestalten" (Beck 1997a: 32).

Dabei bildet, wie im Kapitel 2.2.2. erläutert wurde und an dieser Stelle zusammenfassend wiederholt werden soll, die *Individualisierung die andere Seite der Globalisierung* (vgl. Beck 1994: 470f).

Unter *Globalisierung* ist nicht nur das ökonomische Phänomen, sondern auch das zunehmende Handeln über Distanzen hinweg, gemeint. Moderne Massentransportmöglichkeiten und Massenmedien gehören ebenso dazu, wie das Internet. Denn diese Phänomene bewirken, dass individuelle Erfahrungshorizonte aufgebrochen werden, da einfache Alltagsaktivitäten mitunter durch Ereignisse auf der anderen Seite der Erde beeinflusst werden können. Genauso haben aber auch individuelle oder lokale Lebensformen mitunter weltweite Auswirkungen oder finden weltweite Verbreitung.

Die als andere Seite dieser Globalisierung bezeichnete *Individualisierung* meint weder Autonomie noch frei schwebende Existenz, sondern eine durch die Globalisierungsprozesse bedingte Enttraditionalisierung der Lebenswelten. Diese wird beispielsweise an der Auflösung von traditionellen Sinnquellen, wie Klassen-, Milieu-, Schicht- oder Religionszugehörigkeit ebenso deutlich, wie am Zusammenbruch staatlich bestimmter Leitbilder, Orientierungsrahmen und 'Normalbiographien', wie sie in der Deutschen Demokratischen Republik üblich waren.

Denn da sich die Modernisierungsprozesse der Weltgesellschaft im eigenen Leben brechen, müssen alle Definitionsleistungen heute vom Individuum selbstreflexiv hergestellt werden. Das entscheidende Kennzeichen der heutigen Modernisierungsprozesse ist demnach die Tatsache, dass jedes Individuum für die heutigen gesellschaftlichen Vorgaben etwas tut, sich aktiv um sie bemühen muss, während es in frühere Gesellschaften und ihre Vorgaben eher hineingeboren wurde. Durch die Notwendigkeit die gesellschaftlichen Vorgaben heute selbst herstellen zu müssen, werden aus früheren 'Normalbiographien', heutige 'Wahlbiographien', 'reflexive Biographien' oder 'Bastelbiographien'. So werden die Menschen in eine 'Risikogesellschaft' entlassen, was in besonderer Form für den Transformationsprozess im Osten Deutschlands gilt.

Nach Beck sind es diese durch den sozialen Wandel und durch die zeitgleiche Auflösung des Ost-West Konfliktes hervorgerufenen Prozesse, die moderne Gesellschaften sowohl durch 'Ambivalenz' als auch durch 'Vakuum' kennzeichnen. "*Ambivalenz* meint die Gleichzeitigkeit von Erleichterung und Erschrecken, Aufbruch und Angst. Es ist der Verlust der Eindeutigkeit, der intellektuell und politisch lähmt. (...) *Vakuum* meint: Selbst die siegreichen Institutionen des Westens - wie Nato, Marktwirtschaft, Sozialstaat, Parteiendemokratie, nationale Souveränität - haben ihre historische Selbstverständlichkeit, ja ihre historischen Grundlagen verloren" (Beck 1997a: 33).

Damit deuten 'Ambivalenz' und 'Vakuum' auf die Bedingungen, unter denen sich die heutigen Individualisierungsprozesse vollziehen. Die heutigen Individualisierungsprozesse finden in einer Situation statt, die offen ist wie nie zuvor. Durch Offenheit ist die globale und durch sie bedingt, die nationale, regionale und kommunale Situation gekennzeichnet. Die Offenheit dieser gesellschaftlichen Prozesse bedingt gleichzeitig die Offenheit der individuellen Entwicklungsprozesse, die sich in einer herausragenden Pluralisierung der Lebenswelten zeigt. Die Pluralisierung der Lebenswelten bedeutet ein hohes Maß an individueller Freiheit, die durch ihre Multidimensionalität wiederum die zunehmende Individualisierung bedingt.

Das eigene Leben wird offener, dadurch gezwungenermaßen freier und zunehmend individualisiert. Die Individualisierung ist somit eine gesellschaftliche Dynamik, die nicht auf der freien Entscheidung der Individuen beruht. Die gesellschaftliche Dynamik zwingt die Individuen zur Individualisierung. Dieser Zwang zur Individualisierung gilt für jedes Individuum der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Er gilt sowohl für die Menschen, die im Westen, als auch für die, die im Osten der Bundesrepublik leben, genauso wie er für alle Generationen gilt.

"Individualisierung ist ein Zwang, ein paradoxer Zwang allerdings, zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer Einbindungen und Netzwerke, und dies im Wechsel der Präferenzen und Lebensphasen und unter dauernder Abstimmung mit anderen und den Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat usw." (Beck; Beck-Gernsheim 1994: 14).

An einem heute viel diskutierten Problem soll an dieser Stelle das gesellschaftliche Phänomen der Individualisierung verdeutlicht werden. In gesellschaftlichen Diskussionen der heutigen Bundesrepublik Deutschland wird die zunehmende Individualisierung und die mit ihr einhergehende Freiheit teilweise für einen allgemeinen 'Werteverfall' verantwortlich gemacht (vgl. Kapitel 2.2.2.). Mitunter wird in diesen Auseinandersetzungen die zunehmende Individualisierung und Freiheit einzelnen Individuen als 'Egoismus' vorgeworfen, oder ein Trend zu einer so genannten 'Egogesellschaft' proklamiert. Dabei aber werden häufig historische Bedingungen und Werte vorausgesetzt, die heute nicht mehr gelten.

So wird zum Beispiel Engagement mit Mitgliedschaft in Organisationen, Vereinen oder Parteien gleichgesetzt und verwechselt. Wenn dadurch aber nur der Mitgliedstatus Engagement anzeigt, dann sind alle Nicht-Mitglieder notwendigerweise Egoisten. Ebenso wird zum Teil davon ausgegangen, dass nur der für andere da sein kann, der von sich absieht. Dann aber werden all diejenigen, die nicht von sich absehen, aber trotzdem für andere da sind, nicht gesehen.

Auch werden diejenigen, die lautstark ihre Rechte und Gelder für ihren Dienst am Nächsten einfordern, nicht gehört, solange die Würde des Dienstes für andere darin besteht, dass dieser Dienst unsichtbar, unbezahlt und unanerkant bleibt.

Des Weiteren wird in diesen Diskussionen häufig von einer klaren Rollentrennung von Helfern und Hilfsbedürftigen ausgegangen, die so nicht mehr existiert. Am Problem der Arbeitslosigkeit wird dies besonders deutlich. Arbeitslosigkeit bedroht heute nicht mehr nur Randgruppen denen geholfen werden muss, sondern sie bedroht ebenso Ärzte wie Manager. Das in der Erfahrung wechselseitiger Hilflosigkeit auch eine Bereicherung liegen kann, bleibt bei einer klaren Rollentrennung von Helfern und Hilfsbedürftigen unbedacht (vgl. Beck 1997a: 15f).

Als konkretes Beispiel für die heutigen Individualisierungsprozesse soll an dieser Stelle Aron Spohr genannt werden. Aron Spohr wurde Ende der 1990er Jahre des letzten Jahrhunderts in der Bundesrepublik Deutschland dadurch bekannt, dass es ihm im Alter von 16 Jahren gelang, den Ruf eines Großkonzerns, nämlich den der Deutschen Telekom, zu ruinieren.

Aron Spohr 'knackte' aber nicht einfach die Sicherheitscodes eines Großkonzerns, sondern leitet, ohne abgeschlossene Schulausbildung, seit dem 16. Lebensjahr eine Softwarefirma, die genau solche Sicherheitscodes herstellt. Diese Firma führte er nach nur wenigen Jahren erfolgreich an die Börse. Zu seiner individuellen Lebensentscheidung, die Schule für den Aufbau dieser Firma abzugeben, formulierte er in einer Talkshow:

"Ich habe überlegt ob ich die Schule weiter besuchen soll oder nicht, aber Schule kann ich immer noch machen, auch wenn ich älter bin, aber im "Neuen Markt", im Internethandel, im Bereich dieser neuen Technologien, ist jedes halbe Jahr entscheidend, um hier den Anschluss zu halten, war es für mich besser die Schule abzugeben" (Spohr 2000: ZDF. 03.06.2000).

Hier wird zum einen deutlich, dass Bildung, die sich in Schule vollzieht, heute mitunter einen anderen Wert hat, als sie es beispielsweise für ältere Generationen hatte. Zum anderen wird verständlich, dass eine andere Bewertung nichts mit einem 'Werteverfall' zu tun haben muss. Denn die Bildung, die sich hier in einer Softwarefirma vollzieht, wird in den Diskussionen um einen 'Werteverfall' meistens nicht bedacht. Des Weiteren wird gezeigt, dass ein früher fast ausschließlich negativ bewerteter Schulabbruch, heute auch positiv bewertet werden kann, was noch vor einiger Zeit für die meisten Menschen unvorstellbar war.

Die gesellschaftlichen Diskussionen um einen 'Werteverfall' deuten von daher etwas anderes, als einen tatsächlichen 'Werteverfall' an. Sie verweisen vielmehr auf eine Angst vor der heutigen Freiheit und auf eine Angst vor den Individuen, die sich durch die Verinnerlichung dieser Freiheit mit neu- und andersartigen Problemen auseinandersetzen müssen.

Eines dieser neuen Probleme ist das Austarieren der Freiheit, beziehungsweise der Individualisierung mit dem sozialen Leben. Die verinnerlichte Freiheit bedingt das Wissen darum, dass das eigene Leben soziale Voraussetzungen und Bindungen benötigt.

"Weder Kollektivität noch Individualität sind grenzenlos. Wie erzwungene Gemeinsamkeit eine Individualisierungstendenz erzeugt, so die Entgrenzung des Lebens eine Bereitschaft zur Gemeinsamkeit" (Schulze1992: 78).

Der "paradoxe Zusammenhang zwischen der Freisetzung, der damit verbundenen anwachsenden Freiheit und der wachsenden Unsicherheit in der Beziehung zu anderen Personen beruht eben darauf, dass gleiches auch für den anderen gilt. (...) Allgemeiner formuliert, beinhaltet Individualisierung neben neuen Freiräumen auch neue Unsicherheiten, die von den Individuen und der Gesellschaft wiederum in Sicherheit umgewandelt werden müssen" (Beck; Sopp 1997: 15).

So werden Freunde und andere Gruppen zunehmend zentrale Kategorien und Werte, und es wird verbunden, was sich bisher auszuschließen schien; Selbstverwirklichung und das Dasein für andere. Dabei bedeutet Selbstverwirklichung an dieser Stelle gesellschaftlich notwendige Selbsterfindung. Denn der Zwang zur Individualisierung besagt vor allem, dass die Individuen selbst aktiv werden, dass heißt sich selbst individualisieren müssen. Damit ist gleichzeitig gesagt, dass heute auch Sozialisation ein aktiver Prozess der Individuen, das heißt nur als Selbstsozialisation möglich ist. Das bedeutet, dass sich Selbstverwirklichung beziehungsweise Selbsterfindung und das Dasein für andere gegenseitig bedingen. Selbstverwirklichung beziehungsweise Selbsterfindung und damit Freiheit beziehungsweise Individualisierung kann nur als Dasein für andere gelebt werden (vgl. Beck 1997b: 212).

"Die Symptome der so genannten 'Egogesellschaft' können nicht durch weniger, sondern müssen durch mehr, allerdings *politische*, Freiheit bekämpft werden" (Beck 1997a: 10).

Die besonderen Probleme, die in der Bundesrepublik Deutschland in den gesellschaftlichen Diskussionen um die so genannte 'Egogesellschaft' und einen 'Werteverfall' zum Ausdruck kommen, werden verständlicher, wenn sie in Zusammenhang damit gebracht werden, dass im 20. Jahrhundert über mehrere Jahrzehnte zwei totalitäre deutsche Gesellschaftssysteme weniger zu dieser Freiheit hingeleitet, als vielmehr zu politischen Einschränkungen geführt haben (vgl. Kapitel 2.2.3.).

"Unordnung entstammt nicht eo ipso der Suche nach einer neuen Ordnung, sondern ist Symptom des Versagens der alten Ordnung; sich ausbreitende >Unordnung< entstammt dem Zusammenbruch einer alten Ordnung, der sich aus dem zwanghaften Versuch herleitet, sich der neuen zu widersetzen. Zur Schaffung von Unordnung gehören immer zwei. Soziale Ordnung zu seinem zentralen Interesse zu machen bedeutet in der Tat, konservativ zu sein, und das nicht nur im metaphysischen Sinne; es heißt, politisch konservativ zu sein" (Gouldner 1970/1974: 308).

An der Art und Weise der Auflösung des Gesellschaftssystems der Deutschen Demokratischen Republik, können einige Phänomene von politischer Freiheit verdeutlicht werden. So zeigt diese Auflösung beispielsweise, dass politische Freiheit nicht durch soziale Sicherheit abgegolten werden kann (vgl. Beck 1997c: 394).

Des Weiteren wird hier deutlich, dass sich Freiheit auch relativ unabhängig von 'Rechtsstaatlichkeit' entwickeln kann. Das Phänomen der relativen Unabhängigkeit von Freiheit und 'Rechtsstaatlichkeit' ist deswegen wichtig zu erwähnen, weil die Wirksamkeit dieser Freiheit unterschätzt wird, wenn unterstellt wird, dass sie nur unter 'Rechtsstaatlichkeit' möglich ist. In einem die Freiheitsrechte einschränkenden Gesellschaftssystem, wie am Beispiel der Deutschen Demokratischen Republik deutlich wird, konnte sich Freiheit trotzdem ihren Weg bahnen. Denn hier haben Menschen gegen staatliches Recht ihre freiheitlichen Grundrechte eingeklagt und damit schließlich ein die Freiheitsrechte einschränkendes Gesellschaftssystem zum Einsturz gebracht. Es ist aber ebenso vorstellbar, dass in einem Staat, der größtmögliche Freiheitsrechte garantiert, Freiheit gar nicht eingefordert oder verhindert wird. So begünstigen rechtsstaatliche Freiheitsrechte politische Freiheit, aber sie garantieren sie nicht. Denn Freiheit ist ausschließlich an das konkrete Handeln von Personen und an ihre Initiative gebunden (vgl. Beck 1997b: 200).

Die dargestellte Individualisierungsthese kann in vielen Punkten aus früheren soziologischen Thesen abgeleitet werden. So setzte sich schon Emile Durkheim zum Ende des 19. Jahrhunderts damit auseinander, dass die zunehmende Arbeitsteilung zu einer fortschreitenden Individualisierung und gleichzeitig zu neuen Formen von sozialer Integration führen wird, da die Menschen durch steigende Individualisierung und Spezialisierung stärker aufeinander angewiesen sind, um sozial existieren zu können (vgl. Durkheim 1893/1992: 474ff).

"Wir arbeiten zusammen, weil wir es gewollt haben, aber unsere freiwillige Zusammenarbeit schafft uns Pflichten, die wir nicht gewollt haben" (Durkheim 1893/1992: 271).

Damit ist das Phänomen der Individualisierung als soziologische Strukturkategorie zwar bereits mehr als hundert Jahren bekannt, wurde im Verlauf des letzten Jahrhunderts aber nur vereinzelt diskutiert und erst zum Ende des 20. Jahrhunderts, insbesondere von Ulrich Beck, wieder konsequent aufgenommen und neu gefasst. So wurde beispielsweise zu den Veränderungen der geographischen und sozialen Mobilität, als eine Bedingung zunehmender Individualisierung, im Verlauf des letzten Jahrhunderts formuliert:

"Das nie da gewesene Ausmaß an geographischer und sozialer Mobilität heute bedeutet, das der moderne Mensch auch eine nie da gewesene Vielzahl an Weltansichten haben kann. (...) Im allgemeinen ist die Weltoffenheit des modernen Menschen allerdings nur oberflächlich und reicht nicht aus zu ernsthafter Auseinandersetzung mit alternativen Lebensweisen" (Berger 1963/1969: 59).

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich das heutige Ausmaß an geographischer und sozialer Mobilität derart ausgedehnt hat, wie dies 1963 kaum vorstellbar war, und sich die genannte oberflächliche Weltoffenheit des modernen Menschen zunehmend, wie beispielhaft gezeigt wurde, zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit alternativen Lebensweisen entwickelt hat. Diese Entwicklungstendenz konstatierten aber auch Berger und Luckmann schon einige Jahre später indem sie feststellten:

"In einer Gesellschaft, die konträre Welten öffentlich auf dem Markt feilbietet, werden für subjektive Wirklichkeit und Identität gewisse Konsequenzen gezogen. Das allgemeine Gefühl für die Relativität *aller* Welten nimmt zu – einschließlich der eigenen, die subjektiv als *eine* Welt, nicht als *die* Welt angesehen wird. Dementsprechend fasst man das eigene institutionalisierte Verhalten als >Rolle< auf, die man ablegen kann. (...) Diese Situation hat also größere Konsequenzen als die bloße Möglichkeit für den Einzelnen, einen oder den zu spielen, für den man ihn nicht hält. Er spielt auch einen oder den für den man ihn hält. Das ist etwas ganz anderes. Diese – ganz andere – Situation wird zunehmend typisch für moderne Gesellschaften" (Berger; Luckmann 1966/1974: 184).

Diese Gegebenheiten haben sich derart weiterentwickelt, dass einige soziologische Theorien heute davon ausgehen, dass sich nicht nur eine *äußere Vielfalt* in modernen beziehungsweise postmodernen Gesellschaften entwickelt hat, dass also *konträre Welten* relativ problemlos in einer Gesellschaft nebeneinander existieren, oder dass sich das Spektrum möglicher Individualitätsformen erheblich erweitert hat, sondern dass sich dadurch bedingt auch eine *innere Vielfalt* entwickelt hat.

Die innere Vielfalt bezieht sich dabei auf die Prozesse innerhalb des Individuums. So wird heute auch davon ausgegangen, dass *konträre Selbstkonzepte* für ein und dasselbe Individuum relativ problemlos nebeneinander existieren können, oder dass das Spektrum möglicher Selbste sich für ein und dasselbe Individuum erheblich erweitert hat. Es ist heute beispielsweise problemlos möglich, als gewerkschaftlich organisiertes Betriebsratsmitglied gleichzeitig Aktien desselben Betriebes zu besitzen, oder als aktives Gewerkschaftsmitglied Aufsichtsratsmitglied eines Konzerns zu sein.

Beide Prozesse stehen dabei in einem engen dialektischen Verhältnis. Die äußere, das heißt die soziale Vielfalt bedingt die innere Vielfalt und die innere, das heißt die individuelle Vielfalt ist notwendig, um die äußere Vielfalt zu vollziehen.

"Die *eigene innere Vielfalt zu akzeptieren* und eine *Vielzahl von Formen des Individuum-Seins zu akzeptieren* ist meines Erachtens eine Voraussetzung, um mit Pluralität in der Gesellschaft leben zu können, ohne unterordnen und ausgrenzen zu müssen. Innere Pluralität brauche ich, um mit unterschiedlichen Sinnsystemen umgehen zu können. Wenn ich in mir mehrere Wahrheiten und Lebensformen existieren lasse - wenigstens als mögliche Selbste -, dann kann ich auch leichter andere Menschen auf andere Weise leben und die Welt interpretieren lassen. Andere Menschen kann ich in ihrer Differenz (und prinzipiellen Gleichrangigkeit) wahrnehmen, wenn ich anerkenne, dass Menschen je nach ihrer Lebensgeschichte, ihrer Herkunft, den sozialen Kontexten, in denen sie aufwachsen und leben, notwendig unterschiedliche Individualitätsformen ausbilden" (Bilden 1997: 228).

So wird in einigen soziologischen Theorien heute von multiplen Identitäten des Individuums ausgegangen, oder wie Helga Bilden es formuliert, von einer Vielfalt der Selbste (>Ich bin viele<). Die Vielfalt bezieht sich dabei sowohl auf verschiedene biographische Selbste, auf unterschiedliche Rollen-Selbste, auf zukünftige mögliche Selbste, als auch auf abgelehnte ungeliebte Selbste.

"Die Vielfalt der Selbste, auch die ungeliebten und abgelehnten, *als Teile des eigenen Selbst-Systems anzuerkennen, keine hierarchische Ordnung, keine bleibende, eindeutige Zentrierung zu schaffen, ungelebte Möglichkeiten nicht abzuschneiden, erhöht sicher die adaptive Fähigkeit, mit vielfältigen und neuen Situationen umzugehen*" (Bilden 1997: 242).

An dieser Stelle wird die im letzten Kapitel dargestellte Identitätsbildung des Individuums (vgl. Kapitel 2.3.1.), unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen erörtert, und eine *Weiterentwicklung dieser Identitätsbildung*, das heißt ein Fortschreiten in Richtung *multiple Identitäten* konstatiert. Es wird davon ausgegangen, dass die dargestellte Identitätsbildung nicht nur für *eine* Identität des Individuums, sondern für *mehrere* Identitäten desselben Individuums gelten kann.

Diese Identitätstheorie ergänzt die in dieser Arbeit dargestellte Theorie von Habermas zur Identitätsbildung komplexer Gesellschaften (vgl. Kapitel 2.2.2.). Beide Theorien sollen an dieser Stelle vernetzt werden. Habermas konstatiert in seinen Kernaussagen, dass eine Identität komplexer Gesellschaften keine fixen Inhalte mehr haben kann, da diese nur kommunikativ entstehen, und somit notwendigerweise revisionsfähig sind. Damit ist für ihn eine Identität komplexer Gesellschaften nur in refle-

xiver Gestalt denkbar und sie kann sich nur über konkurrierende Identitätsprojektionen diskursiv und experimentell ausbilden.

Wie in den letzten Kapiteln deutlich wurde, entsteht aber auch eine individuelle Identität nur kommunikativ. Somit ist auch sie revisionsfähig und nur in reflexiver Gestalt denkbar. Damit aber erfüllt sie die gleichen Bedingungen wie eine Identitätsbildung komplexer Gesellschaften.

Das bedeutet, dass auch eine individuelle Identität keine fixen Inhalte mehr haben kann und sich nur über konkurrierende Identitätsprojektionen diskursiv und experimentell ausbildet. Diese Ausbildung vollzieht sich zwar auch in Kommunikation mit anderen Individuen, aber sie muss sich zur Herausbildung einer *individuellen* Identität, notwendigerweise auch im Individuum selber vollziehen. Damit aber sind konkurrierende Identitätsprojektionen in ein und demselben Individuum unabdingbar.

"Dieses mühevollen Balancieren zwischen Erwartung, Zuschreibungen und eigenen Interessen und Sehnsüchten ist kein Jonglieren aus Übermut, sondern entspringt der Not, seinen Platz in einer widersprüchlichen, sich wandelnden Gesellschaft zu bestimmen. Erreichbar ist trotz dieses Aufwands keine ein für allemal gesicherte Identität, sondern lediglich, sich trotz einer immer problematischen Identität die weitere Beteiligung an Interaktionen zu sichern" (Krappmann 1997: 81).

Kritiker dieser Identitätstheorie, wie beispielsweise Arnold Schäfer, erteilen "einem Konzept der ästhetizistischen 'Patsch-Work-Identität' eine Absage" (Schäfer 1998: 148). So stellt Schäfer in seinem Werk 'Identität im Widerspruch' fest: "Die mit den Veränderungen der Gesellschaft implizierte Krisenanfälligkeit der Identität ist nicht zu bezweifeln. (...) Die realen Gefährdungen konvergieren in tendenziellen Restriktionen der *Einheit der Identität*. (...) Aber dennoch - so meine These - ist die Einheit der *Identität prinzipiell* möglich, und sie zu verwirklichen, ist eine nicht aufkündbare Aufgabe. Die Bedingungen der Möglichkeit sehe ich in der 'Einheit der Vernunft'" (Schäfer 1998: 142f).

Für die Bedingungen dieser Möglichkeit setzt auch er sich mit der Theorie von Habermas auseinander. Dabei leitet er aus den notwendigen interindividuellen kommunikativen Prozessen eine kommunikative Vernunft ab, die eine Einheit der Vernunft bedingt. "Im Identität stiftenden intersubjektiven Austausch ist jene 'Vielfalt der Stimmen' vernehmbar, in denen sich die Einheit der Vernunft artikuliert" (Schäfer 1998: 143). Diese Einheit der Vernunft zeigt seiner Meinung nach eine Konsensfähigkeit. "Und auch hinsichtlich des Selbstentwurfs darf festgestellt werden, dass die in einem Verständigungsprozess damit Befassten sich auf einen möglichen Konsens beziehen, der auf der intersubjektiven Anerkennung kritisierbarer Geltungsausgleiches beruht" (Schäfer 1998: 143f). Daraus, dass die kommunikative Vernunft potentiell zum Konsens und damit zur Einheit der Vernunft fähig ist, schließt er auf die potentielle Einheit der Identität. "Identität bleibt auf kommunikative Vernunft angewiesen. Sie ermöglicht ihre Legitimierbarkeit und gewährleistet ihre wie auch immer gebrechliche Einheit" (Schäfer 1998: 148).

Diese Schlussfolgerungen aber sind deshalb bedenklich, weil selbst wenn die notwendigen interindividuellen kommunikativen Prozesse eine kommunikative Vernunft bedingen bedingt, eine kommunikative Vernunft, nicht unbedingt eine Einheit der Vernunft. Denn ein, nach Schäfer, zur Einheit der Vernunft benötigter Konsens,

kann auch über eine Differenz geschlossen werden. Ein Konsens ist auch als Vielheit möglich.

So lässt sich aus einer kommunikativen Vernunft nicht unbedingt auf eine Einheit der Vernunft schließen. Denn aus einer kommunikativen Vernunft kann ebenso auf eine Vielheit der Vernunft geschlossen werden. Dann aber ist, in den Schlussfolgerungen Schäfers bleibend, eine Einheit der Identität ebenso wie eine Vielheit der Identität denkbar.

Des Weiteren kann, selbst wenn eine kommunikative Vernunft eine Einheit der Vernunft bedingen würde, nicht davon ausgegangen werden, dass eine Einheit der Vernunft nicht auch als Vielheit existieren beziehungsweise nicht auch vielfältig sein kann.

Diese ausführlichen Erörterungen und Feststellungen zu multiplen Identitäten sind deswegen wichtig, weil sie sowohl die Beziehungen zwischen verschiedenen Generationen beeinflussen, als auch die Beziehungen zwischen Menschen, die in verschiedenen kulturellen oder sozialen Kontexten aufgewachsen sind. Denn multiple Identitäten oder unterschiedliche Selbste entsprechen auch den individuellen oder gruppenspezifischen Möglichkeiten und Bedürfnissen von Älteren und Jüngeren oder von Menschen, die in verschiedenen Kulturen oder Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind (vgl. Bilden 1997: 229).

Im Rahmen dieser Arbeit bedeutet das, dass die heutige Individualisierung und die mit ihr einher gehende Möglichkeit zur Ausbildung multipler Identitäten, genau die Bedingungen schafft, die für einen intergenerationellen Dialog und für einen Austausch zwischen den Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik, und denen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, notwendig sind. Im Verlauf der Arbeit wird auf diese Zusammenhänge noch ausführlicher eingegangen. An dieser Stelle sollte vorerst die heutige Individualisierung im Kontext der gesellschaftlichen und individuellen Strukturveränderungen, also auch im Kontext der Identitätsveränderungen, dargestellt werden.

Dazu gehört auch das Phänomen Freiheit, das, wie schon dargestellt wurde, ein zentraler Begriff der heutigen Individualisierungsthese ist. Denn den kommunikativen Prozess zum Herstellen einer individuellen Identität können nur 'freie' Individuen leisten. Wobei sie in dem Sinne 'frei' sein müssen, indem sie ihre Lebensformen dadurch erzeugen, dass sie sich gegenseitig als autonom handlungsfähige Subjekte anerkennen und für die Kontinuität ihrer verantwortlich übernommenen Lebensgeschichte einstehen (vgl. Kapitel 2.2.2.).

Mit dem Phänomen Freiheit haben sich nahezu alle soziologischen Theorien befasst. Im Vergleich zu den dargestellten Veränderungen der geographischen und sozialen Mobilität, oder zu den Veränderungen der äußeren und inneren Vielfalt, haben sich die Kernaussagen zum Phänomen Freiheit allerdings nicht so grundlegend verändert. So wurde schon zur Zeit der Aufklärung festgestellt, dass Freiheit rational nicht zugänglich und mit reiner Vernunft nicht bewiesen werden kann. Dieser Tradition folgend stellte dann auch Peter L. Berger 1963 fest:

"Es gibt keine andere Möglichkeit, Freiheit wahrzunehmen, als die subjektive innere Gewissheit, die sich in nichts auflösen würde, sobald man sie mit den Instrumenten wissenschaftlicher Untersuchungen angeht" (Berger 1963/1969: 137).

Diese Feststellungen zum Phänomen Freiheit deuten dabei nichts anderes an, als dass Freiheit immer an das konkrete Handeln von Personen und an ihre Initiative gebunden ist, was soeben dargestellt, und von Beck 1997a konstatiert wurde.

Aber nicht nur diese grundlegenden Feststellungen zum Phänomen Freiheit, sondern auch die heutigen gesellschaftlichen Diskussionen um die so genannte 'Egogesellschaft' oder einen 'Werteverfall', lassen sich mit einigen Argumenten früher soziologischer Theorien durchaus vergleichen und mitunter erklären.

"Der Mensch, der sich seiner Freiheit bewusst ist, steht nicht außerhalb der Welt von Ursächlichkeiten, sondern er nimmt vielmehr sein eigenes Wollen als eine ganz besondere Kategorie von Ursache wahr, die sich von anderen, mit denen er rechnen muss, wesentlich unterscheidet. Dieser Unterschied ist jedoch nichts, was man wissenschaftlich beweisen könnte" (Berger 1963/1969: 136).

Hier wird zwar deutlich, dass die Abgrenzung der Freiheit von Autonomie oder frei schwebender Existenz ein lange bekanntes und viel diskutiertes Problem ist und dass schon damals erkannt wurde, dass Freiheit nicht bedeutet, außerhalb der Welt von Ursächlichkeiten zu stehen. Aber hier kann ebenso gezeigt werden, dass eines der Hauptprobleme der individuellen Freiheit noch immer besteht. Freiheit ist empirisch beziehungsweise mit wissenschaftlichen Methoden nicht nachweisbar.

Freiheit wird auch heute, wie dargestellt wurde, als Gefühl empfunden und an verschiedenen Werten festgemacht, die sich mitunter widersprechen. Das Austarieren der individuellen Freiheit, beziehungsweise der Individualisierung mit dem sozialen Leben, ist von daher ohne Wertungen genauso wenig möglich, wie die, durch die Individualisierung bedingte individuelle Freiheit und die sich mit ihr entwickelnde individuelle Identität ohne Wertungen nicht auskommen kann.

"Unsere Identität ist das, wodurch wir zu bestimmen vermögen, was für uns wichtig ist und was nicht. Sie ist es, die diese Unterscheidungen ermöglicht, einschließlich derjenigen, die von starken Wertungen abhängen. Folglich kann sie nicht völlig ohne derartige Wertungen auskommen. Die Vorstellung einer durch bloß faktische, keiner starken Wertung unterliegende Vorlieben bestimmten Identität ist inkohärent" (Taylor 1996: 60).

Insgesamt darf allerdings nicht vergessen werden, dass die Dialektik der individuellen Identität und die Dialektik der individuellen Freiheit darin bestehen, dass sie gleichzeitig gesellschaftliche Phänomene sind.

"Mit gigantischem Aufwand an Technik und Methode hilft die Gesellschaft dem einzelnen, sich vor seiner Freiheit zu drücken. Aber auch wenn sie eine ungeheuerliche Verschwörung von >mauvaise foi< ist, und sie ist es, so beweist sie damit nur, dass Freiheit eine Möglichkeit ist und kraft der Gesellschaft besteht. Gesellschaftliche Situationen sind zwar Fallgruben von mauvaise foi, aber zugleich sind sie Gelegenheiten für uns, unsere Freiheit zu bekunden. Wir können jede soziale Rolle mit

sehenden oder mit blinden Augen spielen. Wenn wir sie aber sehend spielen, wird sie zum *movens* für persönliche Entscheidungen" (Berger 1963/1969: 159f).

Was hier in den 1960er Jahren formuliert wurde, hat in seinen Grundaussagen noch heute Gültigkeit. Die gesellschaftliche Weiterentwicklung besteht allerdings darin, dass heute mehr Menschen mit sehenden Augen spielen, und dass sie dadurch, dass sich dieses Spiel zum Hauptthema der Gesellschaft -beziehungsweise zu dem 'Gesellschaftsspiel' überhaupt- entwickelt hat, zunehmend zu diesem Spiel gezwungen werden.

"Personen sind einerseits autonom oder autopoietisch, wie man heute gerne sagt: Sie bringen sich selbst und ihre Welt immer wieder hervor. Aber andererseits können sie ohne Austausch und Verbindung nicht leben, weder physisch noch sozial. Ich kann also nur von einer *relativen* oder (...) von *dynamischer Autonomie* reden. Es geht um ein Wechselspiel von Verbundenheit und Autonomie, um Sich-Abgrenzen und Fließen bzw. Aufnehmen" (Bilden 1997: 234).

Zu den dargestellten Individualisierungsprozessen vollzieht sich in der Bundesrepublik Deutschland für die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, nun parallel der Transformationsprozess. Um diesen Prozess nachvollziehen zu können, ist ein detaillierter Blick auf die gesellschaftlichen Strukturbedingungen der Deutschen Demokratischen Republik notwendig. Der Beginn einer Individualisierung kann dabei auch in der Deutschen Demokratischen Republik festgestellt werden. Denn auch für sie galt:

"Eine hoch beschleunigte Industrialisierung, Kollektivierung und Urbanisierung verlangte Menschen, die jederzeit verfügbar waren, Menschen ohne herkömmliche Bedingungen und Verpflichtungen" (Engler 1997: 38).

Die Individualisierung, die sich in der Deutschen Demokratischen Republik vollzog, wies aber einige Besonderheiten auf. Dadurch, dass die Individualisierung ökonomisch unabdingbar war, war sie notwendigerweise staatlich gewollt. Aber sie war im Rahmen eines durch Kollektivierung bestimmten so genannten sozialistischen Gesellschaftssystems gewollt, was dazu führte, dass die gewollte Individualisierung mit Disziplinierungsmaßnahmen verbunden wurde. Diese Bedingungen führten letztendlich dazu, dass die Individualisierung in der Deutschen Demokratischen Republik zu einem staatlich geregelten Projekt wurde.

So war es beispielsweise unmöglich, keinen Ausbildungsplatz in der Deutschen Demokratischen Republik zu erhalten, aber es musste mitunter, um den gewünschten Ausbildungsplatz zu erhalten, die Stadt gewechselt werden. Oder, was häufiger geschah, der gewünschte Ausbildungsplatz war staatsweit nicht verfügbar, dann musste der individuelle Berufswunsch gewechselt werden.

Dieses Prinzip der staatlichen Lenkung führte zu einer Flexibilität, die, obwohl es paradox klingt, aus soziologischer Sicht, die Perspektive des Individuums betrachtend, zu einer Form von Individualisierung führte. Und durch diese Form der Individualisierung wurden letztendlich in der Deutschen Demokratischen Republik echte Individualisierungstendenzen freigesetzt.

"Indem die Individualisierung von oben unten Fuß fasste, setzte sie zugleich neue Gewohnheiten, Ansprüche und Hoffnungen frei, die über den engen Horizont des von Staats wegen Verordneten hinauswiesen. In das Diktat einer brutalen *Freisetzung* schlichen sich die Übersetzungsfehler echter *Freiheit* ein" (Engler 1997: 39).

Diese Tatsache, das heißt die im System angelegte Spannung zwischen sozial gewährter und politisch verwehrter Selbstbestimmung, kann auch als ein Grund dafür angesehen werden, dass sich zum Ende der 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts, die Reform- und Protestbewegungen in der Deutschen Demokratischen Republik entwickelten, die die staatliche Existenz der Deutschen Demokratischen Republik letztendlich auflösten.

Die genannten Spannungen lassen sich beispielsweise daran verdeutlichen, dass die Lebensweisen der Menschen zwar staatlicherseits weitgehend festgelegt waren, im Alltag aber diese Eindeutigkeit oder Verlässlichkeit vom Staat nicht zu erwarten war. So mussten im Alltag die meisten Menschen im Prinzip für alles selber sorgen.

Ob nun Reparaturen, Baumaterialien, Wohnungen oder Gebrauchsgüter des täglichen Bedarfs, wie Kalender oder Schnellhefter, alles war nur mit viel Geschick und einfühlsamen Verhandlungen zu bekommen. Natürlich vollzogen sich diese Verhandlungen in den Grenzen der Machtbefugnisse des Staates und nicht jeder hatte die gleichen Verhandlungsbedingungen, aber insgesamt führten diese Strukturen zur Ausbildung von vielfältigen Verhandlungsformen und zu weit verbreitetem erheblichen diplomatischen Geschick.

"Im Prinzip waren die Gesellschaften wie die frühere DDR 'Organisationsgesellschaften', in der Praxis waren sie 'Improvisationsgesellschaften'. (...) Ohne die Fähigkeit zur sowohl individuellen wie gemeinschaftlichen Selbstorganisation von Produktion und Alltag lief nichts" (Engler 1997: 42).

Damit kann die Individualisierung in der Deutschen Demokratischen Republik sowohl als systemkonform, als auch nicht systemkonform bezeichnet werden. In den Grenzen, den Strukturen und der Sprache des Systems wurden die meisten Alltagsbedürfnisse ausgehandelt. Diese Form der Individualisierung führte im Verhältnis zur Individualisierung in der Bundesrepublik Deutschland zu gegensätzlichen Erfahrungen und gegensätzlichen Darstellungsformen, die sich auch in unterschiedlichen biographischen Erzählformen äußert (vgl. Kapitel 2.3.3.). Denn während die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, lernten, ihre Differenzen zum System in Begriffen des Systems zu formulieren, lernten die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland, ihre Einheit mit dem System in Begriffen der Differenz zum System zu formulieren (vgl. Engler 1997: 45).

Wird vor diesem Hintergrund der Transformationsprozess nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten betrachtet, so wird deutlich, dass die Bevölkerung der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik nur mit einem hohen Mobilitätsdruck, die zur Anpassung an die in der Bundesrepublik Deutschland notwendigen Bedingungen und Konsequenzen der Individualisierung erreichen konnte. Der Mobilitäts- und Anpassungsdruck wurde dabei beschleunigt durch das vorgegebene Ziel, nämlich die Einführung des bundesrepublikanischen Gesellschaftssystems.

Mit der Anpassung an das bundesrepublikanische Gesellschaftssystem gingen neben einer höheren Mobilität aber auch Statusunsicherheiten einher. Diese Statusunsicherheiten resultierten nicht nur daher, dass bekannte Sicherheiten in kurzer Zeit durch andere, unbekanntere ausgetauscht werden mussten, sondern auch daher, dass die in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschende Individualisierung die gesamte Umbruchsdynamik noch verstärkte. Denn, wie gezeigt wurde, verunsicherte die Individualisierung nicht nur die Bevölkerung der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, sondern auch die der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland. So war die Bevölkerung der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik vor eine doppelte Anforderung gestellt. Sie hatte nicht nur den Umbruch in ein anderes Gesellschaftssystem, sondern auch den in ein ungewisses System zu leisten.

"Die Individuen einer vormals in den Kategorien westlicher Soziologie homogeneren und autoritären Gesellschaft wurden binnen kurzer Zeit mit den Institutionen, den Anforderungen und den Interpretationsmustern einer heterogenen und unsicheren Gesellschaft konfrontiert. Im Gegensatz zum durchaus konflikthaften kulturellen und strukturellen Wandel in Westdeutschland, der vor allem über die Generationenfolge kontinuierlich erfolgte, sahen sich alle Kohorten in Ostdeutschland der Forderung gegenüber, die Veränderungen binnen kurzer Zeit und zeitgleich nachzuvollziehen" (Sopp 1997: 133).

Diese doppelten Statusunsicherheiten der Bevölkerung der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik sind ein kollektiv erfahrenes Verunsicherungspotential, das auf struktureller Ebene die Differenz des Erfahrungs- und Orientierungshorizontes von Ost- und Westdeutschen bis heute kennzeichnet.

Dabei sind sowohl geschlechtsspezifische als auch generationsspezifische Differenzen zu berücksichtigen, die hier am Beispiel der Erwerbsverläufe kurz verdeutlicht werden sollen. So war beispielsweise der Veränderungsdruck für Frauen in Ostdeutschland erheblich höher als für Männer, da der Anspruch auf eine eigene Erwerbsbiographie mit dem westlichen Muster und dem Arbeitsmarkt nicht unbedingt übereinstimmte. Generationsspezifische Differenzen ergaben sich aus der Tatsache, dass ältere Generationen aus dem Arbeitsmarkt verdrängt wurden und in den Ruhestand übertraten. Nachfolgende Generationen, die in der Deutschen Demokratischen Republik ihre Erwerbspositionen auf- und ausgebaut hatten, konnten diese aber auch kaum halten. Sie wurden zu einem großen Teil ebenfalls aus dem Arbeitsmarkt verdrängt und arbeitslos. Jüngeren Generationen standen zwar Aufstiegschancen am deutlichsten offen, diese gingen aber einher mit einer Diskontinuität ihrer Erwerbsverläufe und sie konnten zudem nicht auf Erfahrungen ihrer Elterngeneration zurückgreifen, die für die Bewältigung ihrer Anforderungen und für ihre Orientierungen wahrscheinlich hilfreich gewesen wären (vgl. Sopp 1997: 136ff).

Da sich die Übertragung der bundesrepublikanischen Individualisierung auf die Bevölkerung der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik und die mit ihr einhergehende Verunsicherung, in ein und dem selben Land vollzog, wirkt sich die zusätzliche Verunsicherung auch auf die gesamte bundesrepublikanische Individualisierung aus. Diese Tatsache verringert wiederum die Differenz des Erfahrungs- und Orientierungshorizontes von Ost- und Westdeutschen.

"Das heißt, nicht mehr Angleichung Ostdeutschlands an Westdeutschland kennzeichnet die Entwicklung, sondern innerhalb Deutschlands entstanden zwei verschie-

dene 'Mobilitätsregimes'. In diesem Sinne 'überholt' Ostdeutschland Westdeutschland, da durch den Umbruch Ostdeutschland wesentlich stärker den 'Globalisierungstendenzen' ausgesetzt ist als Westdeutschland und sich hier neue Formen besser durchsetzen konnten" (Sopp 1997: 140).

So wird die Individualisierung in der heutigen Bundesrepublik Deutschland durch den Globalisierungsprozess bedingt und durch den Transformationsprozess beschleunigt. Und die Beschleunigung der Individualisierung führt zu einer Zunahme an Verunsicherungen. Dabei mag es unterschiedliche Verunsicherungen zwischen Ost- beziehungsweise Westdeutschen geben, aber kennzeichnend für die heutige Bundesrepublik Deutschland ist die Zunahme an Verunsicherungen insgesamt.

Ob und welche Unterschiede sich bei der Individualisierung der heutigen bundesrepublikanischen Gesellschaft tatsächlich zwischen Ost- und Westdeutschen, oder zwischen verschiedenen Generationen konstatieren lassen, kann, bedingt durch die zunehmende Individualisierung, nur biographisch analysiert werden.

Denn "der Individualisierungsdruck ist gesellschaftlich, die Suche nach neuen sozial-integrativen Mustern eher vom Subjekt und seiner Befindlichkeit her, also biographisch strukturiert" (Böhnisch 1999: 54).

2.3.3. Biographisierung

Biographisches Herangehen steht im Zusammenhang dieser Arbeit nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt persönlicher Erlebnisses eines Individuums, als vielmehr unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Einflüsse auf die individuellen Lebensumstände und Lebensläufe. Unter Biographisierung wird somit die auf das Individuum bezogene Seite des gesellschaftlichen Prozesses der Individualisierung verstanden. Das Geschehen der Lebenszeit wird aus der Binnenperspektive des Individuums betrachtet (vgl. Kapitel 2.3.2.).

Zum einen scheint eine solche Analyse an dieser Stelle notwendig, weil durch die gesellschaftlich bedingte zunehmende Individualisierung die eigene Biographie insgesamt an Wichtigkeit gewinnt. Zum anderen ist diese Art der Betrachtung gerade im Rahmen dieser Arbeit wichtig, weil der gleichzeitig verlaufende Transformationsprozess für die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, so am deutlichsten gezeigt werden kann. Damit geht es in der folgenden Auseinandersetzung um die zunehmende Tendenz der Biographisierung der Lebensumstände und Lebensläufe in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft.

Die Biographie als Lebensbeschreibung spiegelt den individuellen Lebenslauf, das heißt die jeweiligen Lebensumstände der Lebenszeit eines Individuums wider. Damit beinhaltet jede Biographie quantitative und qualitative Aspekte. Denn in die Biographie sind das Zeitgeschehen, die quantitativen, gesellschaftlichen, also objektiven Bedingungen ebenso integriert, wie die emotional bedeutsamen Ereignisse, die qualitativen, individuellen, also subjektiven Bedingungen des Einzelnen.

Während die quantitativen Bedingungen, also das Zeitgeschehen des im Rahmen dieser Arbeit interessanten Zeitraumes im Kapitel 2.2.3. bereits dargestellt wurde, geht es in diesem Kapitel im Wesentlichen um die qualitativen Bedingungen.

Im Rahmen jeder Biographie nimmt das Phänomen *Zeit* aber notwendigerweise eine wesentliche Dimension ein. Zeit wird zum einen als quantifizierbares Fortschreiten verstanden, in dem eine Linearität von der Geburt, dem Beginn des Lebenslaufes, bis zum Tod, dem Ende des Lebens, aufgebaut wird. Zum anderen wird, bedingt durch die qualitativen Unterschiede, im individuellen Lebenslauf notwendigerweise differenziert und die lineare Zeitfolge tritt in den Hintergrund.

"Komm, erzähl doch von deinem Leben: deine Biographie und Entwicklung, erzähle Geschichten, erzähle, worauf in deiner Lebensgeschichte der Focus deines Bewusstseins gerichtet ist! Meinst du, du berichtest von Zahlen und Fakten? Nein, du erzählst von Reflexionen über Fakten in Bezug auf dich" (Pfaff K. 1995/1997: 84).

Die historische Zeitfolge bildet zwar eine kollektive Lebensgeschichte, in der sich eine Generationenidentität oder eine Phasenidentität bilden kann, entscheidend für die Biographie aber sind die Erkenntnisse der Querungen, das heißt die Augenblicke im Leben des Einzelnen, die in seinem Leben wichtig waren.

"Möchte ich mein Leben erzählen, so muss ich Inhalte, Vorstellungen, Gefühle, Erinnerungen auswählen und belichten. Diese Inhalte möchte ich mir und anderen als meine Biographie vorstellen" (Pfaff K. 1995/1997: 84).

Diese Augenblicke sind Bruchstücke der individuellen Identität des Einzelnen, die relativ unabhängig von der kollektiven Lebensgeschichte, das heißt relativ unabhängig von der jeweiligen Generation, Lebensphase oder dem jeweiligen Lebensalter sind. So ist eine Biographie ein Ausdruck der individuellen Identität des Einzelnen und gleichzeitig eine gesellschaftliche Konstruktion.

"Das Biografiekonzept kann also nicht nur die Einzigartigkeit des jeweiligen Betroffenen erfassen, sondern ist – über die Anschlusskonzepte Lebenslauf und Lebensalter – auf die gesellschaftlichen Bedingungskonstellationen individueller Lebensprobleme bezogen" (Böhnisch 1999: 23).

Dabei ist bei jeder Biographie zu beachten, dass sowohl eine kollektive als auch eine individuelle Lebensgeschichte nur retrospektiv dargestellt werden kann. Das bedeutet, dass jede biographische Darstellung nicht nur abhängig von den Bedingungen und Werten der Zeit ist, in der die erzählte Gegebenheit stattfand, sondern auch von denen der Zeit, in der die Biographie erzählt wird. Damit kann eine Biographie nur relativ zum jeweiligen Zeitgeschehen betrachtet werden, enthält notwendigerweise Wertungen und ist jederzeit reversibel.

Des Weiteren können kohärente oder sinnvolle Biographien nur entstehen, wenn die Gegebenheiten, die erzählt werden, auf etwas Sinngebendes bezogen werden, da die Lebensbeschreibungen sonst weder nachvollzogen noch verstanden werden können. Das Sinngebende einer kollektiven Lebensgeschichte bildet dabei, wie in Kapitel 2.1. erarbeitet wurde, das jeweilige Weltbild. Die zugrunde liegende Struktur der Kultur sind Weltbilder, die sich als Mythologie, Religion oder Ideologie in Spiel und als Spiel konstituieren (vgl. Kapitel 2.1.4.).

Bei einer individuellen Lebensbeschreibung wird das internalisierte kollektive Weltbild vom Individuum durch individuelle Sinngebungen ergänzt. Diese Sinngebungen des Einzelnen erlauben dabei keine Wertung von außen. Denn eine individuelle Le-

bensgeschichte kann ohne diese individuellen Sinngebungen ebenso wenig nachvollzogen und verstanden werden, wie eine kollektive Lebensbeschreibung ohne entsprechendes Weltbild.

So kann heute beispielsweise die kollektive Bedeutung einer Mitgliedschaft in der FDJ, ohne Verständnis für das Weltbild beziehungsweise die Ideologie des Gesellschaftssystems der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, weder nachvollzogen noch verstanden werden. Ebenso kann die individuelle Bedeutung einer FDJ-Mitgliedschaft nicht nachvollzogen und verstanden werden, ohne die diesbezügliche individuelle Sinngebung oder mit einer Wertung von außen. Die individuelle Bedeutung einer FDJ-Mitgliedschaft wird beispielsweise verborgen bleiben, wenn von außen im Wesentlichen betont wird, dass man kein Mitglied der FDJ hätte sein dürfen.

Auswirkungen dieser Tatsache beschreibt Ulrike Klauke, 13 Jahre, aus Freiberg in Sachsen folgendermaßen: "Auch die Lehrer haben sich gewendet. Nun behaupten sie, sie hätten uns nicht gezwungen in die Pionierorganisation oder in die FDJ zu gehen. Sie haben >nur< so lange geredet, bis man sich schlecht vorkam und von allein eintrat. Sie wollen auch nie in der SED gewesen sein, sie waren schon immer dagegen. Das finde ich gemein, dass die Lehrer nicht ehrlich sind" (Rusch 1992: 119).

Für die Geschichtsschreibung wurden Phänomene wie dieses bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Leopold von Ranke analysiert. Ranke hat nicht nur deswegen einen entscheidenden Anteil an der modernen Geschichtswissenschaft, weil er auf strenger Quellenkritik und unbedingter Sachlichkeit bestand, sondern auch weil er das Individualitätsprinzip auf gesellschaftliche Bereiche anwandte und die Vergangenheit aus sich heraus zu verstehen lehrte (vgl. Der Brockhaus 1999).

"Der Historiker ist dazu da, den Sinn jeder Epoche an und für sich selbst zu verstehen und verstehen zu lehren. Er muss nur eben den Gegenstand selbst und nichts weiter mit aller Unparteilichkeit im Auge haben. Über allem schwebt die göttliche Ordnung der Dinge, welche zwar nicht gerade nachzuweisen, aber doch zu ahnen ist. In dieser göttlichen Ordnung, welche identisch ist mit der Aufeinanderfolge der Zeiten, haben die bedeutenden Individuen ihre Stelle: so muss sie der Historiker auffassen" (Ranke zitiert nach Rothacker 1925: XI).

"Hauptsache ist immer, wovon wir handeln, Menschheit wie sie ist, erklärlich oder unerklärlich: das Leben des einzelnen, der Geschlechter, der Völker, zuweilen die Hand Gottes über ihnen" (Ranke zitiert nach Andreas Bd.1 1957: 5).

Was hier im 19. Jahrhundert, die "göttlich Ordnung der Dinge" oder die "Hand Gottes" genannt wurde, kann heute als kollektives Weltbild verstanden werden. Auch die Dialektik zwischen den quantitativen und qualitativen Aspekten einer Lebensgeschichte beschrieb Ranke bereits im 19. Jahrhundert sehr treffend.

"Aus dem Besonderen kannst du wohl bedachtsam und kühn zu dem Allgemeinen aufsteigen; aus der allgemeinen Theorie gibt es keinen Weg zur Anschauung des Besonderen" (Ranke zitiert nach Bruch 1996). Und er formulierte ebenso: "In seinem vollen Lichte wird das Einzelne niemals erscheinen, als wenn es in seinem allgemeinen Verhältnis aufgefasst wird" (Ranke zitiert nach Rothacker 1925: XI).

Diese Ausführungen Rankes aus dem 19. Jahrhundert beschreiben, was er das *historische Moment* nennt. Es ist das entscheidende Zusammenwirken verschiedener Umstände zu einer einmaligen, geschichtlich hervorstechenden Situation und deren Verknüpfung mit allgemeinen Gesichtspunkten. So werden in seiner Form der Geschichtsschreibung außenpolitische Geschehnisse zu den weltlichen, geistlichen und zu den inneren Entwicklungen in Beziehung gesetzt. Damit werden Persönlichkeiten und ihre Biographien auch nicht um ihrer selbst Willen dargestellt, sondern sie werden dargestellt, wenn wichtige Wendungen des allgemeinen Geschehens einen Blick auf die darin verflochtenen Personen erfordern, wodurch die Persönlichkeiten und ihre Biographien positiv oder negativ wieder auf das allgemeine Geschehen zuwirken (vgl. Andreas Bd.3 1957: IXff).

Damit ist das bereits von Ranke beschriebene *historische Moment* vergleichbar mit den für eine Biographie entscheidenden *Erkenntnissen der Querungen im Leben des Einzelnen*, wie dies Konrad Pfaff 1998⁹ formulierte. Gleichzeitig wird durch Rankes Bezug auf die weltlichen und geistlichen Geschehnisse ebenso deutlich, dass von ihm weder der Einzelne noch weltliche oder geistliche Systeme als geschlossen aufgefasst werden, was Helga Bilden 1997 folgendermaßen ausdrückte:

"Ich betrachte Personen als Systeme, die sich nur im Austausch und in Verbindung mit der Umwelt erhalten und entwickeln können. Es gibt keine wirklich geschlossenes System, das kleiner ist als das Universum" (Bilden 1997: 234).

Damit wird hier zum einen das dialektische Verhältnis von Individuum, Kultur und Gesellschaft ein weiteres Mal beschrieben. Zum anderen wird hier aber die besondere Bedeutung individueller Geschehnisse in historischen Prozessen deutlich. Bedingt durch die zunehmende Individualisierung gilt dies in zunehmendem Maße für heutige hoch entwickelte komplexe Gesellschaften und damit auch für die Bundesrepublik Deutschland.

"Lebenslauf und Biografie sind miteinander verschränkt. Die Individualisierung der Lebensverhältnisse hat eine zunehmende Biografisierung des Lebenslaufs mit sich gebracht" (Böhnisch 1999: 34).

Für das Verständnis dieses Biographisierungsprozesses ist eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Generation unabdingbar, da sich Lebenslauf und Biographie in Generationen vollziehen. 'Das Problem der Generationen' wurde insbesondere von Karl Mannheim (1928) in seinem gleichnamigen Aufsatz herausgearbeitet. Auf ihn beziehen sich alle weiteren Auseinandersetzungen zu diesem Thema, was zusätzlich dazu veranlasst, sich mit seinen Erörterungen auseinander zu setzen.

Wie schon in Kapitel 2.2.1. dargestellt, geht Karl Mannheim davon aus, dass Generationen zwar durch biologische Phänomene wie Geburt und Tod fundiert sind, dass sie aber nicht aus diesen ableitbar sind. Wäre dies so, würde es beim Problem der Generationen ausschließlich um das Geborenwerden, das Altern und das Sterben gehen.

⁹ "Lebenslaufkonstrukte und Individuationswege – Grundlage der Geragogik / educational Gerontology. Seminar von Prof. Dr. Konrad Pfaff und Prof. Dr. Ludger Veelken an der Universität Dortmund im Sommersemester 1998. Seminar Mitschrift 05.05.1998.

Dann wäre für die Generation beispielsweise der Geburtsort unerheblich und alle Jugendlichen von 1975 würden weltweit eine Generation bilden. Das meint der Begriff Generation aber nicht. Die auf dem Phänomen der Generationslagerung beruhenden Phänomene des Generationszusammenhangs und der Generationseinheiten, die der Begriff Generation meint, lassen sich demnach nicht biologisch sondern nur soziologisch erklären. So ist das Problem der Generationen zwar biologisch fundiert, aber soziologisch determiniert.

Die von Mannheim analysierten soziologischen Phänomene der Generationslagerung, des Generationszusammenhangs und der Generationseinheit, sind im Rahmen dieser Arbeit deshalb interessant und werden im Folgenden dargestellt, weil erst diese Differenzierung eine Erklärungsstruktur für die möglicherweise unterschiedlichen Generationen bietet, die sich nach der Teilung Deutschlands in der Deutschen Demokratischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland herausbildeten.

Mit dem Begriff *Generationslagerung* meint Mannheim (1928) die Zugehörigkeit zur selben kulturhistorischen Lebensgemeinschaft, in der die Teilhabe an kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen als Option vorhanden ist. Mit dieser Definition werden beispielsweise die Jugendlichen von 1975 in der Bundesrepublik Deutschland von denen in China differenziert, da sie nicht zur selben kulturhistorischen Lebensgemeinschaft gehörten. Diese Gruppen werden soziologisch als unterschiedliche Generationen betrachtet.

Wenn in derselben Generationslagerung reale, soziale und geistige Gehalte auf einem neuen Gebiet, eine reale Verbindung zwischen Individuen stiften, kommt es zu einem *Generationszusammenhang*. Die Teilhabe an den kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen ist beim Generationszusammenhang nicht optional, sondern real und aktiv vorhanden. Die Jugendlichen der Bundesrepublik Deutschland von 1975 bildeten insofern einen Generationszusammenhang, als dass sie sich beispielsweise friedenspolitisch, ökologisch, sozial und bildungspolitisch engagierten.

Verschiedene, mitunter polare Formen der geistigen und sozialen Auseinandersetzung mit demselben historisch aktuellen Schicksal, also im selben Generationszusammenhang, bilden die *Generationseinheiten*. Die Teilhabe an den kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen ist bei der Generationseinheit demnach nicht nur real und aktiv vorhanden, sondern hat auch dasselbe Ziel beziehungsweise Interesse. Dabei wird eine Generationseinheit allerdings nicht in erster Linie durch Inhalte verbunden, sondern durch ihre formenden Kräfte, also durch Gruppen, die auch räumlich getrennte Individuen mit einbeziehen können. Um im Beispiel zu bleiben, bildeten die ökologisch engagierten Jugendlichen von 1975 in der Bundesrepublik Deutschland, beispielsweise die Atomkraftgegner, eine und die ähnlich engagierten Atomkraftbefürworter, bildeten eine andere Generationseinheit im selben Generationszusammenhang (vgl. Mannheim 1928: 309ff).

Nach dieser Analyse wird als These davon ausgegangen, dass die *Generationslagerung*, also die Zugehörigkeit zur selben kulturhistorischen Lebensgemeinschaft, *auch nach der Teilung Deutschlands identisch blieb*. Die Menschen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik lebten in derselben Generationslagerung. Sie lebten soziokulturell in derselben historischen Lebensgemeinschaft, denn sie bezogen sich auf dieselben Weltbilder, Traditionen und Schicksale (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Auch der *Generationszusammenhang* blieb in der *Nachkriegszeit* und der Zeit des Wiederaufbaus der Länder *identisch*, da die Menschen ('Nachkriegsgeneration') in beiden deutschen Staaten zuvorderst mit der Beseitigung der Kriegsfolgen beschäftigt waren.

Erst mit der Überwindung der *Nachkriegszeit* in der Mitte der 1950er Jahre des letzten Jahrhunderts, die mit der *Ausprägung der gegensätzlichen Gesellschaftssysteme* in beiden deutschen Staaten einherging, *änderten sich* allmählich die *Generationszusammenhänge*. So ermöglichte beispielsweise das so genannte 'Wirtschaftswunder' in der Bundesrepublik Deutschland eine andere Generationsprägung, als die Erfüllung der ersten zwei 5 Jahrespläne und die mit ihr einhergehende Entwicklung der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik in der Deutschen Demokratischen Republik (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Bei der unterschiedlichen Entwicklung in beiden deutschen Staaten wird davon ausgegangen, dass sich keine gegensätzlichen Generationszusammenhänge ausprägten, wie dies vielleicht entsprechend der konträren Gesellschaftssysteme vermutet werden könnte, sondern dass sich *andere Generationszusammenhänge* bildeten, die wiederum *andere Generationseinheiten* bedingten.

Die *friedenpolitisch, ökologisch, sozial und bildungspolitisch engagierten Jugendlichen der Bundesrepublik Deutschland von 1975* bildeten einen *Generationszusammenhang*, in dem sich beispielsweise die *Generationseinheit* der *Atomkraftgegner* bildete. Weder dieser *Generationszusammenhang* und diese *Generationseinheit* noch ein entsprechend gegensätzlicher *Generationszusammenhang*, oder eine entsprechend gegensätzliche *Generationseinheit* bildete sich bei den Jugendlichen der Deutschen Demokratischen Republik von 1975 (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Die *engagierten Jugendlichen und Erwachsenen der Deutschen Demokratischen Republik von 1989* bildeten einen *Generationszusammenhang*, in dem sich beispielsweise die *Generationseinheit* der *Reform- und Protestbewegung* bildete. Weder dieser *Generationszusammenhang* und diese *Generationseinheit* noch ein entsprechend gegensätzlicher *Generationszusammenhang*, oder eine entsprechend gegensätzliche *Generationseinheit* bildete sich bei den Jugendlichen und Erwachsenen der Bundesrepublik Deutschland von 1989 (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Ein weiterer interessanter Aspekt der Analyse Mannheims (1928), ist im Rahmen dieser Arbeit die Tatsache, dass Mannheim neben anderen Faktoren davon ausgeht, dass das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger, also dass stets neue Jahrgänge einen neuen Zugang zum Kulturgut schaffen, eine entscheidende Bedeutung für die Kulturschöpfung hat, und dass der stete Abgang früherer Kulturträger, also dass frühere Generationen stets sterben, für das nötige Vergessen im sozialen Gefüge entscheidend ist (vgl. Mannheim 1928: 175ff). Dieser Aspekt der Analyse Mannheims ist von daher interessant, weil in heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften der demographische Wandel zeigt, dass die Anzahl neuer Kulturträger abnimmt, während gleichzeitig die der früheren Kulturträger zunimmt.

"Wer mit Mannheim annimmt, dass gesellschaftlicher Wandel überwiegend durch 'das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger', d.h. das Einfließen neuer Generationen zustande kommt, dem wird das Altern der Bevölkerung (...) zum Problem" (Kohli 1986: 194).

Rosenmayr hingegen stellt diesbezüglich fest, dass nicht nur der heutige demographische Wandel dieses Ergebnis Mannheims problematisiert, sondern dass zudem die von der heutigen Jugend übernommenen neuen Werte, nicht mehr lebenslang integriert und wirksam bleiben und somit auch nur noch teilweise realisiert werden können (vgl. Rosenmayr 1992: 176).

Für spätere Erörterungen intergenerationeller Begegnungen, soll das Ergebnis Mannheims hier kurz problematisiert werden. Obwohl davon ausgegangen wird, dass die heutigen gesellschaftlichen Entwicklungen zwar zu einer Diskussion des Ergebnisses zwingen, es in seinem Kern aber noch heute gültig ist.

Dies gilt zum einen vor dem Hintergrund aller von Mannheim konstatierten strukturellen Momente des Generationsphänomens. Denn neben dem steten Neueinsetzen neuer Kulturträger und dem Abgang früherer Kulturträger, ist für ihn ebenso die Tatsache entscheidend, dass alle Träger eines Generationszusammenhangs immer nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses teilnehmen, dass eine Notwendigkeit zum steten Tradieren der akkumulierten Kulturgüter besteht, und dass es eine Kontinuität des Generationswechsels gibt (vgl. Mannheim 1928: 175ff).

Zum anderen haben diese 'Grundtatsachen im Gebiete der Generationserscheinungen', wie die Phänomene von Mannheim genannt werden, insofern noch heute Gültigkeit, als dass beispielsweise die Tatsache, dass heute weniger neue Kulturträger und mehr frühere Kulturträger in einer Gesellschaft miteinander leben, nichts darüber aussagt, wer kulturelle Neuerungen in diese Gesellschaft einbringt. Es waren zu Beginn jeder historischen Veränderung immer nur wenige neue Kulturträger, die diese Veränderungen einbrachten. Des Weiteren kann generell aus quantitativen Ergebnissen, wie beispielsweise aus der Feststellung, dass die Anzahl neuer Kulturträger ab- und die früherer Kulturträger zunimmt, nicht auf qualitative Ergebnisse, wie darauf wer kulturelle Neuerungen einbringt und welche eingebracht werden, geschlossen werden.

Ebenso ist die Feststellung Rosenmayrs, dass das in der Jugend übernommene Wertevermächtis im heutigen Lebenslauf nur noch teilweise zur Realisierung kommt, zwar richtig. Diese Feststellung bedeutet aber nicht, dass die im gleichen Lebenslauf folgenden neuen Wertevermächtisse, nicht von neuen Kulturträgern eingeführt werden. Vielmehr weist diese Feststellung darauf hin, dass durch den enormen sozialen Wandel, in den alle Kulturträger postmoderner Gesellschaft involviert sind (vgl. Kapitel 2.2.2.), auch alle Kulturträger ihr übernommenes Wertevermächtis nur noch teilweise realisieren können.

Damit aber widerspricht diese Feststellung Mannheims Aussage nicht, dass von den zwei Typen des 'neuartigen Zugangs' zum sozialen Raum und dessen Gehalten, nämlich dem Typ, der durch soziale Verschiebungen und dem der durch vitale Momente (Generationswechsel) fundiert ist, der letztere der potentiell radikalere ist (vgl. Mannheim 1928: 176). Denn das durch den (biologischen) Generationswechsel in der Jugend übernommene Wertevermächtis, kann auch heute nach wie vor wirkungsvoller sein, als alle anderen Wertevermächtisse, die im späteren Leben erworben werden.

Aus dieser Problematisierung ergibt sich, dass aufgrund des heutigen demographischen und enormen sozialen Wandels (vgl. Kapitel 2.2.2.) ein biologisch definierter Begriff der 'Generation', der einen Generationswechsel im Zeitraum von ca. 20 Jahren beinhaltet, nicht mehr gelten kann. Vielmehr gilt heute eher ein soziologischer Generationsbegriff, der sich auf einen Zeitraum von 5 bis höchstens 10 Jahren bezieht, wobei die Tendenz besteht, dass sich dieser Zeitraum eher verringert.

"Vor dem Hintergrund und der Dynamik des Modernisierungsprozesses verschwinden immer mehr die Unterschiede zwischen den Generationen, die Grenzen verwischen. Während früher alle etwa 30 Jahre eine neue Generation der älteren folgte, ist dieser Generationenübergang fließender geworden" (Veelken 2003: 102).

Das bedeutet gleichzeitig, dass weder mit den soziologischen Generationswechsel biologische einhergehen müssen, noch müssen mit den biologischen Generationswechsel soziologische einhergehen.

Dieses Phänomen führte in der Soziologie zur Einführung des Begriffs 'Kohorte'. So werden in der Soziologie üblicherweise mit dem Begriff 'Generation' nur die biologisch definierte Generation, das heißt das Verhältnis von Eltern und Kinder bezeichnet, und für alle anderen Prozesse, in denen Individuen ein bestimmtes Ereignis im gleichen Zeitraum erfahren, der Begriff 'Kohorte' verwandt (vgl. Kohli 1978: 36).

Dies aber ist insofern problematisch, als dass der Begriff 'Kohorte' das wichtige dialektische Verhältnis von biologischer und soziologischer Generation nicht fassen kann, wodurch wesentliche Phänomene des Generationenproblems unberücksichtigt bleiben.

So wird in dieser Arbeit nicht der Begriff 'Kohorte', sondern weiterhin der Begriff 'Generation' benutzt, der, wie dargestellt, biologisch und soziologisch differenziert wird.

Das Entscheidende ist, dass der Träger der neuen Impulse im Generationsphänomen immer ein Kollektivträger und der reale Sitz der neuen Impulse immer die Generationslagerung ist, auch wenn gelegentlich fremde Jahrgänge sie fördern. Dabei schafft aber nicht jede Generationslagerung, das heißt nicht jeder Geburtsjahrgang, neue Kollektivimpulse. Die Generationslagerung hat nur das Potential zum Aktivwerden. Die Häufigkeit des Aktivwerdens hängt mit der Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Dynamik zusammen. Hierbei können entscheidende Kollektivereignisse "kristallisierend" wirken (vgl. Mannheim 1928: 316ff).

Die *Generationseinheit* der *Atomkraftgegner*, die im Generationszusammenhang der friedenspolitisch, ökologisch, sozial und bildungspolitisch engagierten Jugendlichen der Bundesrepublik Deutschland von 1975 lebte, wurde beispielsweise durch die ersten großen Anti-AKW-Demonstrationen der Bundesrepublik Deutschland *aktiv*.

Die *Generationseinheit* der *Reform- und Protestbewegung*, die im Generationszusammenhang der engagierten Jugendlichen und Erwachsenen der Deutschen Demokratischen Republik von 1989 lebte, wurde beispielsweise durch die ersten großen Montags-Demonstrationen der Deutschen Demokratischen Republik *aktiv*.

Nur das Hineinwachsen in eine Generation, nur die Biologie, kann Generationsphänomene nicht erklären. Generationsphänomene hängen immer auch von außerbiologischen, außervitalen Faktoren ab, insbesondere von der gesellschaftlichen Dynamik der Zeit.

Die heutige gesellschaftliche Dynamik, insbesondere der enorme soziale Wandel, führt dabei zu einer Relativierung der Generationsphänomene insgesamt, so dass auch von einer "Verflüssigung der Generationen" (vgl. u.a. Veelken 1998a: 81) gesprochen wird.

Die "Verflüssigung der Generationen" wird dadurch bedingt, dass alle anders sind, nicht anders als frühere Generationen, sondern unterschiedlich in einer Generation. Der tief greifende soziale Wandel überrollt oft auch die Generationen-Konsistenz (vgl. Gösken; Pfaff M.; Veelken 2000: 279).

"Aber nicht nur das Generationengefüge und die Lebensalter werden durch das Verhalten der Altersgruppen differenziert und pluralisiert, auch die Grenzen der Generationen und Lebensalter untereinander (...) sind fließender geworden. Die Zunahme von Lebensformen außerhalb des klassischen Familienmodells befördert die Durchlässigkeit der Generationengrenzen" (Böhnisch 1999: 66).

Trotz dieser Relativierung der Generationsphänomene strukturieren, systemintegrativ betrachtet, weiterhin die Lebensalter den Lebenslauf. Denn die Lebensphasen wie Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Phase der Kindheit und Jugend, Erwerbstätigkeit in der Phase des Erwachsenenalters und Entberuflichung in der Altersphase kennzeichnen nach wie vor den Lebenslauf. Auch wenn ihre Grenzen fließend sind und sich die Lebensstile und Lebensformen sehr voneinander unterscheiden. Vom biographischen Lebenssinn, oder der zwischenmenschlichen Lebensgestaltung her, das heißt sozialintegrativ betrachtet, relativieren und nivellieren sich die Generationsphänomene, wie oben beschrieben, enorm.

So wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass systemintegrativ betrachtet, alle Generationsphänomene weiterhin ihre Bedeutung haben, während sich, sozialintegrativ betrachtet, die Generationsphänomene relativieren. Das bedeutet, dass nach wie vor Lebenslauf und Biographie miteinander verschränkt sind. Es heißt aber gleichzeitig, dass der enorme soziale Wandel eine zunehmende Biographisierung des Lebenslaufes zur Folge hat. *Die selbstbezogenen Erfahrungen sind die entscheidenden Phänomene, die in Verknüpfung mit den Lebensaltern als Biographie strukturiert werden.*

Die selbstbezogenen Erfahrungen werden zunehmend relevanter. Sie sind Voraussetzung und Bedingung der zunehmenden Biographisierung und Individualisierung, die durch den enormen sozialen Wandel bedingt wird (vgl. Kapitel 2.2.2.).

"In der *Selbstreflexion*, indem ich mich als *Subjekt meines Handelns* sehe und mich bewusst im sozialen Kontext bewege, indem ich meine Lebensgeschichte reflektiere, *sinnhaft* interpretiere und an mir arbeite, kann ich meine Kontinuität als Prozess-in-Veränderung erleben" (Bilden 1997:245f).

Die zunehmende Individualisierung führt dazu, dass die Bildung der Identität als latenter Prozess-in-Veränderung verstanden werden muss. In diesem Prozess bildet

die eigene Biographie, die stetig zu reflektierende Lebensgeschichte, einen unabdingbaren Bestandteil.

"Psychologische und sozialpsychologische materiale Deskriptionen leiden an der Unfähigkeit, der Struktur des Denkens Rechnung zu tragen. Denn das logische Denken wird zum Prinzip der Individuierung, die sich so allen Deskriptionen entzieht. Die als Konglomerat von Urteilen und Vorstellungen verstandene Struktur der Persönlichkeit ist insofern eine grenzenlos individuelle, als Gedanken und Theorien immer schon übergreifend, hypothetisch und in prinzipiell alle Richtungen möglicher Kausalverknüpfungen offen sind. Das Selbstbild eines Menschen gerät im Wesentlichen zur artifiziellen Konstruktion" (Oesterdiekhoff 1997: 247).

Das, was Oesterdiekhoff als artifiziell konstruiertes Selbstbild des Menschen bezeichnet, entspricht der Biographie des Individuums.

Die durch den enormen sozialen Wandel bedingten Veränderungen dieses artifiziell konstruierten Selbstbildes des Individuums analysiert Krappmann, indem er sich detailliert mit Erikson (vgl. Kapitel 2.3.1.) auseinandersetzt und seine Theorien ergänzt. Dabei stellt er fünf wesentliche Veränderungen der postmodernen Identitätsbildung fest.

Die Verschiedenheit der Lebenserfahrungen (1) kann für ihn im Rahmen der postmodernen Identitätsbildung auch darin bestehen, dass das als zugehörig auszuhalten ist, was seiner Art nach eigentlich nicht zu vereinigen ist. Des Weiteren geht er auf die Kritik der linearen Finalität vieler Entwicklungsvorstellungen (2) ein und stellt fest, dass die Identitätsentwicklung sehr wohl darauf abzielt, umfassender wahrzunehmen, richtiger in Beziehung zu setzen, angemessener zu urteilen und tiefer Anteil zu nehmen, dass dieses Ziel aber nicht monochrom, sondern vielfarbig ist und verschiedene, auch divergierende Weisen, sich zu anderen in Beziehung zu setzen, umspannt. Für ihn ist ebenso wichtig, sich detailliert mit den mannigfaltigen Identitätsbalancen (3) auseinander zu setzen, mit denen Menschen sich und das, was ihnen wichtig erscheint, inmitten von Vielfalt, Unstimmigkeit und Widerspruch zu behaupten versuchen. In diesem Prozess gilt dem Problem der vom Scheitern bedrohten Konsensfindung (4) seine besondere Aufmerksamkeit, weil der Identitätsbalance der Diskurs innewohnt und dieser in der Interaktion mit anderen Menschen keine Einigung verbürgt. So wird in der Postmoderne die Interaktion von innen her brüchig, weil Konsensfiktionen, äußerliche Anpassungsvorgänge und oberflächliches Lernen notwendigerweise unaufgedeckt bleiben. Das liegt unter anderem daran, dass Zeichen, Bilder und Worte (5) ihre vereinheitlichten Bedeutungen verlieren, obwohl die Identitätsbildung genau darauf angewiesen ist. Diesen Widerspruch zu erkennen und sich im gesamten Lebenslauf mit dieser Differenz auseinander zu setzen scheint in der postmodernen Identitätsbildung unabdingbar (vgl. Krappmann 1997: 88f).

"Die Erfahrung dynamischer Kohärenz kann im spielerischen Zusammenspiel mit anderen entstehen, das nicht in jedem Moment streng zweckgebunden und ernst sein muss, sondern gemeinsam einfach Freude, Spaß und Lust hervorbringt" (Bilden 1997: 246).

"Ganz offensichtlich kommen Spiel und Kommunikation unter Kindern nur voran, wenn diese jungen Menschen nicht aufgeben, Identität zu suchen, zu riskieren und zu behaupten" (Krappmann 1997: 90).

Die hier formulierte Bedeutung der Identitätsbildung für Kinder, nämlich das latente Suchen, Riskieren und Behaupten der Identität in Spiel und Kommunikation, gilt heute für den gesamten postmodernen Lebenslauf und wird somit zum integralen Bestandteil der eigenen Biographie.

"Denn die Herrschaft des Individuums über seine Neurosen beginnt, wenn es die historische Notwendigkeit zu akzeptieren lernt, die es zu dem machte, was es ist. Der Mensch fühlt sich frei, wenn er sich ohne Zwang mit seiner eigenen Ich-Identität identifizieren kann, und wenn er lernt, das, was er mitbekommen hat, auf das anzuwenden, was getan werden muss. Nur so kann er Ich-Stärke aus der Koinzidenz seines einmaligen Lebenszyklus mit einem bestimmten Abschnitt der menschlichen Geschichte ableiten" (Erikson 1959/1997: 54).

Auch das, was Erikson hauptsächlich für die Adoleszenz postuliert, gilt heute für den gesamten postmodernen Lebenszyklus (vgl. Erikson 1959/1997: 181). Wenn Identitätsbildung heute ein nicht abschließbares Projekt ist, benötigt nicht nur der junge Mensch ein Weltbild als Notwendigkeit für das wachsende Ich. Ein eigenes Weltbild bleibt im gesamten Lebenslauf notwendig. Denn das sich ständig entwickelnde und wachsende Ich steht im gesamten Lebenslauf in der Kette der Generationen und muss eine Synthese von Vergangenheit und Zukunft finden. Diese individuelle Synthese muss ständig die Vergangenheit einschließen und sie gleichzeitig transzendieren.

Biographisierung verstanden als die auf das Individuum bezogene Seite des gesellschaftlichen Prozesses der Individualisierung bedeutet demnach, wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, dass das Geschehen der Lebenszeit aus der Binnenperspektive des Individuums betrachtet wird. Dabei wandelt sich das Geschehen der Lebenszeit im postmodernen Lebenslauf derartig (vgl. Kapitel 2.3.2.), dass trotz der ihr inhärenten Widersprüche von einer Biographisierung des postmodernen Lebenslaufes gesprochen werden kann.

Da aber, wie bereits in Kapitel 2.3.2. erörtert wurde, die Form der Individualisierung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik zu gegensätzlichen Erfahrungen führte, äußert sie sich auch in unterschiedlichen biographischen Erzählformen. Denn die Menschen in der Deutschen Demokratischen Republik lernten ihre Differenzen zum System in Begriffen des Systems zu formulieren. Die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland lernten ihre Einheit mit dem System in Begriffen der Differenz zum System zu formulieren.

"Rekapitulieren Ostdeutsche ihre Lebensgeschichte in der Regel als eine Art 'Geschehensbiographie', so produzieren Westdeutsche mit derselben Regelmäßigkeit 'Optionsbiographien'. Im ersten Fall relativiert sich das individuelle Erleben an sozialen Makrokosmen - schulischen, betrieblichen, nachbarschaftlichen -, im zweiten Fall bricht sich die soziale Welt im Mikrokosmos höchstpersönlicher Entscheidungen. Verstehensschwierigkeiten sind die Folge" (Engler 1997: 45f).

So werden die Differenzen zwischen den Gesellschaftssystemen der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland auch in den Biographisierungsprozessen der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft deutlich. Der Transformationsprozess, den die Bevölkerung der ehemaligen Deutschen Demo-

kratischen Republik nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten zu vollzogen hat, bezieht sich damit auch auf die individuelle Biographie jedes einzelnen Bürgers der ehemaligen deutschen Demokratischen Republik.

Das Gefühl der "Entwertung ihrer Biographien" (vgl. Kapitel 2.3.1.) und das notwendige Umschreiben der eigenen Biographie (vgl. Kapitel 2.2.3.) spiegeln diesen biographischen Transformationsprozess wider.

Die in Kapitel 2.2.4. schon erwähnte Biographie des Systemkritikers, Schauspielers und Künstlers der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik Wolfgang Welsch, der durch die Akteneinsicht bei der BStU erfuhr, dass seine eigene Frau ihn jahrelang an die Stasi verraten hat, bildet diesbezüglich ein herausragendes Beispiel.

Ein weiteres herausragendes Beispiel für das notwendige Umschreiben der eigenen Biographie, ist die Biographie des Systemkritikers, Schriftstellers und Liedermachers der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik Wolf Biermann, der zunächst aus der SED ausgeschlossen und 1976 aus der DDR ausgebürgert wurde.

"Ich begriff, dass der Fehler nicht darin liegt, dass wir diesen Traum nicht so ganz ideal in die Wirklichkeit rübergezogen hätten. Damit könnte man sich ja abfinden und sagen: Versuchen wir es noch einmal. Nein. Ich biss mich durch zu der schmerzlichen Erkenntnis, dass dieser Traum vom irdischen Paradies ein tiefer, sympathischer Irrtum ist. Ich begriff, dass es diese soziale Idylle, wo Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit herrschen, niemals geben kann. Und dann kommt der nächste Schritt, der noch mal wehtut: Es ist ein höllisches Paradies, das es auch niemals geben sollte. Ich fand zu der Meinung, dass ich also in diesem Höllenparadies niemals leben möchte. Erwachsen wurde ich also erst in der zweiten Hälfte meines Lebens. Ich kann mich nicht mehr Kommunist nennen. Der Traum ist gescheitert" (Kühn 2001: Die Zeit 15.11.2001).

2.3.4. Zusammenfassung: Strukturen des Individuums in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland

Da, wie zu Beginn des Kapitels formuliert wurde, die Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungs- und Lernprozesse nur erörtert werden können, wenn geklärt ist, was den einzelnen Menschen in der heutigen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland beeinflusst und kennzeichnet, werden im Folgenden die Strukturen der Individualität herausgearbeitet.

Die Individualität des Menschen, die seine Identitätsentwicklung beinhaltet, ermöglicht erst kulturelles und gesellschaftliches Leben. Insofern bildet die Individualität des Menschen die Grundlage für seine Kulturen und Gesellschaften, befindet sich aber gleichzeitig in dialektischer Abhängigkeit von ihnen.

In diesem Kapitel wurde auf die entwicklungspsychologischen Aspekte der Sozialisation, auf die Individualisierungs- und die Biographisierungsprozesse der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft eingegangen. Diese Prozesse umfassen von verschiedenen Blickwinkeln den individuellen Aspekt der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland.

So wurde deutlich, dass die *Identitätsentfaltung* des Menschen, der entwicklungspsychologische Aspekt der Sozialisation, zwar der *menschlichen Individualentwicklung*

inhärent ist, dass sie aber unmittelbar abhängig ist von den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen der Mensch aufwächst.

"Jedenfalls können bestehende Institutionen die aktive, inspirierende Investierung neuer Energie der jungen Mitglieder nur dadurch erhalten, dass sie ständig neu bestätigt werden. Theoretischer ausgedrückt: es müssen sinnvolle Korrespondenzen zwischen den institutionalisierten Werten und den großen Krisen der Ichentwicklung bestehen, damit eine Gesellschaft ein Maximum konfliktfreier Energie für die besondere Gruppenidentität zur Verfügung hat, jener konfliktfreien Energie nämlich, die eine Mehrheit ihrer jungen Mitglieder aus ihren Kindheitskrisen erübrigte" (Erikson 1959/1997: 199f).

Für die Identitätsentfaltung in der Gesellschaft der heutigen Bundesrepublik Deutschland bedeutet das, dass die Identitätsentfaltung nicht nur, wie in allen Gesellschaften, durch das Lebensalter beziehungsweise die Generationenfolge differiert, sondern auch durch das Aufwachsen der Menschen in zwei unterschiedlichen Gesellschaftssystemen.

Des Weiteren wurde in den Auseinandersetzungen mit dem Phänomen der Individualisierung erarbeitet, dass die zunehmende *Individualisierung* in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, und damit auch in der Bundesrepublik Deutschland, ein *gesellschaftsinhärentes Phänomen* ist und damit ebenso unmittelbar abhängig ist von den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Menschen. Gleichzeitig wurde gezeigt, dass die Identität hoch entwickelter komplexer Gesellschaften und die Identität der Individuen in diesen Gesellschaften, keine fixen Inhalte mehr haben können, sondern konkurrierende Identitätsprojektionen diskursiv und experimentell ausgebildet werden. Damit ist eine Identität sowohl hoch entwickelter komplexer Gesellschaften als auch der Individuen, die in diesen leben, nur in reflexiver Gestalt denkbar. Das wiederum führt zu multiplen Identitäten oder zu einer >Vielfalt der Selbst< der Individuen, die diese Gesellschaften bilden.

Die Betrachtung des Geschehens der Lebenszeit aus der Binnenperspektive des Individuum, das heißt die Betrachtung der zunehmenden *Biographisierung* in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften verdeutlichte, dass auch dieser Prozess ein *gesellschaftsinhärentes Phänomen* ist und damit ebenso abhängig ist von den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Menschen. Wobei sich die kulturelle und gesellschaftliche Abhängigkeit der Biographie nicht nur auf die Geschehnisse der Lebenszeit bezieht, sondern auch auf die Strukturen des Biographisierungsprozesses selbst.

Das heißt, dass sich, bedingt durch die historische Teilung, alle genannten Prozesse, wie die Identitätsentfaltung, die zunehmende Individualisierung und die Biographisierung in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft, für die Menschen, die in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik lebten und die, die in der Bundesrepublik Deutschland lebten, unterschiedlich vollziehen. Damit aber vollziehen sich die *individuellen Prozesse der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland insgesamt in zwei Bahnen*.

Somit werden die Strukturen des Individuums der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland heute nicht nur durch die Abfolge der Generationen, sondern auch durch die Abfolge ganz unterschiedlicher Generationen der beiden differentiellen Ge-

sellschaftssysteme gekennzeichnet. Des Weiteren wird der Individualisierungsprozess nicht nur durch zunehmend multiple Identitätsentwicklungen, sondern auch durch den notwendigen Transformationsprozess der Menschen, die in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik gelebt haben, gekennzeichnet und beschleunigt. Zudem vollzieht sich auch der Biographisierungsprozess sowohl was die Geschehnisse der jeweiligen Lebenszeit angeht, als auch die Strukturen dieses Prozesses betreffend, entsprechend der Erlebnisse und Erfahrungen in den unterschiedlichen Gesellschaftssystemen.

All diese differenten Prozesse beeinflussen und bedingen die Strukturen des Individuums der Gesellschaft der heutigen Bundesrepublik Deutschland. *Die zugrunde liegenden Strukturen des Individuums der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft sind vielfältiger als in anderen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, wodurch die ihr inhärenten Prozesse beschleunigt werden.*

Diese Situation führt zu einer Zunahme von Verunsicherungen für die Menschen, die in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik und für die, die in der Bundesrepublik Deutschland gelebt haben. Zum anderen ist es aber genau diese Situation, die auch neue Chancen beinhaltet, sowohl für intergenerationelle als auch für interkulturelle Begegnungen, beziehungsweise für Begegnungen von Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind. Denn insbesondere diese Begegnungen erfordern in hohem Maße eine individuelle, gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt.

In Bezug auf die Zunahme der Verunsicherungen soll Habermas zitiert werden. In seinem Aufsatz "Geschichtsbewusstsein und posttraditionale Identität. Die Westorientierung der Bundesrepublik" setzt er sich mit der Situation der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Weltkrieg, mit der "geteilten" Erbschaft, den Erben der Täter und denen der Opfer auseinander.

"Diese *geteilte* Erbschaft begründet für die Nachgeborenen weder persönlichen Verdienst noch Schuld. Jenseits von individuell zurechenbarer Schuld können aber verschiedene Kontexte verschiedene historische Bürden bedeuten. Mit den Lebensformen, in die wir hineingeboren wurden und die unsere Identität geprägt haben, übernehmen wir ganz verschiedene Sorten einer geschichtlichen Haftung (...). Denn von uns hängt es ab, wie wir die Traditionen, in denen wir uns vorfinden, fortsetzen" (Habermas 1987/1990: 161).

Das heißt, übertragen auf den individuellen Aspekt der Gesellschaft der heutigen Bundesrepublik Deutschland, dass der einzelne Mensch bezogen auf die Teilung des Landes, oder bezogen darauf, wo er "zufällig" aufgewachsen ist, weder Verdienst noch Schuld trägt. Dass es aber von jedem Einzelnen abhängt, wie er die Tradition, in der er aufgewachsen ist, fortsetzt. Auch diese Tatsache beinhaltet neue Chancen für intergenerationelle und interkulturelle Begegnungen, beziehungsweise für Begegnungen von Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind.

Ein historisches Beispiel, das Habermas im weiteren Verlauf des Aufsatzes benutzt, bezieht sich auf Kant, der sowohl von der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, als auch von der Bundesrepublik Deutschland als Teil der deutschen Geistesgeschichte anerkannt war und ist.

"Der Historiker Rudolf von Thaden stellt ohne Ressentiments fest, dass Kant ein Teil der deutschen Geistesgeschichte bleibt, auch wenn Königsberg heute Kaliningrad heißt – also weder auf west- noch auf ostdeutschem Territorium liegt. Mit dieser Entkopplung einer gemeinsamen kulturellen Identität von Gesellschaftsformation und Staatsform löst sich eine gewiss diffuser gewordene Nationalität von Staatsangehörigkeit und macht den Platz frei für die politische Identifikation mit dem, was die Bevölkerung jeweils an der Nachkriegsentwicklung des eigenen Staates für bewahrenswert hält" (Habermas 1987/1990: 167).

Die hier beschriebene Entkopplung einer gemeinsamen kulturellen Identität von Gesellschaftsformation und Staatsform, verdeutlicht ebenso die Chancen für die heutige bundesdeutsche Gesellschaft. Denn auch heute geht es darum, Plätze frei zu machen für verschiedene Identifikationen mit dem, was der Einzelne an der Entwicklung des ehemals eigenen Staates für bewahrenswert hält.

2.4. Zusammenfassung: Kultur, Gesellschaft, Individuum – kollektive und individuelle Lernprozesse

Keiner von uns allen könnte nicht auch ein anderer sein.
Ein Strauch tut sich vorerst genug damit, einer zu sein.
Doch aus einem Menschen kann sozusagen
alles werden, unfertig wie er ist.
(Ernst Bloch)

Das 2. Kapitel befasste sich ausführlich mit den soziologischen Aspekten, die bei einer intergenerationellen und interkulturellen Bildungsarbeit ebenso zu berücksichtigen sind, wie bei einer Bildungsarbeit zwischen Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind.

Der kulturelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekt der heutigen Bundesrepublik Deutschland standen im Mittelpunkt der Betrachtungen. Dazu wurde insbesondere auf die unterschiedlichen Bedingungen eingegangen, durch die ältere und jüngere Generationen, die in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik und die, die zur gleichen Zeit in der Bundesrepublik Deutschland lebten, geprägt sind.

Die sehr ausführliche Darstellung dieser unterschiedlichen Bedingungen war insofern notwendig, als dass sie als Grundlage für alle weiteren Auseinandersetzungen in dieser Arbeit dient. Das Verstehen der unterschiedlichen historischen Bedingungen ist dabei ebenso wichtig, wie das Verstehen der daraus resultierenden differenten Generationszusammenhänge der älteren und jüngeren Generationen.

Die Chancen und Möglichkeiten gemeinsamer Bildungsarbeit von verschiedenen älteren und jüngeren Generationen, die in unterschiedlichen Kulturen oder Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, lassen sich nur vor diesem Hintergrund erläutern.

Das enge dialektische Verhältnis von Kultur, Gesellschaft und Individuum soll hier zusammenfassend betrachtet werden. Dabei steht der Aspekt der vielfältigen Unterschiede, die sich daraus ergeben, dass Menschen in verschiedenen Kulturen oder Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, ebenso im Vordergrund, wie die verschiedenen Chancen, die sich genau aus diesen Unterschieden ergeben.

Die zusammenfassende Betrachtung wird sich schwerpunktmäßig, entsprechend des Themas der Arbeit, auf die notwendigerweise differenten Lernprozesse beziehen, die sich aus den genannten Phänomenen in der bundesdeutschen Gesellschaft ergeben.

Die Strukturen jeder Kultur, Gesellschaft und jedes Individuums bilden dabei den Ausgangspunkt der Erörterungen. *Die zugrunde liegende Struktur der Kultur ist das Bild, das sich die Menschen von der Welt machen, ihr Weltbild.* Die Weltbilder der Menschen konstituieren sich als Mythologien, Religionen oder Ideologien durch individuelle und kollektive Lernprozesse in und als Spiel.

"Von der Natur um eine Menschenwelt gebracht, bringt er eine menschliche Welt zustande. Diese seine menschliche Welt ist natürlich seine Kultur. Die fundamentale Aufgabe der Kultur ist die Sorge für feste Strukturen des menschlichen Lebens, eben solche, wie sie ihm biologisch fehlen. (...) Kultur, obwohl sie eine >zweite Natur< des Menschen ist, bleibt gänzlich verschieden von Natur, eben deshalb, weil sie das Ergebnis menschlichen Handelns ist. Kultur muss vom Menschen ständig produziert und reproduziert werden. Deshalb sind ihre Strukturen dem Wesen nach ungesichert und dem Wandel ausgesetzt. (...) Kultur ist die Totalität der Produkte des Menschen" (Berger 1967/1973: 6f).

Mit der Kulturtheorie des Spiels von Huizinga wurde verdeutlicht, in welcher Art und Weise sich die kulturelle Entwicklung vollzieht. Es wurde aufgezeigt, *dass* sich die Menschen ihre jeweilige Kultur *erspielen*. "Die Folgerung muss sein: Kultur in ihren ursprünglichen Phasen wird gespielt. Sie entspringt nicht *aus* Spiel, wie eine lebende Frucht sich von ihrem Mutterleibe löst, sie entfaltet sich *in* Spiel und *als* Spiel" (Huizinga 1938/1994: 189; Kapitel 2.1.1.).

Mit den Auseinandersetzungen zum Historischen Materialismus und den theoretischen Aspekten des kommunikativen Handelns von Habermas wurde die besondere Bedeutung der Weltbilder für die menschliche Evolution aufgezeigt. Es wurde belegt, *was* sich die Menschen *erspielen*. Es sind die Formen der sozialen Integration ihrer jeweiligen Gesellschaft, die durch die Weltbilder, die sich als Mythologien, Religionen oder Ideologien konstituieren, bestimmt werden. "Damit gewinnen die Rationalitätsstrukturen, die in Weltbildern, Moralvorstellungen und Identifikationsformationen ihren Ausdruck finden, die in sozialen Bewegungen praktisch wirksam und schließlich in Institutionensystemen verkörpert werden, eine theoriestrategisch wichtige Stellung" (Habermas 1976/1995: 12; Kapitel 2.1.4.).

Mit der Theorie von Wilber wurde auf einen größeren universellen Zusammenhang der kulturellen Entwicklung und der damit einhergehenden Weltbildentwicklung Bezug genommen. So wurde mit seinen theoretischen Auseinandersetzungen die *Spielregeln der Kultur- und Weltbildentwicklung* erläutert und damit das Spiel und die Chancen seiner möglichen Weiterentwicklungen. "Wenn die Rationalität alle nur möglichen Perspektiven eruiert und dargestellt hat, fügt die Netzwerk-Logik sie zu einer Ganzheit zusammen, zu einem neuen und übergeordneten inneren Holon" (Wilber 1996: 234; Kapitel 2.1.3.).

Im ersten Teil dieses Kapitels, der Betrachtung des kulturellen Aspektes, wurde so zugleich ein wichtiger Lernprozess von intergenerationeller und interkultureller Bil-

dungsarbeit, beziehungsweise von Bildungsarbeit mit Menschen, die in verschiedenen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, deutlich.

Die Voraussetzung für fruchtbare interkulturelle Begegnungen oder Begegnungen von Menschen, die in verschiedenen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, ist die Einnahme einer *unabhängigen Perspektive, die dem eigenen und fremden Weltbild voraus liegt*. Um eine solche unabhängige Perspektive zu erreichen, ist das Erkennen und Akzeptieren des eigenen Weltbildes, beziehungsweise der eigenen Mythologie, Religion oder Ideologie ebenso notwendig, wie das gleichberechtigte Erkennen und Akzeptieren des jeweils fremden.

Den zugrunde liegenden Strukturen der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft, auf die sich der zweite Teil dieses Kapitels bezog, sind mehrere Prozesse inhärent. Sowohl die gemeinsame Entwicklung und Geschichte Deutschlands vor der Teilung des Landes, die getrennten Entwicklungen und Geschichten der beiden deutschen Gesellschaften inklusive ihrer jeweils widersprüchlichen Darstellungen und Interpretationen, als auch die gemeinsame Entwicklung und Geschichte seit 1990 bilden die Prozesse, die der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft als Struktur zugrunde liegen.

"Gesellschaft ist jener Aspekt der Kultur, welcher den immer in Gang befindlichen Beziehungen des Menschen zu seinen Mitmenschen Struktur verleiht" (Berger 1967/1973: 7).

Dabei vollziehen sich die Beziehungen des Menschen zu seinen Mitmenschen als *Sozialisation*. Das Ziel jeder Sozialisation ist die lebenslange Entwicklung und Entfaltung der Identität des Menschen. Die Identität des Menschen kann sich allerdings nur mit anderen Menschen, und somit in einer Gesellschaft, entwickeln und entfalten. Damit steht jede Sozialisation im direkten Abhängigkeitsverhältnis zu der Gesellschaft und Kultur, in die der Mensch sozialisiert wird.

Wenn, wie oben formuliert, die Strukturen der Kultur einem stetigen Wandel ausgesetzt sind, sind dies notwendigerweise auch die Strukturen der Gesellschaft. Die Veränderungen in den Strukturen der Gesellschaft vollziehen sich als *sozialer Wandel*. So wird im sozialen Wandel das dialektische Verhältnis von Gesellschaft und Kultur ausgedrückt, oder anders formuliert, im sozialen Wandel reagiert die Gesellschaft auf die kulturellen Erneuerungen der Menschheit.

Mit der differenzierten Darstellung der *herausragenden gesellschaftlichen Veränderungen des 20. Jahrhunderts* in Deutschland, der Bundesrepublik Deutschland, der Deutschen Demokratischen Republik und der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft, wurden die genannten gesellschaftlichen Phänomene schlaglichtartig auf die heutige Bundesrepublik Deutschland bezogen.

In der Deutschen Demokratischen Republik wurde, bedingt durch die stalinistische Tradition der SED, nach dem Faschismus eher das eine durch ein anderes totalitäres Gesellschaftssystem ausgetauscht. Während sich in der Bundesrepublik Deutschland in dieser Zeit eher die Aneignung eines demokratischen Gesellschaftssystems vollzog.

Es wurde deutlich, dass die gemeinsame Entwicklung und Geschichte Deutschlands vor der Teilung des Landes, nach dessen Teilung in der Bundesrepublik Deutschland

und in der Deutschen Demokratischen Republik gegensätzlich dargestellt wurde. Ebenso wurde herausgearbeitet, dass sowohl die gesellschaftlichen Plausibilitätsstrukturen, die Legitimationen, als auch die daraus resultierenden Kontrollmechanismen und die Modernisierungsprozesse in beiden deutschen Staaten widersprüchlich verliefen.

Da aber, wie gezeigt wurde, der Zwangscharakter einer jeden Gesellschaft die gesellschaftliche Macht ist, die die Macht einschließt, über die Sozialisationsprozesse zu verfügen und damit Wirklichkeit zu setzen, waren die Menschen in beiden deutschen Gesellschaften dazu gezwungen, die jeweiligen Plausibilitätsstrukturen, Legitimationen, Kontrollmechanismen und den Modernisierungsprozess der Gesellschaft, in der sie lebten, anzunehmen.

"Wer die Wirklichkeit, wie sie die Gesellschaft definiert, bestreitet, riskiert den Sturz in Unwirklichkeit, da es auf die Dauer nahezu unmöglich ist, allein und ohne gesellschaftliche Unterstützung eine eigene Gegendefinition der Welt aufrechtzuerhalten" (Berger 1967/1973: 39).

Die unterschiedlichen Bedingungen der beiden deutschen Gesellschaften führten dazu, dass sich *parallel zum Modernisierungsprozess* der bundesdeutschen Gesellschaft, seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, ein *Transformationsprozess* für die Menschen vollzieht, die in der Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik gelebt haben. In diesem Transformationsprozess geht es darum, die Plausibilitätsstrukturen, Legitimationen, Kontrollmechanismen und den Modernisierungsprozess der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft nachzuvollziehen. Dieser Prozess wird deswegen als Transformationsprozess charakterisiert, weil das kulturelle Erbe, auch nach der Lösung von einem speziellen sozialen System, den Menschen bewahrt bleibt.

"Die funktionale Autonomie der konkreten, sozialisierten Individuen, die es ihnen ermöglicht, getrennt von einem sozialen System zu überleben, unterstützt die Erhaltung des kulturellen Systems. Denn das kulturelle System, das historisch akkumulierte Erbe tradierter Überzeugungen und Fähigkeiten, bleibt – zumindest in einem bestimmten Umfang – in den konkreten Individuen auch nach deren Loslösung von speziellen sozialen Systemen bewahrt" (Gouldner 1970/1974: 277).

Der Modernisierungsprozess der bundesdeutschen Gesellschaft ist von daher, seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, zum einen durch einen Grundlagenwandel gekennzeichnet, der sich darin ausdrückt, dass die Arbeit zunehmend ihre gesellschaftliche Integrationskraft verliert. Zum anderen ist er durch die daraus resultierende Zukunftsangst der Menschen gekennzeichnet, die aber mit neuen Freiheitsansprüchen und einem neuen Freiheitsbewusstsein einhergeht. Des Weiteren wird dieser Modernisierungsprozess durch den parallel in ihm verlaufenden Transformationsprozess gekennzeichnet und beschleunigt.

Wenn nun aber, wie ebenfalls erarbeitet wurde, die Systemintegration komplexer Gesellschaften nur noch als reflexiver Kommunikationsprozess mit freien Individuen möglich ist (Habermas 1974/1995a), sind eben solche reflexiven Kommunikationsprozesse sowohl für den Modernisierungs-, als auch für den in ihm verlaufenden Transformationsprozess der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft unabdingbar.

Damit wurde im zweiten Teil dieses Kapitels, der Betrachtung des gesellschaftlichen Aspektes, deutlich, dass für die intergenerationelle und interkulturelle Bildungsarbeit, beziehungsweise für die Bildungsarbeit mit Menschen, die in verschiedenen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, *sehr komplexe reflexive Lernprozesse* notwendig sind.

Denn die unabdingbaren reflexiven Kommunikationsprozesse für den Modernisierungs- und Transformationsprozess sind nichts anderes als individuelle und kollektive Lernprozesse. Ebenso vollzieht sich die Aneignung des gesamten kulturellen und gesellschaftlichen Wissens in Lernprozessen. Damit ist Lernen auch der Vorgang, in dem sich die Sozialisation vollzieht.

Für die *verschiedenen Generationen* in der bundesdeutschen Gesellschaft geht es neben diesen Lernprozessen zudem darum, den *sozialen Wandel* durch den gesellschaftlichen Modernisierungs- und zunehmenden Individualisierungsprozess, inklusive seiner neuen Freiheitsansprüche und seines neuen Freiheitsbewusstseins, zu *verstehen*.

"In diesem Dickicht finden die Älteren sich nur durch neues Lernen zurecht. Diese Erfahrung des Wandels kann nur der nutzen, der lernt. Altern und Lernen gehören zusammen" (Veelken 1997: 133; Kapitel 2.2.2.).

Des Weiteren geht es für *die Menschen, die in verschiedenen Kulturen oder Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind*, darum, die *Strukturen ihrer eigenen und der fremden Kultur* oder (ehemaligen) Gesellschaft gleichberechtigt und ohne besondere Wertung zu *analysieren*. Zudem gilt es, den notwendigen *Transformationsprozess* der Menschen, die in der anderen Kultur oder (ehemaligen) Gesellschaft gelebt haben, *nachzuvollziehen*.

Mit den *Strukturen des Individuums* in der hoch entwickelten komplexen Gesellschaft der heutigen Bundesrepublik Deutschland, befasste sich der dritte Teil des Kapitels. Hier wurde festgestellt, dass sich *die zugrunde liegenden Strukturen des Individuums vielfältiger als in anderen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften gestalten*.

Die Vielfalt der Strukturen des Individuums der Bundesrepublik Deutschland ergibt sich insbesondere dadurch, dass die dargestellten Prozesse der *Identitätsentfaltung*, der *Individualisierung* und der *Biographisierung* nach wie vor in zwei Bahnen, einer östlichen und einer westlichen, verlaufen. Diese Prozesse stehen in einem engen dialektischen Verhältnis zu den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Da der sich parallel zum Modernisierungsprozess vollziehende Transformationsprozess in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft ein sehr langwieriger Prozess ist, treten die Differenzen der beiden, sich ehemals widersprechenden Gesellschaftssysteme, insbesondere in den auf das Individuum bezogenen Prozessen auf.

So wurde zur *Identitätsentfaltung* festgestellt, dass sie der menschlichen Individualentwicklung inhärent ist, sie sich aber in der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft nicht nur durch die Generationenfolge, wie in allen anderen Gesellschaften, unterscheidet, sondern auch durch die Einflüsse, die die unterschiedlichen Plausibilitätsstrukturen, Legitimationen, Kontrollmechanismen und Modernisierungsprozesse der beiden, sich ehemals widersprechenden Gesellschaftssysteme, bis heute haben.

Die Auswirkungen dieser Problematik formuliert Sandra Bartsch, 13 Jahre, aus Polen in Sachsen folgendermaßen: "Mir wurde gesagt: >Der Sozialismus ist gut und der Kapitalismus schlecht.< Ich akzeptierte es, denn es wird schon stimmen, was die Lehrer sagen. Es wäre bestimmt alles so weitergegangen. Einer sagt, was zu tun ist und alle machen mit. Doch dann kam die Wende und alles wurde anders. Ich wusste nicht mehr, was ich denken sollte. Was erst richtig und gut war, sollte nun falsch und schlecht sein. Es gab plötzlich keinen Pioniergruß, keinen Gruppenrat und keine Appelle mehr. Jemand sagte, dass die Kinder in den Schulen nicht ihre eigene Meinung vertraten, sondern die des Lehrers. Stimmt dies? Ich grübelte lange. Dieser Jemand hatte Recht. Unbewusst tat man doch immer das, was von uns erwartet wurde. Ich war hin- und hergerissen. Was ist nun richtig? Was ist falsch?" (Rusch 1992: 101).

Die zunehmende *Individualisierung* ist, wie herausgearbeitet wurde, hoch entwickelten komplexen Gesellschaften inhärent. Sie führt dazu, dass weder die kollektive Identität in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, noch die individuelle Identität der Menschen, die in ihnen leben, einen fixen Inhalt haben kann. Das bedeutet, dass Identität heute nur in konkurrierender Form gebildet werden kann und notwendigerweise reflexiv bleibt. Multiple, sich zum Teil widersprechende, kollektive und individuelle Identitäten oder anders formuliert, vielfältige Selbste, sind die Folge.

"Dort, wo Individualisierung sich durchsetzt, entsteht, was ich *Selbst-Kultur* nenne – in der Doppelbedeutung der wechselseitigen Anerkennung des Selbst (...) und einer (...) Bindung und Verbindung der Selbst-Orientierten an-, mit- und gegeneinander. Selbst-Kultur kennzeichnet also, was mit *posttraditionaler* Lebenswelt zunächst negativ angesprochen wird: den Zwang und die Lust, ein eigenes, unsicheres Leben zu führen und mit anderen eigen(artig)en Leben abzustimmen" (Beck 1997d: 183).

Wird dieser Individualisierungsprozess aus der Perspektive des Individuums betrachtet, zeigt sich der zunehmende *Biographisierungsprozess* hoch entwickelter komplexer Gesellschaften. Die vielfältigen, sich zum Teil widersprechenden Selbste, werden in der eigenen Biographie zusammengefügt. Dazu werden, wie gezeigt wurde, die Erkenntnisse der Querungen im Leben des Einzelnen im Zusammenhang mit der eigenen und fremden Generationen betrachtet (Lebenslauf und Lebensalter) und im Verhältnis zum eigenen Weltbild (Kultur) und den gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert.

Hier wurde deutlich, dass sich die Biographien der Menschen, die in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, von denen, die in der Bundesrepublik Deutschland gelebt haben, erheblich unterscheiden. Dabei differieren die Biographien nicht nur durch die verschiedenen Geschehnisse in ihrer Lebenszeit und dessen Abhängigkeit vom jeweiligen Weltbild und den gesellschaftlichen Bedingungen, sondern sie unterscheiden sich auch in den Strukturen der Biographisierungsprozesse selbst.

Für die intergenerationelle und interkulturelle Bildungsarbeit, beziehungsweise für die Bildungsarbeit mit Menschen, die in verschiedenen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, wurde im dritten Teil dieses Kapitels, der Betrachtung des individuellen Aspektes, herausgefunden, dass sich die notwendigen *komplexen und reflexiven Lernprozesse auch auf die Individuen beziehen*.

Das bedeutet, dass es in der gemeinsamen Bildungsarbeit auch darum geht, sowohl die *eigene Person*, als auch die *anderen* mit ihren vielfältigen Selbsten *zu erkennen* und gleichberechtigt *zu akzeptieren*. Ebenso geht es darum, die *Differenzen* in den *Biographien* und ihren jeweiligen *Erzählformen herzuleiten, zu erkennen* und gleichberechtigt *zu akzeptieren*.

Die notwendigen differenten Lernprozesse, die sich aus der Analyse des kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Aspektes für die Menschen ergeben, die in der heutigen Bundesrepublik Deutschland leben, stellen sich zusammenfassend folgendermaßen dar: Zuerst geht es um das Erkennen und gleichberechtigte Akzeptieren der vielfältigen auf das Individuum bezogenen Prozesse. Dabei steht die eigene und fremde Person mit ihren multiplen Identitäten im Vordergrund. Es geht um das Erkennen und gleichberechtigte Akzeptieren der differenten Möglichkeiten der Identitätsentfaltung, der Individualisierung und der Biographisierung, die sich daraus ergeben, dass Menschen in anderen Kulturen oder Gesellschaften aufgewachsen sind.

Daran anschließend geht es um die Ergründung der Ursachen für die verschiedenen Unterschiede. Das bedeutet, dass der Zwangscharakter der eigenen und fremden Gesellschaft erkannt und gleichberechtigt akzeptiert wird. Damit einher geht das Erkennen und gleichberechtigte Akzeptieren der unterschiedlichen Modernisierungsprozesse der verschiedenen Kulturen oder Gesellschaften und der notwendigen Transformationsprozesse für Menschen, die in einer für sie fremden Kultur oder Gesellschaft leben. Gleichzeitig ist es notwendig den reflexiven Kommunikationsprozess zu verstehen, der für die Systemintegration hoch entwickelter komplexer Gesellschaften, und damit auch für ihre Modernisierungs- und Transformationsprozesse, unabdingbar ist.

Im Anschluss daran gilt es die Ursachen für die Unterschiede der gesellschaftlichen Prozesse herauszuarbeiten. Das Erkennen und gleichberechtigte Akzeptieren der Mythologie, Religion oder Ideologie, die das eigene und fremde Weltbild begründen, ist dazu ebenso notwendig, wie das Erkennen und gleichberechtigte Akzeptieren des eigenen und fremden Weltbildes selbst. Nur diese Erkenntnisse ermöglichen die notwendige Einnahme einer Perspektive, die dem eigenen und fremden Weltbild voraus liegt und schaffen damit die Voraussetzungen für das gleichberechtigte Akzeptieren der dargestellten Phänomene.

Die hier erläuterten notwendigen Lernprozesse begründen sich dabei aus der Stadien- theorie Piagets (1975), mit der sich in diesem Kapitel ausführlich auseinandergesetzt wurde. Auf die von Piaget nachgewiesenen, universalen Entwicklungsstufen vom präoperationalen über das konkret-operationale zum formal-operationalen Denken beziehen sich Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Kapitel 2.1.2.), Wilber in seiner Theorie der Holons und Holarchien (vgl. Kapitel 2.1.3.) und Erikson in seiner Identitätstheorie (vgl. Kapitel 2.3.1.). Wie sie, setzte sich auch Oesterdiekhoff ausführlich mit der Stadien- theorie Piagets auseinander. Dabei lassen sich die entscheidenden Resultate der Analysen und Weiterentwicklungen der Stadien- theorie Piagets folgendermaßen zusammenfassen:

"Die wirklich epochale Bedeutung der Theorie Piagets für die Geistes- und Sozial- wissenschaften wird erst durch die Ergebnisse der transkulturellen Psychologie sichergestellt. (...) Diese Bedeutung ist darin begründet, dass operationale Strukturen nicht transzendental und universal gegeben sind, sondern sich historisch entwickelt

haben. (...) Die Stadientheorie hat [damit d.A.] über jeden Zweifel gestellt, dass komplexe Vorstellungssysteme und Weltbilder das Ergebnis kognitiver Strukturen sind" (Oesterdiekhoff 1997: 296ff).

Dadurch aber wird gleichzeitig deutlich, dass die Strukturen und Transformationen von Weltbildern erklärbar sind und dass Weltbilder, weil sie direkt aus den kognitiven Strukturen resultieren, auch die kognitiven Strukturen ihrer Verfechter, Gläubigen und Konstrukteure operationalisieren können (vgl. Oesterdiekhoff 1997: 298). Womit die in Kapitel 2.1.4. erläuterte Feststellung von Habermas eine neue Dimension gewinnt:

"Im Lichte dieser Erläuterungen möchte ich die These entwickeln, dass wir von vernünftigen Bürgern so lange keinen >übergreifenden Konsens< erwarten dürfen, wie sie nicht in der Lage sind, einen >moralischen Gesichtspunkt< zu adoptieren, der von den Perspektiven der verschiedenen Weltbilder, die jeder von ihnen einzeln einnimmt, unabhängig ist und der diesen voraus liegt" (Habermas 1999: 98; Kapitel 2.1.4.).

Mit diesen Resultaten kann des Weiteren verdeutlicht werden, dass heutige traditionelle Denkstrukturen auf Weltbildern beruhen, die sich in Mythologien, Religionen und Ideologien begründen, die überwiegend präoperational sind und damit unterhalb des formal-operationalen Niveaus liegen. Eine Feststellung, zu der nicht nur Oesterdiekhoff (1997: 297), sondern, wie in diesem Kapitel erarbeitet wurde, auch Wilber (vgl. Kapitel 2.1.3.) gelangt.

Für die Menschen, die in der heutigen Bundesrepublik Deutschland leben, bedeuten diese Ergebnisse, dass sie bevor sie die dargestellten notwendigen individuellen und kollektiven Lernprozesse vollziehen können, eine Bildungsarbeit entwickeln müssen, die diesen Ergebnissen Rechnung trägt. Das heißt, es ist eine intergenerationelle Bildungsarbeit notwendig, die die unterschiedlichen Kognitionsphasen nach Piaget und die Phasen der Identitätsentfaltung nach Erikson ebenso berücksichtigt, wie sie die verschiedenen Analysen und Weiterentwicklungen dieser Theorien von Habermas, Wilber und Oesterdiekhoff integriert.

"Das erwachende Individuum, das sich träumende Subjekt, das denkend sich erfindende Selbst kann mit dem alten Bildungsangebot kollektiver Verallgemeinerungen nicht fruchtbar und sinnvoll leben. Es muss in anstrengenden Lernprozessen die Klischees und die Stereotype zerbrechen und in dieser Arbeit die Solidarität aller Erwachenden schöpfen" (Pfaff K. 2000: 460).

Denn intergenerationelle Bildungsarbeit, insbesondere in der heutigen Bundesrepublik Deutschland, muss leisten, dass junge und alte Menschen in die Lage versetzt werden, einen Blickwinkel einzunehmen, der von den Perspektiven ihrer verschiedenen Weltbilder unabhängig ist und der diesen Weltbildern voraus liegt. Dieser Blickwinkel aber kann nur erreicht werden, wenn die Identität entfaltet (vgl. Kapitel 2.3.1.), die Individualisierung fortgeschritten und die individuelle Freiheit ausgeprägt ist (vgl. Kapitel 2.3.2.).

"Das ist die zweifache Funktion von Kultur: Schutzhülle, Gefängnis und selbst bestimmtes Werkzeug zu einer Freiheit. (...) Nur Selbstverwirklichung schenkt dem Menschen völlige Unabhängigkeit. Unabhängigkeit, Freiheit, Souveränität hängen

von der Ausbildung meines Selbst ab. (...) Der erwachte Mensch ist der Weiterkommende, ist der Freie, ist der Schöne. (...) Er sieht die Welt und sich selbst in eins und neu. Er sieht in sich selber sein Bewusstsein, das ein 'Ich', ein 'Du' und ein 'Wir' enthält. Er befragt sich und redet mit sich, geht mit sich zu Rate und erfindet immer neu sich selbst" (Pfaff K. 2000: 461).

Die ausführlichen soziologischen Analysen in diesem Teil der Arbeit ermöglichen die *These*, dass das Zusammenwirken der dem Modernisierungsprozess der heutigen bundesdeutschen Gesellschaft inhärenten Prozesse der Transformation, Individualisierung und Biographisierung *zu neuen Chancen und Möglichkeiten für intergenerationelle, interkulturelle und für die gemeinsame Bildungsarbeit von Menschen führt, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind.*

Dabei wird davon ausgegangen, dass die neuen Chancen und Möglichkeiten sich darin begründen, dass in der heutigen Bundesrepublik Deutschland eine besondere Vielfalt in der Kultur, Gesellschaft und in ihren Individuen angelegt ist und dass sich neue Möglichkeiten für sie auch dadurch ergeben, dass sich ihr Modernisierungsprozess durch den Transformationsprozess beschleunigt. Thesen mit denen sich im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlich auseinandergesetzt wird. Ebenso wird im weiteren Verlauf der Arbeit detailliert auf die verschiedenen hier dargestellten Lernprozesse und ihre Integration in intergenerationelle Bildungsprogramme eingegangen.

3. Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften

Der Prophet sagt: Wenn der Lehrer wirklich weise ist, fordert er euch nicht auf, ins Haus der Weisheit einzutreten, sondern führt euch an die Schwelle eures eigenen Geistes.
(Khalil Gibran)

Nach den soziologischen Aspekten, die im 2. Kapitel ausführlich analysiert wurden, wird in diesem 3. Kapitel der Focus der Arbeit auf die neuen Chancen und Möglichkeiten einer Bildungsarbeit gelegt, die den beschriebenen soziologischen Phänomenen Rechnung trägt.

Die Auseinandersetzungen um neue Chancen und Möglichkeiten einer intergenerationalen, interkulturellen und gemeinsamen Bildungsarbeit von Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, setzen dabei ausführliche Analysen der differenzierten Bildungs- und Lernprozesse in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften voraus.

In diesem 3. Kapitel der Arbeit wird sich zunächst grundlegend mit Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften beschäftigt.

Im ersten Teil werden die politischen Grundlagen, sowie verschiedene Begriffsbestimmungen und Definitionen von Bildung und Lernen erörtert, um die dieser Arbeit zugrunde gelegten Begriffsbestimmungen und Definitionen herauszuarbeiten. Im zweiten Teil werden die unterschiedlichen Phasen, die jedem Lernprozess hinterlegt sind, dargestellt und analysiert.

Mit der Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften wird sich im dritten Teil dieses Kapitels beschäftigt, während sich im vierten Teil mit der Bedeutung der verschiedenen Lerninhalte auseinandergesetzt wird. In der zusammenfassenden Betrachtung, dem fünften Teil dieses Kapitels, werden daran anschließend die besonderen Bedeutungen von Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften herausgearbeitet.

3.1. Begriffsbestimmungen von Bildung und Lernen

Bildung ist das, was übrig bleibt,
wenn wir vergessen,
was wir gelernt haben.
(Lord Halifax)

Die Begriffe Bildung und Lernen bezeichnen komplexe Vorgänge der menschlichen Weltaneignung. Wie bei allen Begriffen, die die menschliche Entwicklung zu beschreiben versuchen, gilt auch für die Begriffsbestimmung und Definition von Bildung und Lernen, dass ihre Beschreibungen sehr vielfältig und umfassend sind.

Des Weiteren variieren ihre Bestimmungen und Definitionen je nach Kultur und Gesellschaft, in der sie benutzt werden, da sie in den differenten Kulturen und Gesellschaften über Jahrtausende historisch gewachsen sind.

3.1.1. Politische Grundlagen

Eine Annäherung an eine vereinheitlichende Begriffsbestimmung von Bildung und Lernen für die Weltgemeinschaft wurde von der UNO (United Nations Organization) versucht. In der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die in der Generalversammlung am 10. Dezember 1948 verabschiedet wurde, wird in Artikel 26 ausdrücklich erklärt, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat.

"(1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offen stehen.

(2) Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

(3) Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll" (UNO 1948).

Schon in dieser allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wird eine Problematik der Begriffsbestimmung von Bildung und Lernen deutlich. Denn mit jeder Definition von Bildung und Lernen muss, wie hier in Artikel 26 Absatz 2 geschehen, auch auf die Ziele von Bildung und Lernen hingewiesen werden. Die Ziele von Bildung und Lernen aber sind abhängig von den historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sich Bildung und Lernen vollziehen.

Die Komplexität und Wichtigkeit der Auseinandersetzungen mit den Themen Bildung und Lernen im Kontext kultureller und gesellschaftlicher Entwicklungen veranlasste die UNO schon 1945, eine rechtlich eigenständige Sonderorganisationen der Vereinten Nationen zu gründen, die sich schwerpunktmäßig mit diesen Fragen auseinandersetzt. Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) setzt sich seit dem, im Auftrag der Weltgemeinschaft, ausführlich mit diesen Themen auseinander.

Das Ziel dieser Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen wird in der Präambel und in Artikel I (1) ihrer Verfassung formuliert: "Ein ausschließlich auf politischen und wirtschaftlichen Abmachungen von Regierungen beruhender Friede kann die einmütige, dauernde und aufrichtige Zustimmung der Völker der Welt nicht finden. Friede muss - wenn er nicht scheitern soll - in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden" (UNESCO 1945).

"Ziel der UNESCO ist es, durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken, die den Völkern der Welt ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder Religion durch die Charta der Vereinten Nationen bestätigt worden sind" (UNESCO 1945).

In der Konkretisierung ihrer Ziele und Aufgaben erreichte die UNESCO auf ihrer Weltkonferenz "Grundbildung für Alle" in Jomtien in Thailand im Jahr 1990 einen entscheidenden Durchbruch für eine weltweit anerkannte Begriffsbestimmung von Lernen und Bildung, die im so genannten Delors-Bericht 1996¹⁰ formuliert und im Jahr 2000 auf dem Weltbildungsforum in Dakar im Senegal bestätigt wurde.

Um auf die Bildungsbedürfnisse im 21. Jahrhundert zu antworten, wurde hier ein "Vier-Säulen-Modell" entwickelt. Eine breit angelegte Grundbildung soll das Fundament der Bildung legen und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen vermitteln. Die darauf aufbauende Bildung wird verstanden als: "Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben – Lernen, mit anderen zu leben; Lernen für das Leben" (Deutsche UNESCO-Kommission 1997: 73ff).

Das Besondere dieses Beschlusses ist die weltweite Einigung auf einen sehr umfangreichen und breiten Bildungsbegriff, der gleichzeitig die Bedeutung von Lernen und Bildung im 21. Jahrhundert unterstreicht.

Das UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) in Hamburg ist eine spezialisierte Institution der UNESCO, in deren Arbeitsmittelpunkt das lebenslange Lernen und die Überzeugung stehen, dass darin der Schlüssel zur nachhaltigen Entwicklung liegt. Auch diese Spezialisierung der UNESCO, ein eigenes internationales Forschungs-, Trainings-, Informations-, Publikations- und Dokumentationszentrum zu unterhalten, das sich auf die Erwachsenenbildung, außerschulische Bildung, Alphabetisierung und das lebenslange Lernen konzentriert, zeigt die besondere Bedeutung, die der Bildung und dem Lernen von der Weltgemeinschaft zugesprochen wird (vgl. UNESCO 2003).

Neben der UNO und der UNESCO setzt sich auch die Europäische Union schon in ihren Grundrechten mit dem Thema Lernen und Bildung auseinander. In Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union heißt es:

"(1) Jede Person hat das Recht auf Bildung, sowie auf den Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung.

(2) Dieses Recht umfasst die Möglichkeit, unentgeltlich am Pflichtschulunterricht teilzunehmen.

(3) Die Freiheit zur Gründung von Lehranstalten unter Achtung der demokratischen Grundsätze sowie das Recht der Eltern, die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen religiösen, weltanschaulichen und erzieherischen Überzeugungen sicherzustellen, werden nach den einzelstaatlichen Gesetzen geachtet, welche ihre Ausübung regeln" (Europäische Gemeinschaften 2000).

Detaillierter setzt sich in Europa die Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur und die Generaldirektion Beschäftigung und Soziales in den letzten Jahrzehnten mit dem Thema Lernen und Bildung auseinander. Mit der Zielsetzung "Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen" definieren sie in der gleichnamigen Mitteilung der Kommission den Begriff lebenslanges Lernen, indem sie die in der europäischen Beschäftigungsstrategie festgelegte Definition für lebenslanges Lernen, wonach lebenslanges Lernen "jede zielgerichtete Lerntätigkeit ist, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient" (Europäische Kommission 2001: 36), erweiterten.

¹⁰ vgl. Delors, Jacques 1996: Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Document: ED.96/WS/9.

Für sie ist lebenslanges Lernen: "alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt" (Europäische Kommission 2001: 9).

Durch den Vergleich der beiden Definitionen der Europäischen Kommission wird besonders deutlich, dass die Begriffsbestimmungen von Lernen und Bildung immer abhängig von ihren Zielen sind. In der erweiterten, sehr breiten Definition von Lernen und Bildung spiegelt sich ein viel umfassenderes Spektrum von Lernen wider. Denn diese Definition integriert das formale zielgerichtete Lernen, das üblicherweise in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen stattfindet, das nicht-formale zielgerichtete Lernen, das aber nicht in Bildungs- oder Ausbildungsinstitutionen stattfindet und das informelle eher nichtintentionale Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet (vgl. Europäische Kommission 2001: 33ff).

In der Bundesrepublik Deutschland ist das Recht auf Bildung in den Verfassungen der Länder verankert. In der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom Juni 1950 wird in Artikel 8 (1) das Recht des Kindes auf Bildung geregelt:

"(1) Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens. Die staatliche Gemeinschaft hat Sorge zu tragen, dass das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht" (Landtag NRW 1950).

In Artikel 17 wird auf die Förderung von Erwachsenenbildung hingewiesen:

"Die Erwachsenenbildung ist zu fördern. Als Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden neben Staat, Gemeinden und Gemeindeverbänden auch andere Träger, wie die Kirchen und freien Vereinigungen, anerkannt" (Landtag NRW 1950).

Die Verankerung eines Rechts auf Bildung in internationalen und nationalen Gesetzestexten zeigt die Bedeutung von Bildung und Lernen für die Gesellschaft. Die besondere gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Lernen im 21. Jahrhundert wird auch dadurch deutlich, dass sich die Politik ausführlich mit diesem Themenkomplex beschäftigt.

Der ehemalige Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland Johannes Rau stellt beispielsweise auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung im Jahr 2000 sein Verständnis von Bildung und Lernen dar. "Wir sollten deshalb Bildung wieder stärker ganzheitlich verstehen. In der Bildung vergewissern wir uns unserer selbst und finden unsere Identität. Bildung ist, wie jede Kultur, die menschliche Form der Weltaneignung und zugleich ihr Ergebnis. Zur Bildung gehören die Vorstellungen und Einstellungen, die Fähigkeiten, die Kenntnisse und die Gewohnheiten, die es dem Menschen ermöglichen, die Welt selbst bestimmt und verantwortlich zu gestalten. (...) Bildung ist auch etwas anderes als Wissen. Wissen lässt sich büffeln, aber Begreifen braucht Zeit und Erfahrung. (...) Selbständig und frei denken zu lernen: darum geht es nach wie vor. Wer nicht denken gelernt hat, der kann diesen Mangel durch noch so viele Informationen nicht ersetzen, auch nicht durch modernste technische Hilfsmittel. (...) Die drei bleibenden Ziele von Bildung sind: die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft, die Vorbereitung auf den Beruf" (Rau 2000).

Diese Definition von Bildung zeigt, neben der notwendigen Zielformulierung, eine weitere Problematik der Begriffsbestimmung von Bildung, die auch im Brockhaus formuliert wird: "Bildung ist die bewusste, planmäßige Entwicklung der natürlich vorhandenen geistigen und körperlichen Anlagen des Menschen. Auch der durch diese Entwicklung erreichte Zustand wird Bildung genannt" (Der Brockhaus 2000: 100). Damit wird nicht nur der Prozess der Aneignung, sondern auch der erreichte Zustand Bildung genannt.

Der ehemalige Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland Gerhard Schröder erläutert sein Verständnis von Lernen und Bildung in einer Regierungserklärung zum Thema Bildung und Innovation im Jahr 2002: "Bildung ist für mich das zentrale Thema moderner Gesellschaftspolitik und Zukunftsgestaltung. Der Zugang zu den Bildungschancen und die Qualität unserer Bildungsangebote – das ist die soziale Frage des beginnenden 21. Jahrhunderts. (...) Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und zu gesellschaftlicher Anerkennung. Bildung ist immer noch der beste Schutz gegen Arbeitslosigkeit. Bildung öffnet die Türen zur Entfaltung individueller Begabungen und Fähigkeiten, aber auch zu einem verantwortungsbewussten Leben in der Gemeinschaft. Bildung ermöglicht Teilhabe nicht nur am Wohlstand, sondern auch an den Entscheidungen der Gesellschaft. Und Bildung vermittelt Werte und Orientierung in einer Welt, die sich ökonomisch, sozial und kulturell rasant verändert" (Schröder 2002).

Neben der Vermittlung wichtiger gesellschaftlicher Werte, wird hier das Ziel von Bildung eher arbeitsmarktpolitisch gesehen.

Die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen hat das Problem der Begriffsbestimmung von Lernen und Bildung dadurch gelöst, dass sie Elemente eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs formuliert hat: "Bildung ist in dieser Gesamtentwicklung tragendes Element der Kultur, die alle Lebens- und Arbeitsformen einer Gesellschaft umfasst. Durch Bildung wird Kultur angeeignet und selbst zu einem dynamischen, orientierenden Element der Gesellschaft. (...) Bildung soll im Folgenden als individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbeziehungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen" (Bildungskommission NRW 1995: 30f).

Die politischen Diskussionen um die Begriffsbestimmung von Bildung und Lernen weisen zusammenfassend auf drei Zieldimensionen von Bildung hin. Ziele von Bildung sind demnach die Vorbereitung auf den Beruf, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Entwicklung der Persönlichkeit.

"Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und die beste Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit. Bildung ermöglicht die Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen

Leben und Bildung bietet zugleich Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt" (Bulmahn 2000: 20).

Der Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung formuliert diese Zieldimensionen von Bildung und damit seine Begriffsbestimmung in seinen Reformempfehlungen für das Bildungswesen folgendermaßen: "Bildung bezeichnet den Prozess der Entwicklung des Individuums zu reflektierter Selbständigkeit sowie eigenständiger Aneignung der Welt und Auseinandersetzung mit ihr. Bildung zielt auf Lebensfähigkeit in der Arbeitswelt, im privaten wie im öffentlichen Leben. Sie soll dem Menschen die Ausbildung all seiner Fähigkeiten und Bedürfnisse ermöglichen. Bildung ist Selbstverwirklichung des einzelnen; sie verschafft ihm die Fähigkeit, Zusammenhänge erkennen und beurteilen zu können; sie versetzt Menschen in die Lage, das eigene Handeln mit seinen Folgen reflektieren zu können" (Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2002: 66f).

Die wissenschaftlichen Diskussionen um die Begriffsbestimmungen von Bildung zeigen, ebenso wie die politischen Diskussionen, eine erhebliche Definitionsvielfalt.

In der Bundesrepublik Deutschland wird das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung eigens vom Bund und den Ländern gefördert, um sich schwerpunktmäßig mit dem Themenkomplex Lernen und Bildung zu beschäftigen. Der breite und umfassende Bildungsbegriff, der den interdisziplinären Forschungen hier zugrunde liegt, wird schon daran deutlich, dass sich in vier verschiedenen Forschungsbereichen¹¹ den menschlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen von der Kindheit bis ins hohe Alter genähert wird.

Im Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme werden beispielsweise Bildung und Erziehung sowohl aus der Perspektive der sozialen Struktur der Gesellschaft, als auch aus der institutionellen und der individuellen Perspektive untersucht (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2004).

3.1.2 Begriffsbestimmung: Bildung

Im Werk "Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache" setzt sich Kunert mit dem Begriff "Bildung" ausführlich auseinander. Dabei stellt er mit Giesecke fest, dass Bildung der vielleicht unklarste Begriff im gegenwärtigen pädagogischen Sprachgebrauch ist, da er mit so vielen Bedeutungsnuancen versehen und in ihn so viele geschichtliche Unterschiede eingegangen sind, dass man ihn nicht mehr eindeutig benutzen kann (vgl. Kunert 1974: 50).

Trotzdem soll im Folgenden mit verschiedenen Definitionen von Bildung auf einige Problemfelder der Begriffsbestimmung hingewiesen und die dieser Arbeit hinterlegte Begriffsbestimmung von Bildung herausgearbeitet werden.

Von der Wortbedeutung ausgehend, stammt das Wort "Bildung" vom althochdeutschen 'bilidunga', was 'Widerschein' oder 'Abbild' bedeutet, und vom mittelhochdeutschen 'bildunge', was 'Bildnis', 'Gestalt' oder 'Muster' bedeutet. Für die Wurzel 'bil-' fehlt eine sichere sprachgeschichtliche Ableitung, die vorhandenen Bedeutungszu-

¹¹ Forschungsbereich Adaptives Verhalten und Kognition; Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung; Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme; Forschungsbereich Entwicklungspsychologie (vgl. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/institut/gliederung.htm>).

schreibungen reichen von 'Zeichen' oder 'Sinnbild' bis 'trennen', 'unterscheiden', 'beurteilen' und 'deuten' oder 'das Zurechtgehauene', 'das Gestaltete' (vgl. Anding 2003: 38; Schneider 1993: 37; Kluge 1989: 84f).

Erst seit dem 18. Jahrhundert steht der Begriff "Bildung" im allgemeinen und pädagogischen Sprachgebrauch für den Prozess der geistig-seelischen Formung des Menschen. "Die Inthronisierung des Bildungsbegriffs (...) ist die pädagogische Inkarnation jener breiten gesellschaftlichen Befreiungsbewegung, die mit dem Entstehen des Bürgertums aus dem Feudalismus einsetzt" (Kunert 1974: 50).

Eine dieser frühesten Begriffsbestimmungen liefert Wilhelm von Humboldt, der Bildung als den wahren Zweck des Menschen beschreibt. "Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung" (Humboldt 1791/1947: 21).

Schneider kommt mit Dirks (1947: 902), der den Bildungsbegriff aus dem Symbol des Bildnisses, beziehungsweise des Abbildes herleitet, und mit Paulsen; Menze (1960: 11), für die Bildung die Gestaltung eines Stoffes durch eine Form oder ein Bild, insbesondere aber die von innen heraus sich vollziehende Entwicklung eines Wesens aus der noch unbestimmten Anlage zur vollendeten Gestalt und auch diese Gestalt selbst ist, zu dem Schluss: "Die Personwerdung des Menschen, die durch Aneignung und personale Durchdringung von ihm zuteil gewordener Welt (Bild) erfolgt, wird entsprechend dem gegenwärtig gültigen etymologischen Stand als vorläufiges Definitionsconstituens von Bildung herausgestellt" (Schneider 1993: 37).

Diese Begriffsbestimmung von Bildung stimmt weitgehend mit der in Kapitel 2.1.4. herausgearbeiteten Bedeutung der bildlichen Vorstellungen für den Menschen überein. In bildlichen Vorstellungen konstituiert sich das symbolische Denken, die besondere Kognition, die den Menschen auszeichnet (vgl. Kapitel 2.1.4.).

Anding führt eine Auseinandersetzung über den Urkonflikt in der Bildungsdebatte: Ist Bildung ein Prozess, das Ergebnis eines Prozesses oder vielleicht beides? Anschließend versucht sie diesen Urkonflikt mit den biblischen Ursprüngen des Bildungsbegriffs zu lösen und schließt daraus auf die Problematik der Begriffsbestimmung von Bildung: "In der Konsequenz mystisch-religiöser und zunehmend säkularisierter Vorstellungen über das Phänomen Bildung stehen wir gegenwärtig vor der Situation, dass Bildung als Begriff ihren einzigartigen und religiös-eigenständigen Charakter verloren hat, aber doch nicht wirklich fern von Mystik und Verklärung gedeutet wird. Das macht es so schwierig, den Bildungsbegriff zeitnah zu fassen" (Anding 2003: 47).

Resümierend erkennt sie vier Strömungen der Interpretation des Bildungsbegriffs, die antik-hellenistischen und römischen Interpretationen, die religiös-mystischen Grundlagen, die aufklärerischen Ideen und die säkularisierten Vorstellungen über Bildung (vgl. Anding 2003: 48f).

Auch Dohmen analysiert vier wesentliche Bedeutungen von Bildung, die mystisch-religiöse, die organologische, die pädagogisch-aufklärerische und die kulturpädagogische Bedeutung, die sich für ihn nacheinander als konstituierende Grundlagen im

deutschen Bildungsbegriff abgelagert haben. Zusammenfassend sieht er die Notwendigkeit, dass Bildung heute auch in Bezug zum modernen Lernverständnis betrachtet werden muss: "Im Zusammenhang der hier postulierten Grundstruktur der 'Bildung' werden Bildungsprozesse einerseits durch vielfältige Eindrücke und Anstöße aus der gesamten Umwelt herausgefordert und sie bedürfen andererseits offenbar auch der ergänzenden wertbezogen-steuernenden Anregungen durch gezielte Lernarrangements. In diesem Sinne kann ein erweitertes lebenslanges 'Lernen' heute zum entscheidenden Schlüssel für eine aktualisierte humane "Bildung" werden" (Dohmen 2002: 14).

Heydorn geht davon aus, dass Bildung von den gesellschaftlichen Bedingungen schon deswegen nicht zu trennen ist, weil Bildung eben nicht nur die Integration in die Gesellschaft ermöglicht, sondern zugleich Widerstandsfähigkeiten gegen sie enthält. Sein Bildungsbegriff geht deutlich auf den sozialen, beziehungsweise den gesellschaftlichen Aspekt von Bildung, ein: "Bildungstheorie wird zu einem Widerstandsinstrumentarium, das den Prozess der Bildung nicht als Integration in einen als vernünftig vorausgesetzten gesellschaftlichen Zusammenhang begreift, sondern als einen Vorgang, der die Entbindung der intellektuellen Widerstandsfähigkeiten des Subjekts gegen das falsche gesellschaftliche Allgemeine potentiell enthält" (Bernhard 2001: 106).

Cloer formuliert im Anschluss an Heydorn drei Aspekte von Bildung. Der erste Aspekt von Bildung bezieht sich auf das menschliche Überleben, beziehungsweise seine Identitätsfindung, der zweite auf das gesellschaftliche Wirken oder den Fortschritt der Humanität und der dritte Aspekt von Bildung bezieht sich auf die Aneignung der kulturellen Hinterlassenschaften, ohne die Bildung nicht möglich ist. Damit kommt er zu dem Schluss, dass ohne Bildung, die ihrerseits Anstrengung und innere Disziplin erfordert, Mündigkeit nicht zu erreichen ist (vgl. Cloer 1987: 73f).

Hentig formuliert ähnlich wie Cloer ebenfalls drei Bestimmungen von Bildung. Dabei ist Bildung für ihn erstens der Vorgang dessen, was der sich bildende Mensch aus sich macht. Zweitens ist Bildung das, was dem Menschen ermöglicht zu überleben, seine Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die auch als praktische Bildung bezeichnet werden können und drittens ist Bildung das, was die Gemeinschaft erlaubt (vgl. Hentig 2003: 224).

Robinson definiert Bildung folgendermaßen. "Bildung als Vorgang (...) ist die Ausstattung zum Verhalten in der Welt" (Robinson 1967/1972: 13).

Diese prägnante These von Robinson ist insofern zu problematisieren, als dass sie nicht nur auf Menschen, sondern auch auf Tiere angewandt werden könnte, da auch Tiere sich in der Welt verhalten. Aber Robinson ergänzt seine These um ebenfalls drei Kriterien für Bildung. Dabei formuliert er Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten und diese leisten ebenfalls einen Beitrag zum Bildungsbegriff. Für ihn soll die Aufnahme von Bildungsinhalten von ihrer Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft, von ihrer Leistung für das Weltverstehen und von ihrer Funktion in spezifischen Verwendungssituationen abhängen. Damit räumt er dem Begriff "Bildung" eine wissenschaftliche, kulturelle und private Bedeutung ein.

Klafki als Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik versucht ein Konzept allgemeiner Bildung zu entwickeln, in dem er den Begriff der kategorialen Bildung prägt. Kategoriale Bildung meint, dass Menschen in der Lage sind, von der Welt begründe-

te, das heißt durch Erkenntnis geprüfte Aussagen zu machen. Damit legt Klafki in seiner Begriffsbestimmung von Bildung den Schwerpunkt auf das Individuum. Freiheit zum eigenen Denken und Selbsttätigkeit sind für ihn zentrale Kategorien des Bildungsprozesses. Bildung ist zu verstehen "als Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses" (Klafki 1985/1996: 19).

Faulstich gelangt zu seinem Bildungsbegriff, in dem er sich mit den Begriffen "Qualifikation" beziehungsweise "Schlüsselqualifikation" und "Kompetenz" auseinandersetzt, die im Kontext heutiger Begriffsdefinitionen von Bildung einen zunehmenden Stellenwert einnehmen. Dabei analysiert er, dass sowohl die Begriffe "Qualifikation" und "Schlüsselqualifikation", als auch der Begriff der "Kompetenz" den Bildungsbegriff nicht ersetzen können (vgl. Faulstich 2002a: 22f).

Die Diskussionen um die Begriffe "Qualifikation" und "Schlüsselqualifikation" weiten sich seiner Meinung nach dahingehend aus, dass sie letztendlich als allgemeine Begrifflichkeiten zur Herstellung der Persönlichkeit benutzt werden.

"Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind. (...) Sie sind nicht auf direktem Wege zu erwerben, zum Beispiel in Form eines eigenen fachlichen Lernangebots; sie müssen vielmehr in Verbindung mit dem Erwerb von intelligentem Wissen aufgebaut werden" (Bildungskommission NRW 1995: 113f).

Der Begriff der "Kompetenz" ist für Faulstich als System innerpsychischer Voraussetzungen zu verstehen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Damit gehört für ihn auch das Kompetenzproblem in ein Konzept der Persönlichkeitstheorie (vgl. Faulstich 2002a: 23).

So sieht Faulstich den Begriff Bildung weiterhin als zentrale Kategorie und bezieht sich bei seinem Verständnis von Bildung auf Klafki. "Bildung muss in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden" (Klafki 1985/1996: 17; Faulstich 2002a: 23).

Für Rogers liegt der Schwerpunkt des Bildungsbegriffes beim Individuum. Für ihn ist das Ziel der Bildung, der Prozess der Suche nach Wissen. "Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpasst und ändert; der erkannt hat, dass kein Wissen sicher ist, dass nur der Prozess der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet" (Rogers 1984: 105).

Die Selbsttätigkeit des Individuums ist auch für Breloer der entscheidende Faktor des Bildungsprozesses: "Die für die Bewältigung der Lebensaufgaben erforderlichen Voraussetzungen werden demzufolge nicht in objektivierbaren Bildungsprozessen angeeignet, sondern ergeben sich aus dem, was dem einzelnen viabel erscheint, in subjektiver Konstruktion. (...) In dieser Interpretation erscheint Bildung als eine kritisch konstruktive Komponente in der Ausstattung des Menschen zum Handeln. Sie

ist nicht herstellbar von außen, sondern immer das Ergebnis einer Arbeit an der Welt und am Selbst, Selbst- und Identitätsbildung. (...) Bildung kann nicht hergestellt werden, sondern ereignet sich immer als Selbstbildung, als Bildungsarbeit des sich Bildenden" (Breloer 2000: 42ff).

Zu diesem Schluss gelangt auch Heitger, wenn er fast noch deutlicher als Breloer formuliert: "Das Bilden ist immer ein Sich-Bilden. So wie ich mein Menschsein nicht an andere abtreten kann, so auch nicht meine Bildung. Sie bleibt an die je meine Aktivität gebunden" (Heitger 2004a: 21).

Meueler geht noch weiter und interpretiert Bildung als das menschliche Vermögen zur Subjektentwicklung und zur Humanisierung seiner Lebensumstände. Für ihn ist Bildung ohne Wissen und ohne Lernen nicht denkbar, aber Bildung ist mehr als Wissen und permanente Lernaktivität. Bildung ist für ihn ein Habitus und das Vermögen des Menschen, sich zu sich selbst zu verhalten. Damit bezeichnet er Bildung zugleich als eine kritische Haltung sich selbst und den gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber (vgl. Siebert 2003: 94).

"Dem traditionellen Verständnis von Bildung als Formen, Gestalten, Erziehen (Erzieher als Subjekt, Zögling als Objekt) sei hier die aufklärerische Tradition entgegen gesetzt, von der aus Bildung als Selbst-Aufklärung und Sich-Entwickeln aus eigener Kraft, als selbst gewollte Qualifikation, als subjektives Voranschreiten, als Selbstentfaltung, als Selbstbestimmung der Vernunft und als kritisches Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden verstanden werden kann. (...) Lernen als nachhaltige subjektive Aneignung von bislang nicht gewusstem, bislang unbekanntem und nicht gekanntem Fremden kann nicht von außen erzwungen werden. Entscheidend ist, ob das Subjekt den Gegenständen der Aneignung eine Bedeutung für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt, mithin einen Sinn zuschreiben kann" (Meueler 2002: 60f).

Veelken beschreibt Bildung als einen Prozess, der in den größeren Prozess der Sozialisation des Menschen eingebettet ist. Für ihn hat Bildung etwas mit der wechselseitigen Verzahnung von Gesellschaft und Individuum zu tun. "Bildung ist ein Kulturelement der Gesellschaft. Bildung ist Dauerreflexion, ist in die Selbstverantwortung der Gesellschaft gegeben, Bildung wird zum Produktionsfaktor" (Veelken 1990: 40).

Gleichzeitig zielt für ihn der Bildungsprozess des Individuums auf die Entwicklung einer selbständig handlungsfähigen Persönlichkeit, dient der Gesunderhaltung der gesamten Persönlichkeit und hat die Erweiterung des Bewusstseins zur Wachheit zum Ziel (vgl. Veelken 1990: 40).

Durch die verschiedenen Definitionen von Bildung wurde deutlich, dass Bildung immer ein Sich-Bilden ist, das existentiell mit der Individualentwicklung des Menschen verbunden ist. Gleichzeitig wurde der soziale beziehungsweise gesellschaftliche Aspekt, der mit der Individualentwicklung einhergeht, in den verschiedenen Erläuterungen zum Bildungsbegriff deutlich.

Daraus ergibt sich für mich, als Grundlage dieser Arbeit einen sehr breit gehaltenen Bildungsbegriff zu verwenden. Ich schließe mich von daher dem Bildungsbegriff von Breloer an, der mit Schmitz (1984) Bildung als "lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess" (Breloer 2000: 44) versteht.

Dieser Bildungsbegriff, der Bildung als Erkenntnisprozess versteht, verdeutlicht, dass Bildung nie abgeschlossen, sondern lebenslang ist und immer auf ein Mehr an Bildung verweist. Damit wird sowohl die grundlegende Relativität von Bildung, als auch ihre herausragende Stellung im gesamten Sozialisationsprozess deutlich. Zugleich integriert dieser Bildungsbegriff, durch den Lebensweltbezug, die differenzierten kulturellen, gesellschaftlichen und generationellen Bedingungen im individuellen Sozialisationsprozess. Des Weiteren integriert Bildung, verstanden als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess, auch die bildlichen Vorstellungen, in denen sich das symbolische Denken konstituiert, die besondere Kognition, die den Menschen auszeichnet (vgl. Kapitel 2.1.4.).

3.1.3. Begriffsbestimmung: Lernen

Der Prozess, in dem sich die Bildung vollzieht ist das Lernen. Damit ist Lernen der Bildung untergeordnet und zugleich wird die Notwendigkeit deutlich, sich auch mit den verschiedenen Begriffsbestimmungen von Lernen auseinander zu setzen.

"Denn der Weg zur Bildung, die selbst nicht bewirkbar oder verfügbar ist, führt nur über die Anstrengung des Lernens" (Bender 1991: 112).

Ebenso wie bei den Begriffsbestimmungen von Bildung, variieren die Begriffsbestimmungen von Lernen in erheblichem Maße, wobei sie sich, anders als bei den Begriffsbestimmungen von Bildung, mitunter auch auf Prozesse im Tierreich beziehen. Denn wenn Lernen, wie beispielsweise von Schilling, als "das Aufnehmen, Verarbeiten und Umsetzen von Informationen" (Schilling 1993: 26) betrachtet wird, oder wenn man "unter Lernen ganz allgemein die Anpassung an eine sich ständig verändernde Umwelt bzw. einen Modifikationsprozess versteht, muss auch den Tieren eine mehr oder weniger ausgeprägte Lernfähigkeit zugestanden werden" (Walter 1974: 182).

Walter differenziert diesbezüglich aber deutlich und stellt fest, dass für den Menschen zum einen die Lernfähigkeit angesichts seiner geringen Instinktausstattung von besonderer Bedeutung ist, und dass er sich zum anderen vom tierischen Lernen dadurch abhebt, dass das Nichtanwesende durch Symbole vertreten werden kann und dass auch Probleme, ohne äußerlich beobachtbare Probierhaltungen, auf der Symbolenebene gelöst werden können (vgl. Walter 1974: 182).

Mit Verweis auf das 2. Kapitel dieser Arbeit, indem sich mit diesen Phänomenen bereits ausführlich auseinandergesetzt wurde und diese deutlich differenziert wurden, wird sich aufgrund des Themas dieser Arbeit im weiteren Verlauf dieses Kapitels ausschließlich mit dem menschlichen Lernen beschäftigt.

Wie bereits erläutert wurde, bezeichnet das Lernen der Menschen einen komplexen Vorgang der menschlichen Weltaneignung. Von daher gilt, wie bei allen Begriffen, die die menschliche Entwicklung zu beschreiben versuchen, auch für den Begriff Lernen, dass nicht nur seine Beschreibungen sehr vielfältig und umfassend sind, sondern auch seine Theorien.

Mit dem Phänomen Lernen beschäftigen sich verschiedene Wissenschaften, wie unter anderem die Hirnforschung, die Psychologie, die Soziologie und die Erziehungswissenschaften. Entsprechend der differenzierten Theorietraditionen der verschiedenen Wissenschaften wurden sehr unterschiedliche Lerntheorien entwickelt.

Ohne eine detaillierte Analyse der unterschiedlichen Lerntheorien leisten zu können, sollen an dieser Stelle einige Lerntheorien und ihre Theorietraditionen genannt werden, um im Anschluss daran, den Begriff Lernen detailliert zu erläutern.

Walter (1974) konstatiert beispielsweise vier Gruppen von Lerntheorien: Die klassischen behavioristischen Lerntheorien (1), die die Verknüpfung von Reiz und Reaktion mit Triebreaktionsmechanismen oder dem Begriff der Verstärkung verbinden, werden von Lerntheorien, die das Lernen durch Einsicht (2) hervorheben, unterschieden. Dabei tritt anstelle des Versuch-Irrtum-Verhaltens, wovon die klassischen behavioristischen Lerntheorien ausgehen, bei den Theorien, in denen das Lernen durch Einsicht vertreten wird, eine innerliche Umstrukturierung vorhandener Situationsaspekte. Das heißt der Lernende verhält sich nach einer Phase des Nachdenkens sinnvoll und Problem lösend. Des Weiteren werden von ihm Theorien, die das Lernen durch Nachahmung (3) und die, die das Lernen durch Informationsverarbeitung (4) proklamieren, unterschieden. Beim Lernen durch Nachahmung geht es um mitunter unbewusste Kopiermechanismen des Lernenden, weshalb diesbezüglich häufig auch vom Identifikationslernen gesprochen wird. Bei den Theorien zum Lernen durch Informationsverarbeitung geht es um Analysen von Hirnprozessen, die beim Lernen als relevant betrachtet werden (vgl. Walter 1974: 182ff).

Andere gehen davon aus, dass sich Lerntheorien in drei Gruppen differenzieren lassen. Sie unterscheiden die behavioristischen, die kognitivistischen und die konstruktivistischen Lerntheorien, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

In behavioristischen Lerntheorien wird Lernen als Verhaltensänderung verstanden, die durch klar definierte Reize in der Umgebung beeinflusst wird, wobei Annahmen über Struktur oder Funktionsweise des Geistes nicht zulässig sind (vgl. Sindler 2004: 15). In der auf John Broadus Watson (1878-1958) zurückgehende Theorietradition des Behaviorismus stehen unter anderem Edward Lee Thorndike (1874-1949), Iwan Petrowitsch Pawlow (1849-1936) und Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

"Das Verhalten eines jeden Organismus, also auch das des Menschen, ist nichts anderes als seine Reaktion auf bestimmte Umweltreize, mit der sich der Organismus an die Umwelt anpasst. Verhalten ist das sichtbare Ergebnis von Reiz-Reaktions-Verbindungen, die der Organismus – ausgehend von einigen elementaren angeborenen Reflexen – im Laufe der Zeit erlernt hat" (Baumgart 1998: 109).

Die Kritik an behavioristischen Lerntheorien bezieht sich insbesondere auf die sehr eingeeengte Auffassung vom Lernen als Reiz-Reaktions-Verbindung. Diese Auffassung bedingt, dass behavioristische Theorien für die Bewältigung von komplexen theoretischen und praktischen Problemstellungen des Lernens nicht geeignet sind.

In kognitivistischen Lerntheorien wird Lernen als eine vom Lernenden aktiv zu leistende Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung verstanden. Das heißt kognitivistische Lerntheorien gehen von der Annahme aus, dass menschliche Wahrnehmung als aktive Konstruktionsleistung der Person zu werten ist. Damit nehmen die Denk- und Verstehensprozesse des Lernenden in diesen Theorien einen zentralen Stellenwert ein und der Einfluss kognitiver Entwicklungstheorien, insbesondere der von Jean Piaget (1896-1980), wird verständlich.

"Unter Kognition versteht man jene Vorgänge, durch die ein Organismus Kenntnis von seiner Umwelt erlangt. Im menschlichen Bereich sind dies besonders: Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen, Sprache. Durch Kognition wird Wissen erworben. Kognitive Prozesse lassen sich von emotionalen (gefühlsmäßigen) und motivationalen (aktivierenden) unterscheiden" (Edelmann 1993: 9).

Die Kritik an kognitivistischen Lerntheorien richtet sich vor allem auf ihr einengendes Verständnis vom Lernen als mentale Informationsverarbeitung. Mit diesem Verständnis wird nach Meinung ihrer Kritiker nicht ausreichend auf das Lernumfeld, das Lernmaterial und auf die Persönlichkeit des Lernenden, die nicht nur aus Kognition besteht, eingegangen.

In konstruktivistischen Lerntheorien wird Lernen als subjektive Konstruktion von Wissen, Ideen und Konzepten verstanden. Damit stellen konstruktivistische Lerntheorien den individuellen Lernprozess, bei dem der Lehrende dem Lernenden in situiereten Anwendungskontexten durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen hilft, selbst Wissen zu konstruieren, in den Mittelpunkt ihrer Theorie (vgl. Thissen 1997: 75). Neben John Dewey (1859-1952), der als Vordenker des Konstruktivismus angesehen werden kann, stehen unter anderem Georg Kerschensteiner (1854-1932) und Jerome Bruner (*1915) in der Theorietradition des Konstruktivismus.

Der Konstruktivismus sieht sich in der Tradition des Philosophen Giovanni Batista (Giambattista) Vico (1668-1744), der bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts erklärte: "Gott weiß, wie die Welt ist, weil er sie gemacht hat; die Menschen können nur das wissen, was sie selbst gemacht haben" (Voß 2002: 216). Konstruktivisten betonen, "dass unsere Welt aus dem besteht, was wir von ihr wissen, dass unsere Wissensnetze die Grundlage unseres Weltverstehens und unseres alltäglichen Handelns bilden. Die 'Lehre' ist deshalb die Unterstützung der Lernenden beim Aufbau, der Differenzierung und der Relativierung ihrer kognitiven Strukturen" (Voß 2002: 227).

Matthias Pfaff setzt sich mit diesen Lerntheorien im Kontext konstruktivistischer Gerontologie ausführlich auseinander. Dabei bezieht er sich unter anderem auf Horst Siebert, der in seinem Werk "Lernen als Konstruktion von Lebenswelten" davon ausgeht, "dass wir uns unsere eigene Welt konstruieren, dass unsere Welt aus unseren Bildern besteht – aus Selbst-, Fremd- und Weltbildern. Unsere Lebenswelt ist ein Konstrukt, sie ist die von uns gelebte und erlebte Welt" (Siebert 1994: 13).

In diesem Kontext stellt Matthias Pfaff einen sehr interessanten Zusammenhang zwischen konstruktivistischen Lerntheorien und soziologischen Theorietraditionen her. Dieser Zusammenhang lässt sich beispielsweise bei Gouldner in der reflexiven Soziologie (vgl. Kapitel 2.3.1.) finden, in der Erkenntnisse nicht unabhängig von Personen und Methoden sind und bei Berger und Luckmann in der Wissenssoziologie (vgl. Kapitel 2.2.1.), in der sie von einer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit ausgehen (vgl. Pfaff M. 2000/2001: 146).

"Die ästhetische Kategorie innerhalb des Konstruktivismus verdeutlicht, dass es nicht darum geht, eine vorhandene Welt abzubilden, zu entdecken, sondern Welten zu erfinden, zu konstruieren" (Pfaff M. 2000/2001: 147).

Die hier konstatierte Nähe der konstruktivistischen Lerntheorien zu den dieser Arbeit hinterlegten soziologischen Theorietraditionen, verdeutlicht schon, dass der dieser Arbeit hinterlegte Lernbegriff am ehesten in den konstruktivistischen Lerntheorien gründet. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden noch verschiedene andere Bezüge zu diesen Lerntheorien hergestellt.

Sowohl die notwendige Differenzierung zwischen tierischem und menschlichem Lernen, als auch die hier beispielhaft aufgeführten Gruppen von Lerntheorien verdeutlichen die Vielfalt und Problematik der Begriffsbestimmung von Lernen. Schon die Ausgangssituationen des Untersuchungsgegenstandes, in denen Lernen als Reiz-Reaktions-Verbindung, mentale Informationsverarbeitung, Hirnprozess, Einsicht oder als Konstruktion von Lebenswelten betrachtet wird, weichen in erheblichem Maße voneinander ab.

Im Folgenden soll Lernen hauptsächlich im Zusammenhang von Bildung betrachtet werden und von der Wortbedeutung ausgehend, auf weitere Problemfelder der Begriffsbestimmung von Lernen hingewiesen werden, um die dieser Arbeit hinterlegte Begriffsbestimmung herauszuarbeiten.

Etymologisch stammt das Verb 'lernen' vom althochdeutsch-fränkischen 'lernèn', was im Zusammenhang mit dem gotischen Wort 'lais' betrachtet, 'ich weiß', 'ich bin wissend geworden', 'ich habe erfahren' oder 'ich habe nachgespürt' bedeutet. Das heißt, der Lernende wird kundig, indem er sich Wissen aneignet (vgl. Schneider 1993: 56).

In vielen Begriffsbestimmungen von Lernen geht es eher um die Verhaltensänderungen der Lernenden. "Lernen umfasst alle Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen" (Lefrancois 1976: 4).

Der Brockhaus bezeichnet Lernen als "durch Erfahrung entstandene Verhaltensänderungen und -möglichkeiten, die Organismen befähigen, aufgrund früherer und weiterer Erfahrungen situationsangemessen zu reagieren" (Der Brockhaus 2000: 548).

Gleichzeitig wird der Bezug zu den Verhaltensänderungen der Lernenden an allgemein gehaltenen Definitionen deutlich. So beispielsweise bei Straka und Macke, die Lernen als "Sammelbegriff für alle Prozesse bzw. Aktivitäten, durch die aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt bzw. Reaktionen auf eine Situation Verhalten entsteht oder geändert wird" betrachten (Straka; Macke 1979: 160).

Oder wie Giesecke formuliert: "Wir wollen aber unter Lernen im allgemeinsten Sinne verstehen, die produktive und auf Förderung angewiesene Fähigkeit des Menschen, Vorstellungen, Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten aufzubauen bzw. zu verändern" (Giesecke 1971: 47).

Roth definiert Lernen aus allgemein pädagogischer Perspektive und konstatiert zur Verhaltensänderung der Lernenden, eine Änderung beziehungsweise Verbesserung ihrer Leistungsformen und Inhalte. "Pädagogisch gesehen bedeutet Lernen die Verbesserung oder den Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten" (Roth 1957/1976: 188).

Foppa legt den Fokus seiner Begriffsbestimmung von Lernen ebenfalls auf die Verhaltensänderungen der Lernenden. Er stellt außerdem heraus, dass es nur diese Ver-

haltensänderungen der Lernenden sind, die es ermöglichen, einen Lernprozess überhaupt festzustellen.

"Letzten Endes geht es dabei jedoch immer um die Frage, auf welche Art und Weise sich der Organismus den mannigfachen Anforderungen seiner Umwelt anpasst. Der Anpassungsprozess selbst entzieht sich freilich genauso jeder unmittelbaren Beobachtung wie das Gedächtnis. Wir betrachten deswegen nicht den eigentlichen Lernverlauf, sondern Leistungen irgendwelcher Art und deren Veränderungen. Wenn jemand in einer bestimmten Situation wiederholt etwas tut bzw. unterlässt, was er bisher unter entsprechenden Umständen nicht getan oder unterlassen hatte, oder wenn seine Leistungen rascher und sicherer ausgeführt werden als früher, sprechen wir von einem Lernprozess" (Foppa 1965/1972: 13).

Diese Begriffsbestimmung von Lernen ist insofern zu problematisieren, als dass sie nicht allgemein, sondern wohl nur bei positiven Verhaltensänderungen gelten kann, da jemand, der nach einem Schlaganfall, plötzlich immer seinen Kaffee verschüttet, wohl kaum einen Lernprozess absolviert hat.

In anderen Begriffsbestimmungen von Lernen rückt stärker der Lernende, das Lernen selbst oder die Lernsituation in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Dies gilt insbesondere wenn Lernen im Zusammenhang mit Bildung analysiert wird. Da Bildung neben der Wissensaneignung und Verhaltensänderung auch auf die Identitätsentwicklung des Menschen abzielt.

So formuliert beispielsweise Rosenmayr: "Lernen ist eine ordnende Handlungskette im individuellen Entwicklungsprozess. Lernen heißt Erfahrung abrufbar machen und die durch fokussierende dauerhafte Vernunft erworbenen Kenntnisse zur Formulierung von Problemen und zur Lösung dieser einzusetzen" (Rosenmayr 1992: 238).

Die Bildungskommission NRW erläutert diesbezüglich, dass "Lernkompetenzen (...) keine persönlichkeitsneutralen Fähigkeiten [sind], sondern sie verlangen die Entwicklung von Ich-Stärke und Identität in Lernarrangements mit wachsender Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler" (Bildungskommission NRW 1995: 83).

Dohmen versteht "'Lernen' im Wesentlichen als das geistige Verarbeiten (Verstehen, Ordnen, Deuten) von Eindrücken, Erlebnissen, Erfahrungen und die aktive Konstruktion anforderungsbezogener Wissenszusammenhänge und Entwicklung verantwortungsbezogener Verhaltensdispositionen" (Dohmen 2000: 217). Zugleich stellt er fest, dass diese Auffassung eine vom Alter, Geschlecht und von der Biographie weitgehend unabhängige Modellvorstellung des menschlichen Lernens ist.

Siebert konstatiert bezüglich der unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Lernen folgendes: "Die neuere Erziehungswissenschaft versteht Lernen in einem weiteren Sinne als langfristige, erfahrungsbedingte Verhaltensänderung, und zwar auf der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Verhaltensebene. Der Lernbegriff stellt somit keine Aufgabenbeschränkung und Verkürzung im Vergleich zu dem bisher üblichen Begriffspaar >Bildung und Erziehung< dar, er schließt diese beiden Begriffe vielmehr ein und ist – wie wir meinen – weniger vage und vieldeutig" (Siebert 1972: 10f).

Die Differenzen der beiden Betrachtungsweisen, also der Betrachtungsweisen, die eher die Verhaltensänderungen und der, die eher den Lernenden, das Lernen selbst oder die Lernsituation in den Vordergrund stellen, haben verschiedene Wissenschaftler herausgearbeitet.

So vergleichen Reinmann-Rothmeier und Mandl beispielsweise die traditionelle Auffassung vom Lehren und Lernen mit der konstruktivistischen Auffassung:

	Traditionelle Auffassung	Konstruktivistische Auffassung
Prozess des Lehrens	Es findet ein Wissenstransport statt, an dessen Ende der Lernende den vermittelten Wissensausschnitt in genau derselben Form besitzt wie der Lehrende. Bewährte Lehrmethoden können unabhängig von Inhalt, Kontext, Zeitpunkt und Personenmerkmalen wiederholt angewendet werden.	Lehren erfolgt im Sinne einer Anregung, Unterstützung und Beratung des Lernenden. Individuelle Unterschiede von Lernenden sowie die Spezifität jeder Situation reduzieren die Wiederholbarkeit bewährter Lehrmethoden.
Position des Lehrenden	Der Lehrende nimmt die Rolle des „didactic leader“ ein. Seine Funktion besteht darin, neue Wissensinhalte zu präsentieren und zu erklären, sowie die Lernenden anzuleiten und ihren Lernfortschritt zu kontrollieren bzw. sicher zu stellen.	Der Lehrende hat die Aufgabe, Problemsituationen und Werkzeuge zur Problembearbeitung zur Verfügung zu stellen und bei Bedarf auf Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren. Er ist Berater und Mitgestalter von Lernprozessen.
Prozess des Lernens	Lernen ist ein weitgehend rezeptiver Prozess. Lernen erfolgt linear und systematisch.	Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess, der stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ sowie multidimensional und systemisch erfolgt. Die Ergebnisse des Lernens sind infolge individueller und situationspezifischer Konstruktionsvorgänge nicht vorhersagbar.
Position des Lernenden	Die Lernenden nehmen eine eher passive Position ein; sie müssen von außen stark angeleitet und kontrolliert werden.	Der Lernende nimmt eine aktive und selbst gesteuerte Position ein und erbringt eigene Konstruktionsleistungen
Inhalte und Ziele des Lehr-Lerngeschehens	Lerninhalte sind Wissenssysteme, die in ihrer Entwicklung abgeschlossen und klar strukturierbar sind. Das wichtigste Ziel besteht darin, dass die Lernenden die gesetzten Leistungskriterien erfüllen.	Wissen ist ungeschlossen und unabhängig von individuellen und sozialen Kontexten. Das Ziel des Lehrens (im Sinne einer Lern-Unterstützung) besteht darin, dass Lernende denken und handeln wie Experten, wobei sich spezifische Ziele aus der Bearbeitung authentischer Aufgaben ergeben.
Evaluation	Die Überprüfung des Lernerfolgs ist von größter Bedeutung. Mit vielfältigen Verfahren zur Lernerfolgskontrolle (von normorientierten bis lehrzielorientierten Tests) lassen sich Unterrichtsergebnisse messen und damit auch vorhersagen. Instruktion und Evaluation sind zwei getrennte Einheiten.	Weniger das Ergebnis als vielmehr der Prozess des Lernens ist Gegenstand von Beurteilungen, wobei die Beteiligung der Lernenden an Beurteilungsprozessen bis hin zur Selbstevaluation angestrebt wird. Die Evaluation erfordert valide Instrumente zur Erfassung der Anwendung von Wissen, die bislang allerdings nicht in theoretisch ausgearbeiteter und empirisch gesicherter Form zur Verfügung stehen.

Abbildung 2: Traditionelle und Konstruktivistische Auffassung vom Lehren und Lernen im Vergleich (vgl. Reinmann-Rothmeier; Mandl 1997: 359f und 366f)

Reinmann-Rothmeier und Mandl kommen mit diesem Vergleich zu dem Schluss, dass Lernen nur über die Beteiligung des Lernenden möglich ist, da Lernen immer ein aktiver, selbst gesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess ist. Das heißt Lernen ist für sie ohne einen selbst gesteuerten Anteil nicht möglich (vgl. Reinmann-Rothmeier; Mandl 1997: 356).

Rogers differenziert bei seiner Begriffsbestimmung von Lernen zwischen dem Lernen, das eine bedeutungslose Qualität darstellt, wie beispielsweise das Lernen von 'Unsinnsilben', wie 'baz', 'ent', 'nep' etc., die schwer zu lernen sind und keinen Sinn ergeben, und dem auf Erfahrung beruhenden Lernen (vgl. Rogers 1984: 11).

Mit ersterem meint Rogers ein Lernen, bei dem kein Zusammenhang zur aktuellen Lebenswelt hergestellt werden kann. Für ihn ist dieses Lernen ein hauptsächlich kognitiver Vorgang. Es ist ein Lernen, das häufig in Institutionen wie Schulen oder Universitäten verlangt wird. Die zweite Lernform, das Lernen, das auf Erfahrung beruht, ist für ihn das bedeutungsvolle, das wirklich wichtige Lernen, da hier neben dem Verstand auch das Gefühl beteiligt ist. Lernen schließt demnach auch für Rogers persönliches Engagement ein, da die ganze Person sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten im Lernvorgang steht. Des Weiteren ist Lernen für ihn immer selbst-initiiert, denn sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz von außen herrührt, kommt das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Ergreifens und Begreifens von innen. Lernen durchdringt für ihn den ganzen Menschen, denn es ändert auch das Verhalten, die Einstellungen und vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden.

Lernen kann für Rogers auch nur vom Lernenden selbst bewertet werden. Denn für ihn ist das wesentliche Merkmal des auf Erfahrung beruhenden Lernens, dass der Lernende Sinn darin sieht (vgl. Rogers 1984: 13).

Holzkamp unterscheidet in seinen Erörterungen zum Lernen zwischen dem defensiven Lernen und dem expansiven Lernen. Dabei versteht er unter defensivem Lernen das Lernen, das unter fremd gesetzten Lern- und ihren institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet, in denen Lernende häufig widerständig und ausweichend reagieren, weil sie für sich keine akzeptablen Gründe zum Lernen erkennen können. Als expansives Lernen bezeichnet er das Lernen, das unter eher selbst bestimmten Lernbedingungen stattfindet, in denen Lernende Lernthematiken mit ihren Lebensinteressen verbinden können. Um das zu erreichen, aber ist es zuerst erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, in denen die Lerninteressen der Lernenden systematisch geäußert und berücksichtigt werden können (vgl. Holzkamp 1995: 24).

Ebenso differenziert Kirchhöfer zwischen zwei Lernformen; dem traditionellen Lernen und dem entgrenzten Lernen:

Dimensionen des Lernens	Traditionelles Lernen	Entgrenztes Lernen
Zeit	gesonderte Lebensphasen im Lebensverlauf	lebenslang, Diffundierung des Lernens in den Lebensphasen
Ort	institutionalisierte gesonderte Lernorte	Lernfelder in der Erwerbs-, Bürger-, Eigenarbeit, Unabhängigkeit von speziellen Lernorten
Mittel	in Lehrprozessen dargebotene Lernmedien	IuK-Technologien zur Konstruktion von Lernangeboten
Inhalte	zentrale Curricula	individuelle Arrangements
Form	formell, qualifikations- und zertifikatsorientiert	informell, kompetenzorientiert
Organisation	ressortbezogene Institutionen	ressortübergreifende Netzwerke mit moderierenden Akteuren
Soziale Form	Lerngruppe	individuell organisierte Aneignung
Sinn	Erwerb von Zugangsberechtigungen	Kultivierung der Lernkompetenz zum Erwerb von Kompetenzen
Politische Funktion	obrigkeitsstaatlich, ordnungspolitisch	individuelle Initiative und individuelles Risiko
Internationalität	nationalstaatlich	global kompatibel

Abbildung 3: Traditionelles und Entgrenztes Lernen im Vergleich (vgl. Kirchhöfer 2001: 14f)

Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen könnte das traditionelle Lernen bei Kirchhöfer der traditionellen Auffassung nach Reinmann-Rothmeier und Mandl, dem eher kognitiven Lernen in Institutionen nach Rogers und dem defensiven Lernen nach Holzkamp zugeordnet werden, während das entgrenzte Lernen bei Kirchhöfer der konstruktivistischen Auffassung nach Reinmann-Rothmeier und Mandl, dem lebenslangen Erfahrungslernen nach Rogers und dem expansiven Lernen nach Holzkamp zugeordnet werden könnte.

Kirchhöfer kommt mit seiner Differenzierung zwischen traditionellem und entgrenztem Lernen zu dem Ergebnis, dass sich das traditionelle Lernen und mit ihm seine Lernkultur zunehmend wandelt. "Der veränderte Ansatz der neuen Lernkultur besteht in der radikalen Unterwerfung aller Elemente des Lernens (Ziele, Inhalte, Methoden, Formen, Zeiten, Orte, Sinnggebung) unter den Zwang zur Selbstorganisation" (Kirchhöfer 2001: 15).

Im Folgenden soll kurz auf diesen veränderten Ansatz der neuen Lernkultur beziehungsweise auf die heutigen Veränderungsprozesse des Lernens eingegangen werden. Es sind im Wesentlichen zwei Phänomene, die diese Veränderungsprozesse erzwingen.

Zum einen sind es die heutigen gesellschaftlichen Veränderungen, die diese Veränderungen des Lehrens, des Lernens und des Lehr- und Lernverhaltens, notwendig machen (vgl. Kapitel 2.2.2.; 2.3.2.).

Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e.V. beispielsweise stellt diesbezüglich in ihrer Berliner Erklärung fest: "Ein erweitertes Lehr- und Lernverständnis und eine neue Kultur des Lernens, die das Lernen im ganzen Lebensverlauf auch außerhalb von Bildungsinstitutionen besonders beachtet, sind unumgänglich, wenn den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, die lernend zu bewältigen und aktiv mitzugestalten sind, entsprochen werden soll" (ABWF 2000: 2).

In der Programmbeschreibung für das Bund Länder Kommission (BLK) - Modellversuchsprogramm "Lebenslanges Lernen" wird dies ebenfalls deutlich: "Es müssen deshalb Voraussetzungen und Strukturen für eine lernende Gesellschaft geschaffen und die Lernbereitschaft der Menschen gestärkt werden. Dafür sind sowohl in der schulischen Allgemeinbildung als auch im weiteren Bildungsverlauf neue Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln, mit denen das Lernen selbst bestimmter und selbst gesteuerter möglich wird und in vernetzten Strukturen umgesetzt werden kann" (BLK 2001: 16f).

Das Ziel, eine lernende Gesellschaft erreichen zu wollen, und die Einschätzung, dass dieses Ziel nur durch selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen und besondere Lehr- und Lernarrangements zu erreichen ist, zeigen hier die Veränderungen auf.

Zum anderen sind es neuere Ergebnisse der Hirnforschung, die diese Veränderungen bewirken. In der Hirnforschung kommt man zunehmend zur Erkenntnis, dass Lernenden mehr Eigenständigkeit im Lernprozess zu gesprochen werden muss, da Gelerntes, über das die Lernenden sich selbst Gedanken machen konnten, länger im Gedächtnis abrufbar bleibt.

"Lernen bedeutet Modifikation synaptischer Übertragungsstärke. Solche Modifikation findet nur an Synapsen statt, die aktiv sind. Je aktiver neuronales Gewebe in einem bestimmten Bereich der Gehirnrinde ist, desto eher findet in ihm Veränderung von Synapsenstärken und damit Lernen statt" (Spitzer 2002: 146).

"Die Psychologin Elsbeth Stern vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat schon vor längerer Zeit durch Leistungstest und andere empirische Untersuchungen gezeigt, dass Schüler beispielsweise besser lernen, wenn sie sich selbst den Stoff erarbeiten, statt den Vortrag des Lehrers 'nachzubeten'. Das Ergebnis wird heute durch die Hirnforschung bestätigt. 'Wir können dadurch einfach noch besser verstehen, wie Lernen funktioniert'" (Leßmöllmann 2004: 32).

"Unsere Fähigkeit, die Welt zu meistern, steckt in den synaptischen Verbindungen zwischen den Nervenzellen in unserem Gehirn. Da die Welt regelhaft ist, brauchen und müssen wir uns nicht jede Einzelheit merken. Hätten Sie jede einzelne Tomate, die Ihnen je begegnete, als jeweils diese oder jene ganz bestimmte Tomate abgespeichert, dann hätten sie den Kopf voller (einzelner) Tomaten. (...) Nur dadurch, dass wir von Einzellern abstrahieren, dass wir verallgemeinern und eine allgemeine Vorstellung von einer Tomate aus vielen Einzelbegegnungen mit Tomaten formen, sind wir in der Lage, z.B. die nächste als solche zu erkennen und dann sofort zu wissen, welche allgemeinen Eigenschaften (...) sie hat. (...) Soll das Lernen uns zum Leben befähigen, sollen wir also für das Leben lernen, geht es in aller Regel um solche allgemeinen Kenntnisse, um Fähigkeiten und Fertigkeiten. (...) Im Hinblick auf das Lernen in der Schule oder an der Universität folgt, dass es nicht darum gehen kann, stumpfsinnig Regeln auswendig zu lernen. Was Kinder brauchen, sind Beispiele. Sehr viele Beispiele und wenn möglich die richtigen und gute Beispiele. Auf die Regeln kommen sie dann schon selbst" (Spitzer 2002: 77f).

Insbesondere die gesellschaftlichen Veränderungen, aber auch das schlechte Abschneiden bundesrepublikanischer Schülerinnen und Schüler im internationalen Ver-

gleich¹², führen seit einigen Jahren dazu, dass sich in der Bundesrepublik Deutschland sehr ausführlich mit den Herausforderungen und Veränderungen des Lehrens, des Lernens und des Lehr- und Lernverhaltens befasst wird.

Das wiederum bewirkt, dass eine Vielzahl "neuer" Begriffe, wie "formelles oder formales Lernen", "nicht-formelles oder nicht-formales Lernen", "informelles Lernen", "selbst reguliertes Lernen", "selbst gesteuertes Lernen", "selbst organisiertes Lernen" oder "selbst bestimmtes Lernen", Einzug in die wissenschaftlichen Debatten zum Thema Lernen erhalten haben. Ebenso werden, wie schon in den oben genannten Zitaten deutlich wurde, Forderungen nach "lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen", nach einer neuen "Lernkultur" oder nach neuen "Lehr- und Lernarrangements" laut. Gleichzeitig wurde der Begriff "Kompetenz" in die wissenschaftlichen Debatten zum Thema Lernen eingeführt. Nicht nur die Forderung nach mehr "Lernkompetenz" wurde gestellt, sondern auch Begriffe wie "Personal-, Sozial-, Gesprächs-, Methoden-, Fach- und Sachkompetenz" werden im Kontext des Themas Lernen zunehmend benutzt.

Ohne jeden der aufgeführten Begriffe detailliert analysieren zu wollen, oder in diesem Rahmen überhaupt analysieren zu können, soll an dieser Stelle der Arbeit festgestellt werden, dass allen wissenschaftlichen Debatten zum Thema Lernen gemeinsam ist, dass sie Veränderungsprozesse des Lernens konstatieren, die die Notwendigkeit zu einem veränderten Lehr- und Lernverständnis andeuten.

Dabei werden die Veränderungsprozesse des Lernens oder die veränderten Lehr- und Lernverständnisse von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern heute als (neue oder erweiterte) Lernkultur beschrieben.

Den Begriff Lernkultur definiert Kirchhöfer beispielsweise recht allgemein: "Lernkultur' bezeichnet Systeme von Tätigkeiten, mit dem individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeit vollziehen" (Kirchhöfer 1998: 67).

Für Kösel umfasst der Begriff Lernkultur bestimmte bedeutsame Bereiche des Lernens. "Lernkultur umfasst bestimmte bedeutsame Bereiche. Das sind neben rituellen Handlungen insbesondere auch die Art und Weise der Zeitstrukturierung, die Gestaltung des Ausbildungsmilieus, die Handhabung von Zeremonien und die Bewertung von Leistungen" (Kösel 1993: 340).

¹² Die bislang umfassendste internationale Vergleichsstudie über die Schullandschaft und den Wissensstand von Schülern aus 32 Mitgliedsstaaten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) nach 1945, wurde im Dezember 2001 in Berlin vorgestellt. Im Mittelpunkt dieses ersten Teils der Bildungsstudie "Programme for International Student Assessment" PISA (2000) und den folgenden Teilen PISA (2003) und PISA (2006) steht die Messung der Grundkompetenzen für den Berufsalltag und für das Leben außerhalb der Schule (vgl. Klemm; Hufer 2002: 26).

"Im Mittelpunkt des öffentlichen und politischen Interesses stehen dabei vor allem die Ergebnisse der Ranglisten zu den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, in denen Deutschland deutlich schlecht abschneidet. Deutschland liegt dabei insgesamt nicht nur in allen Bereichen unterhalb des Durchschnitts im unteren Drittel der vertikalen Rangskala, sondern schneidet auch bei den fünf horizontalen Leistungsgruppen (...), die das Kompetenz-Niveau messen, signifikant schlecht ab. (...) Bei so genannten schwachen Schülern erreicht Deutschland nach PISA negative Spitzenwerte. Knapp 10 Prozent aller SchülerInnen erreichen nicht das unterste Kompetenzniveau, also Stufe I. Im OECD-Durchschnitt sind dies jedoch lediglich ca. 6 Prozent" (Klemm; Hufer 2002: 26f).

Hempel hingegen spricht von einer entwickelten Lernkultur, "wenn in der Grundschule die Lernenden als individuelle Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten anerkannt und als Chance für Vielfalt und Kreativität betrachtet werden, wenn zunehmend die Lernenden entsprechend ihrer Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen in den Mittelpunkt des didaktischen Handelns rücken (...), wenn alle Mädchen und Jungen verantwortungsvoll in die demokratische Organisation des Lernens eingeführt und einbezogen werden, wenn im Unterricht die Schülerinnen und Schüler als Lernsubjekte anerkannt werden, indem das Lernen individualisiert, handlungsorientiert und fächerübergreifend organisiert wird und wenn die individuelle Bewertung des Lernfortschritts zum Kern des Beurteilungssystem gemacht wird" (Hempel 2002: 9).

Die Bildungskommission NRW definiert den Begriff Lernkultur, indem sie diesen vom traditionellen Lernbegriff abgrenzt: "Es ist notwendig, dass sich Schule auf das Lernen konzentriert, jedoch nicht im Sinne einer historisch überwundenen Lernschule. Schule bedarf vielmehr der Ausgestaltung und Ausformung einer Lernkultur, die Mittelpunkt für die damit verbundenen erzieherischen und sozialen Aufgaben sein kann. Der traditionelle Lernbegriff geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus. Er ist auf Lernergebnisse im Sinne von Reproduktion überprüfbareren Wissens orientiert und vernachlässigt den Lernprozess selbst, die Entwicklung von Interessen, den Hinzugewinn von anwendungsbezogenem Wissen, die Zunahme von Handlungskompetenz und die Möglichkeit sozialer Erfahrungen" (Bildungskommission NRW 1995: 82).

Zusammenfassend sind es auch hier im Wesentlichen zwei Phänomene, um die es bei dieser (neuen oder erweiterten) Lernkultur beziehungsweise bei diesen Veränderungen des Lernens und des Lehr- und Lernverständnisses geht.

Zum einen besteht durch die gesellschaftlichen Veränderungen heute die Notwendigkeit lebenslang zu Lernen (vgl. Kapitel 2.2.2.; 2.3.2.; 2.4.). Dazu sei beispielhaft an dieser Stelle die Begriffsbestimmung und Begründung der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen genannt (vgl. Kapitel 3.1.1.).

Für die Europäische Kommission impliziert lebenslanges Lernen "eine Lernphase vom Vorschulalter und bis ins Rentenalter und es soll das gesamte Spektrum vom formalen über das nicht-formale bis zum informellen Lernen umfassen" (Europäische Kommission 2001: 3).

Die Notwendigkeit lebenslang zu lernen wird folgendermaßen begründet: "Die Wissensgesellschaft und sozioökonomische Entwicklungen wie Globalisierung, Veränderungen der Familienstrukturen, demographischer Wandel, Informationsgesellschaft und Technologie eröffnen der EU und ihren Bürgern zahlreiche Chancen, stellen sie aber auch vor Herausforderungen. So haben die Menschen neue Möglichkeiten der Kommunikation, Mobilität und Beschäftigung. Um diese Möglichkeiten auszuschöpfen und aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben, müssen sie jedoch ständig neue Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. Zugleich werden Investitionen in Humanressourcen immer wichtiger für das Bestehen im Wettbewerb. Wissen und Kompetenzen sind somit ein maßgeblicher Faktor für Wirtschaftswachstum. Angesichts der aktuellen unsicheren Wirtschaftslage sind Investitionen in Menschen sogar noch wichtiger" (Europäische Kommission 2001: 6).

Zum anderen muss dieses lebenslange Lernen unter den Bedingungen hoch entwickelter komplexer Gesellschaften notwendigerweise selbst organisiert werden (vgl. Kapitel 2.2.2.; 2.3.2.; 2.4.). Denn "traditionelle Konzepte und Einrichtungen erfüllen immer weniger die Aufgabe, den Menschen einen aktiven Umgang mit den Folgen von Globalisierung, demographischem Wandel, digitaler Technologie und Umweltschäden zu ermöglichen" (Europäische Kommission 2001: 3).

Dieser Zwang zur Selbstorganisation aber weist, wie schon in der konstruktivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen bei Reinmann-Rothmeier und Mandl, im lebenslangen Erfahrungslernen bei Rogers, im expansiven Lernen bei Holzkamp und im entgrenzten Lernen bei Kirchhöfer deutlich wurde, auf die Integration von eigenen Erfahrungen und auf die Integration einer eigenen Sinnggebung des Lernenden hin. Denn um Lernen selbst organisieren zu können, muss der Lernende seine eigenen Erfahrungen in den Organisations- und Lernprozess integrieren und er muss einen Sinn in beiden Prozessen sehen.

Die Integration eigener Erfahrungen und einer eigenen Sinnggebung aber bedeutet gleichzeitig, dass der Lernende sein Lernen selbst bestimmt. Das heißt, in dem Moment, in dem der Lernende unter den Bedingungen hoch entwickelter komplexer Gesellschaften sein Lernen selbst zu organisieren hat, muss er es notwendigerweise auch selbst bestimmen.

So formuliert Bubolz-Lutz, dass unter dem Begriff selbst gesteuertes Lernen das Lernen zu verstehen ist, "in dem die Lernenden –als einzelne oder als Gruppe – ihren Lern- und Bildungsprozess selbsttätig und selbstverantwortlich bestimmen und gestalten" (Bubolz-Lutz 2000: 269).

Und sie folgert mit Rebel: "Als 'selbst gesteuert' kann ein Lernprozess also erst dann bezeichnet werden, wenn der Lernende wesentliche Elemente seines Lernens selbst bestimmt, d.h. Ziele, Inhalte, Methoden, zeitliche Strukturierung, die räumliche oder auch institutionelle Einbindung" (Bubolz-Lutz 2000: 269).

Dubs beschreibt in seinen Ausführungen eher die Lernenden im Prozess des selbst regulierten Lernens: "Die Lernenden erkennen selbst, was sie lernen sollten oder müssen; sie sind also fähig, sich selbst Ziele zu setzen; sie planen die dazu notwendigen Lernschritte; sie sind also fähig, ihr Lernen zu steuern; sie führen die notwendigen Lernschritte allein aus; sie schätzen abschließend ihren eigenen Lernfortschritt kritisch ein und ziehen Schlussfolgerungen für ihr weiteres Lernen" (Dubs 1993: 114).

Bannach hingegen bezieht sich auf Ansätze der kritischen Psychologie und geht in seinen Ausführungen zum selbst bestimmten Lernen auf den Lernerfolg ein. Dazu formuliert er, "dass sich expansiv begründete und vertiefende Lernprozesse besonders gut in pädagogischen Kontexten entfalten können, in denen die Schüler die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Interessen anzuknüpfen, sowie sie zielbezogen in einem unterstützenden Rahmen selbständig weiterzuentwickeln" (Bannach 2002: 1).

Während die Bildungskommission NRW zunächst die Notwendigkeit beschreibt, Lernsituationen so zu ändern, dass sie selbst bestimmtes Lernen überhaupt ermöglichen:

"Dies erfordert anders gestaltete Lernsituationen. Sie müssen Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen. (...) Die Kompetenz, Lernprozesse selbst zu steuern, entwickelt sich nur im Aufbau von Wissen und Können. Zugleich werden aber Sinnhaftigkeit und Anwendungsbezug erfahrbar sein müssen, wenn Lernen dauerhafte Bildungswirksamkeit haben soll. Alltagsfragen, Alltagserfahrungen und Lebensprobleme, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, sollen die Lernsituation mitbestimmen, sie realitätsnäher werden lassen" (Bildungskommission NRW 1995: XIVf).

In den folgenden Kapiteln wird sich noch ausführlich mit den hier angedeuteten Veränderungsprozessen des Lernens auseinandergesetzt. In diesem Kapitel sollte das Thema nur soweit angesprochen werden, als dass es zur Bestimmung des Begriffs Lernen beiträgt.

Aus den dargestellten vielfältigen Aspekten unter denen Lernen betrachtet wird, den verschiedenen Lerntheorien, den differenzierten Begriffsbestimmungen und Definitionen von Lernen, sowie aus den Veränderungen denen das Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften unterworfen ist, ergibt sich die Notwendigkeit, den Lernbegriff im Kontext dieser Arbeit einzuschränken.

Durch die verschiedenen Auseinandersetzungen zum Lernen wurde herausgearbeitet, dass nur nach den konstruktivistischen Lerntheorien der Mensch seine Lebenswelt selbst konstruiert, und dass sich diese theoretischen Grundlagen beispielsweise auch in der konstruktivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen bei Reinmann-Rothmeier und Mandl, im lebenslangen Erfahrungslernen bei Rogers, im expansiven Lernen bei Holzkamp und im entgrenzten Lernen bei Kirchhöfer finden lassen.

Des Weiteren wurde deutlich, dass die konstruktivistischen Lerntheorien weitgehend den soziologischen Theorien (vgl. Kapitel 2.2.1.; 2.3.1.) und dem Bildungsbegriff (vgl. Kapitel 3.1.2.) dieser Arbeit folgen, und dass insbesondere sie die notwendige Selbstbestimmung des Lernens in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften erklären, die erst zum selbst organisierten Lernen führen kann.

Zudem wurde verständlich, dass zwar Bildung nicht ohne Lernen möglich ist, dass aber Lernen nicht zwangsläufig zur Bildung führt. Selbst wenn Lernen ausschließlich auf das menschliche Lernen bezogen wird, wird Krabbeln, Laufen und Sprechen, Fahrrad und Auto fahren, die Kaffeemaschine und den MP3-Player zu bedienen, oder das Surfen im Internet ebenso gelernt, wie Lesen, Schreiben, fremde Sprachen und mathematische Formeln, oder wie Verschiedenes auswendig gelernt wird. Der Begriff Lernen umfasst eine Vielzahl verschiedener Aspekte.

Unter dieser Vielzahl ist ein Aspekt, das Lernen, das zu Erkenntnissen und damit zu Bildung führt. Nur das Lernen, das durch die Integration und die Verknüpfung von Wissen und Erfahrungen selbst konstruiert, das heißt lebensweltbezogen ist, führt zu Erkenntnissen und damit zu Bildung. Im Kontext dieser Arbeit verstehe ich unter Lernen nur diesen Aspekt. Das heißt der Lernbegriff wird hier insofern einge-

schränkt, als dass er ausschließlich auf das Erlangen von Erkenntnissen und damit auf Bildung bezogen wird¹³.

Unter Lernen wird im Kontext dieser Arbeit der lebensweltbezogene Prozess verstanden, durch den Erkenntnisse und damit Bildung erreicht werden.

Lernen als lebensweltbezogenen Prozess zu verstehen, bedeutet zugleich die Integration der Veränderungsprozesse der Lebenswelt, in den Lernbegriff. Damit sind in diesen Lernbegriff alle Veränderungen, denen das Lernen unterworfen ist, selbstverständlich integriert.

"Lernen kann man nur in einem Zustand dauernder Bewegung. Er findet nur in der aktiven Gegenwart statt. Lernen ist eine Bewegung, ob man nun auf der Hochschule oder etwas über sich selbst lernt. Man lernt, indem man voranschreitet, nicht, indem man etwas gelernt hat und das Gelernte dann anwendet. Das hat mit Lernen nichts zu tun; es ist lediglich ein Anhäufen von Wissen" (Krishnamurti zitiert nach Veelken 1990: 57).

"Der Gedanken Krishnamurtis, dass das aus Beobachtung abgeleitete Wissen und Lernen ohne Grenzen ist, gilt besonders für den älteren Erwachsenen, der ein Lebewesen mit eigener uralter Erfahrung ist" (Veelken 1990: 57).

Lernen als Lernen ohne Grenzen und als dauernde Bewegung zu verstehen, bedeutet Lernen als lebenslangen lebensweltbezogenen Prozess zu verstehen.

3.2. Lernphasen

Alles Wissen und alles Vermehren unseres Wissens enden
nicht mit einem Schlusspunkt, sondern mit einem Fragezeichen.
(Hermann Hesse)

Unter Lernphasen werden im Kontext dieser Arbeit die Strukturen verstanden, die jedem Lernprozess zugrunde liegen. Es sind die Strukturen, die jedem Lernprozess hinterlegt und damit unabdingbar in jedem Lernprozess zu berücksichtigen sind.

In vielen Lerntheorien (vgl. Kapitel 3.1.3.) und anderen Erörterungen zum Thema Lernen wird auf Lernphasen entweder gar nicht eingegangen, oder einzelne Phasen werden zwar erörtert, aber nicht in logischer Reihenfolge bearbeitet.

So formuliert beispielsweise auch die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen in ihrer Denkschrift "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" noch im Jahr 1995 recht undifferenziert unter dem Stichwort "Vollständige Lernprozesse":

¹³ Analog zur in dieser Arbeit herausgearbeiteten Begriffsbestimmung von Spiel, in der zwischen Spielformen und dem eigentlichen beziehungsweise freien Spiel unterschieden wird (vgl. Kapitel 2.1.1.), könnten vielleicht für die Begriffsbestimmung von Lernen, die Aspekte des Lernens, die nicht auf Bildung bezogen sind, auch als unterschiedliche Lernformen bezeichnet werden, während der Aspekt des Lernens, der auf Bildung bezogen ist, auch als eigentliches oder freies Lernen bezeichnet werden könnte. Denn beispielsweise auch "nach Dewey lernt der Mensch nicht, indem er sich losgelöstes Wissen aneignet, sondern dann, wenn der Gegenstand mit der augenblicklichen Situation des Lernenden zusammenhängt. Dies bedeutet zum einen, dass der Kontext der konkreten Lernsituation einbezogen werden muss, und zum anderen, dass das Interesse der Lernenden berücksichtigt werden muss" (Speth 1997: 24f).

"Die Lernkultur im >Haus des Lernens< zeichnet sich vor allem durch die Vollständigkeit von Lernprozessen aus. Vollständige Lernprozesse umfassen mehrere Phasen und Stufen: Aufgaben- und Problemorientierung, genaue Formulierung von Absichten und Zielen, klare Definitionen der Aufgaben oder Probleme, zielorientierte Bearbeitungsprozesse und Überprüfungen von Lösungen" (Bildungskommission NRW 1995: 83).

Des Weiteren wird unter Lernphasen, je nach Wissenschaft und Theorietradition, erheblich Unterschiedliches verstanden. Im Folgenden werden einige historisch-wissenschaftliche Grundlagen von Lernphasenmodellen vorgestellt, um danach das dieser Arbeit hinterlegte Lernphasenmodell genauer zu analysieren.

3.2.1. Historisch-wissenschaftliche Grundlagen

Auf dem Hintergrund seiner Philosophie, die Bestandteile psychologischer und pädagogischer Theorien integriert, entwickelt der deutsche Philosoph Johann Friedrich Herbart (1776-1841) unter erkenntnistheoretischem Aspekt das wohl erste Lernphasenmodell, weshalb er auch als Begründer der Unterrichts-Stufen-Theorien bezeichnet wird (vgl. Vogel 1976: 32).

Herbart geht in seiner Assoziationspsychologie davon aus, dass sich eine Vorstellung an eine andere fügt, sich den anderen bereits vorhandenen Vorstellungen assoziiert und so den Gedankenkreis aufbaut. Im Unterricht geht es seiner Meinung nach darum, stets neue Vorstellungen so anzubieten, dass diese in bereits vorhandene Vorstellungen aufgenommen und eingeordnet werden können.

Die aus dieser Theorie abgeleiteten vier Phasen jeden Wissenserwerbs, werden Formalstufen genannt und folgendermaßen beschrieben:

- 1.) Die Phase der Klarheit über die Vorstellungen, die jeder Lernende bereits besitzt.
- 2.) Die Phase der Assoziation, das heißt die Aufnahme und Verknüpfung neuer Vorstellungen.
- 3.) Die Phase der systematischen Einordnung der neu erworbenen Vorstellungen.
- 4.) Die Phase der Einübung und Anwendung, beziehungsweise der Methode (vgl. Vogel 1976: 32).

Diese Formalstufentheorie von Herbart wurde beispielsweise von Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein weiterentwickelt und hat die deutsche Unterrichtslehre fast einhundert Jahre lang bestimmt (vgl. Vogel 1976: 23). Dabei haben Ziller und Rein die Formalstufen von Herbart übernommen, differenzieren aber die Phase der Klarheit, in eine Phase der Analyse und in eine weitere der Synthese, so dass sie fünf Formalstufen beschreiben: Analyse – Synthese – Assoziation – System – Methode beziehungsweise Vorbereitung – Darbietung – Verknüpfung – Zusammenfassung – Anwendung (vgl. Vogel 1976: 33).

Die dargestellten Formalstufentheorien erfahren heftige Kritik von der "Klassischen Reformpädagogik" um 1890 (Decroly, Freinet, Montessori, Parkhurst, Petersen, Steiner etc.), deren Vertreter diesen Theorien Starrheit und Schematismus vorwerfen, der dazu führt, dass sich Unterricht nur noch in äußerlichen und in zwangsmäßigen Verlaufsstrukturen realisiert.

So entwickelt beispielsweise der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) zwar ebenfalls ein fünfstufiges Lernphasenmodell, das als Projekt-Methode für Unterrichtsprozesse bekannt wurde, das aber die Starrheit und den Schematismus der Formalstufentheorien insofern überwindet, als dass für Dewey der Mensch nur Erkenntnis gewinnt, indem er sich tätig mit der Welt auseinandersetzt, das heißt Erfahrungen macht (vgl. Speth 1997: 21).

Die von Dewey (1911/1951) vorgestellten fünf Lernphasen, beziehen sich, wie der Titel seines Werkes "How We Think" – "Wie wir denken" bereits erkennen lässt, auf die fünf, seiner Meinung nach, vorhandenen Denkschritte des Menschen. "Die wesentlichen Merkmale der 'Methode' sind darum identisch mit den wesentlichen Merkmalen des 'Denkens'" (Dewey 1964/1993: 218).

Diese fünf Merkmale des Denkens, beziehungsweise die fünf Lernphasen, werden folgendermaßen beschrieben:

- 1.) Man begegnet einer Schwierigkeit oder Sachlage, um deren selbst willen man interessiert ist.
- 2.) Erwachsen aus dieser Schwierigkeit oder Sachlage echte Probleme und damit Anregungen zum Denken.
- 3.) Wird das nötige Wissen erlangt oder die notwendigen Beobachtungen ange stellt um das Problem zu behandeln.
- 4.) Werden mögliche Lösungen in geordneter Weise entwickelt.
- 5.) Werden die Gedanken durch praktische Anwendungen erprobt, um deren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken (vgl. Dewey 1964/1993: 218; Speth 1997: 23; Vogel 1976: 17).

Walter Guyer (1952) erarbeitet in seinem Werk "Wie wir lernen" im Anschluss an Dewey sechs Lernphasen, die seiner Meinung nach, dem "natürlichen Lernen" entsprechen. Diese sechs Lernphasen werden folgendermaßen beschrieben:

- 1.) Den Lerngegenstand angehendendes Tun
- 2.) Innewerden der Widerstände im Lerngegenstand
- 3.) Heranziehen des vorhandenen Wissens zur Korrektur des ersten Tuns
- 4.) Wiederholung des ersten Tuns als ein zweites angepasstes Tun
- 5.) Übung dieses Tuns unter Vermeidung der vorher gemachten Fehler
- 6.) Gewöhnung als Anpassung an die Gesamtsituation (vgl. Roth 1957/1976: 223; Vogel 1976: 26).

Das nach dem zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland praktizierte und von daher bekannteste Lernphasenmodell ist das von Heinrich Roth (1957/1976). Roth (1957/1976) entwickelt das auf Dewey (1911/1951) beruhende Lernphasenmodell von Guyer (1952) weiter und erarbeitet unter lernpsychologischem Aspekt sechs Lernphasen, die folgendermaßen beschrieben werden:

- 1.) Die Phase der Motivation.
- 2.) Die Phase der Schwierigkeiten.
- 3.) Die Phase der Lösung.
- 4.) Die Phase des Tuns und Ausführens.
- 5.) Die Phase des Behaltens und Einübens.
- 6.) Die Phase des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten (vgl. Roth 1957/1976: 223ff; Vogel 1976: 35).

Des Weiteren werden von Roth drei Arten des Lernens unterschieden: Das ist das indirekte Lernen, das er als Lernen als Rückwirkung von Handlungen, das direkte Lernen, das er als Lernen bei bewusster Lerneinstellung und das veranlasste Lernen beziehungsweise das Lehren, das er als Lernen auf Grund von Anstößen durch die Lehrperson beschreibt. Alle drei Lernarten werden von Roth entsprechend der sechs Lernphasen nachvollzogen. Daraus ergeben sich für ihn im Lern- Lehrprozess die folgenden detailliert beschriebenen Phasen (vgl. Roth 1957/1976: 223ff; Vogel 1976: 35f):

- 1.) Die Phase der Motivation. Sie wird für das indirekte Lernen dadurch gekennzeichnet, dass eine Handlung zustande kommt, für das direkte Lernen, dadurch dass ein Lernwunsch erwacht und für das veranlasste Lernen beziehungsweise das Lehren, dadurch dass ein Lernprozess angestoßen, eine Aufgabe gestellt oder ein Lernmotiv geweckt wird.
- 2.) Die Phase der Schwierigkeiten. Sie wird für das indirekte Lernen dadurch gekennzeichnet, dass die Handlung nicht gelingt, da die zur Verfügung stehenden Verhaltens- und Leistungsformen nicht ausreichen und es so zu einem Ringen mit Schwierigkeiten kommt. Für das direkte Lernen wird diese Phase dadurch gekennzeichnet, dass die Übernahme oder der Neuerwerb einer gewünschten Leistungsform Schwierigkeiten macht und für das veranlasste Lernen beziehungsweise das Lehren, dadurch, dass der Lehrende die Schwierigkeiten des Lernenden entdeckt.
- 3.) Die Phase der Lösung. Sie wird für das indirekte Lernen dadurch gekennzeichnet, dass ein neuer Lösungsweg zur Vollendung der Handlung entdeckt wird, für das direkte Lernen dadurch, dass die Übernahme oder der Neuerwerb der gewünschten Leistungsform mehr und mehr gelingt und für das veranlasste Lernen beziehungsweise das Lehren, dadurch, dass der Lehrende den Lernenden den Lösungsweg zeigt oder ihn finden lässt.
- 4.) Die Phase des Tuns und Ausführens. Sie wird für das indirekte Lernen dadurch gekennzeichnet, dass der neue Lösungsweg aus- und durchgeführt wird, für das direkte Lernen dadurch, dass die neue Leistungsform aktiv vollzogen und dabei auf die beste Form gebracht wird und für das veranlasste Lernen beziehungsweise das Lehren, wird sie dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrende die neue Leistungsform durchführen und ausgestalten lässt.
- 5.) Die Phase des Behaltens und Einübens. Sie wird für das indirekte Lernen dadurch gekennzeichnet, dass die neue Lernform durch den Gebrauch im Leben entweder verfestigt wird oder immer wieder neu erworben werden muss. Für das direkte Lernen wird diese Phase dadurch gekennzeichnet, dass die neue Verhaltens- und Leistungsform bewusst eingeübt und durch praktischen Gebrauch erprobt wird und für das veranlasste Lernen beziehungsweise das Lehren, dadurch, dass der Lehrende die neue Verhaltens- und Leistungsform durch Variationen der Anwendungsbeispiele einzuprägen und einzuüben sucht.
- 6.) Die Phase des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten. Sie wird für das indirekte Lernen dadurch gekennzeichnet, dass die verfestigte Leistungsform für künftige Situationen des Lebens bereit steht oder in bewussten Lernakten bereitgestellt wird. Für das direkte Lernen wird diese Phase dadurch gekennzeichnet, dass die eingeübte Verhaltens- und Leistungsform sich in der Übertragung auf das Leben bewährt oder nicht bewährt und für das veranlasste Lernen beziehungsweise das Lehren, wird sie dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrende erst zufrieden ist, wenn die neue Verhaltens-

und Leistungsform mit der Persönlichkeit des Lernenden verwachsen ist und sie ihm jederzeit zum Gebrauch im Leben zur Verfügung steht.

Die besondere lernpsychologische Erkenntnis dieses Lernphasenmodells besteht darin, dass Lernen - auch hier - nicht wie von Herbart lediglich als die Eingliederung neuen Wissens in vorhandenes Wissen, sondern als aktive Auseinandersetzung mit einer zu lösenden Aufgabe verstanden wird. Des Weiteren liegt das Besondere dieses Lernphasenmodells in der Differenzierung der drei Lernarten beziehungsweise darin, dass der Lehrprozess als integraler Bestandteil des Lernprozesses betrachtet wird.

Ein sehr interessantes Lernphasenmodell entwickelt Horst Dräger (2000) in seinem Aufsatz "Morphologie des Lernens". Indem er sich theoretisch mit der Morphologie als wissenschaftlichem Projekt auseinandersetzt und diese auf die Pädagogik überträgt, vollzieht er mit den botanischen Studien von Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) ein vierstufiges Lernphasenmodell nach.

In der Nachzeichnung der Formen und Bedingungen des Lernprozesses, der im Aufsatz "Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit" im Jahr 1831 von Goethe beschrieben wird, macht er zugleich das diesen Studien zugrunde liegende Prinzip des Lernens anschaulich (vgl. Dräger 2000: 91).

Die hier extrahierten vier Lernphasen werden als allgemeingültige Stufen des Lernprozesses folgendermaßen beschrieben (vgl. Dräger 2000: 96f):

- 1.) Vom Bedarf zur Kenntnis. Lernen vollzieht sich am Mitvollzug einer Unterhaltung. Lernen ist vorerst die Darstellung von Wissen.
- 2.) Von der Kenntnis und Kenntnisgenerierung zur Anwendung. Lernen vollzieht sich am Mitvollzug eines Experimentes. Lernen ist ein eigenständiger diskursiver Umgang mit dem Wissen, die Darstellung des neu gewonnenen Wissens und die Darstellung des Verfahrens. "In der Unterhaltung wird der denkende Umgang mit dem Wissen vollzogen, der der Einarbeitung in den eigenen Gedankenkreis dient" (Dräger 2000: 96).
- 3.) Von der Anwendung zur Handhabung eines wissenschaftlichen Verfahrens. Lernen vollzieht sich durch eigenständiges Probieren. Lernen ist lernen am Lernakt eines Mitlernenden.
- 4.) Von der Handhabung eines wissenschaftlichen Verfahrens zum selbst bestimmten Interesse. Lernen vollzieht sich durch Austausch mit Vertretern anderer wissenschaftlicher Verfahren. Lernen ist das Bewusstwerden der eigenen Methode. "Am Fremden, am anderen geht die eigene Besonderheit auf. Der Lerner erkennt sein selbst bestimmtes Interesse" (Dräger 2000: 97).

Das Interessante dieses Lernphasenmodells ist, dass hier das Grundprinzip des Lernens, als prinzipielle Offenheit verstanden wird. "Die Ausrichtung auf das Neue wird vom Lerner als eine Öffnung erlebt. Wo das Nachdenken nicht einsetzt, kann Lernen nicht entstehen" (Dräger 2000: 99).

Ebenso wird deutlich, dass schon für Goethe Lernen prinzipiell als lebenslanger Prozess verstanden wird, und dass als Lehrender temporär der gewählt wird, dessen Darstellung dem Lernenden die größtmögliche Freiheit für seine Interessen und seine allgemeine Übersicht gewährt (vgl. Dräger 2000: 101).

Um das dieser Arbeit hinterlegte Lernphasenmodell analysieren zu können ist es notwendig die historisch-wissenschaftlichen Grundlagen von Lernphasenmodellen genauer zu differenzieren. Im Folgenden werden beispielhaft einige Lernphasenmodelle in ihrem unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontext vorgestellt werden.

In didaktischen Theorien der Erziehungswissenschaften werden unter Lernphasen am häufigsten der "Dreischritt im Lernprozess", beziehungsweise die "Drei Grundakte des Unterrichtsprozesses" verstanden.

"Jedes Lernen – gleich, ob es sich als schulisches oder außerschulisches Lernen ereignet – kann auf ein Grundmodell zurückgeführt werden, das sich als folgender Dreischritt beschreiben lässt: Eindruck – Aneignung – Ausdruck" (Vogel 1976: 10).

Dieses Grundmodell wurde von vielen Erziehungswissenschaftlern und Didaktikern um ähnliche Formulierungsvorschläge, unter dem Aspekt ihrer didaktischen Konzeption, wie beispielsweise "Beobachtung – Verarbeitung – Darstellung", "Anschauen – Denken – Anwenden" oder "Aufnehmen – Durchdringen – Ausdrücken" ergänzt.

Zurückgeführt wird der "Dreischritt im Lernprozess" als Grundform des Erkenntnisvorgangs auf Aristoteles, der darunter die Stufen "Sinneseindruck – Verstand – Streben" verstand (vgl. Vogel 1976: 10).

Entsprechend dieses "Dreischritts im Lernprozess" entwickelten sich für die Unterrichtsgestaltung die "Drei Grundakte des Unterrichtsprozesses". Darunter werden erstens der "Akt der Erschließung des Neuen", zweitens der "Akt der Bearbeitung und Besinnung" und drittens der "Akt der Bewältigung" verstanden. Diese Grundakte entsprechen zugleich der "Anfangssituation – Mittelsituation – Endsituation" oder der "Einleitung – Darstellung – Verarbeitung" im Unterrichtsprozess (vgl. Vogel 1976: 11f).

Auf den "Dreischritt im Lernprozess" beziehungsweise auf die "Drei Grundakte des Unterrichtsprozesses" wird sich in didaktischen Theorien bis heute bezogen. So bezeichnet Hilbert Meyer (1988) diesen Dreischritt als klassischen rhetorischen Dreischritt von "Einleitung – Hauptteil – Schluss" (vgl. Meyer 1988 Bd.2: 104).

Auf Meyer (1988) wiederum bezieht sich Ulrich Papenkort (2002), der zwar ein vierstufiges Veranstaltungsphasenmodell von "Einsteigen – Erarbeiten – Integrieren – Auswerten" entwickelt hat, aber gleichzeitig formuliert, dass dieses Modell mit dem klassischen Dreischritt von Meyer insofern übereinstimmt, als dass die eigentlichen Lernphasen "Erarbeiten – Integrieren" gemeinsam als Hauptteil zu verstehen sind (vgl. Papenkort 2002: 3).

Damit formuliert Papenkort aber zugleich, dass sein Lernphasenmodell nur aus zwei Lernphasen "Erarbeiten – Integrieren" besteht, da er weder die Einstiegsphase noch die Auswertungsphase als Lernphasen, sondern diese ausschließlich als Veranstaltungsphasen betrachtet.

Johannes Schilling (1993) integriert den "Dreischritt im Lernprozess" beziehungsweise die "Drei Grundakte des Unterrichtsprozesses" ebenfalls in seine Erörterungen. In seinen Darstellungen der neun Elemente (Lernen, Prozess, Gefälle, Verhältnis, Beziehung, Situation, Inhalte, Ziele, Methoden) des Didaktischen Dreiecks (vgl.

Schilling 1993: 69) erhält die Lehr-Lern-Situation, die sich ganz allgemein in drei Phasen "Anfangsphase – Hauptphase – Abschlussphase" einteilen (vgl. Schilling 1993: 41), insofern einen besonderen Stellenwert, als dass sie nicht nur die Basis für die Formulierung von Inhalten und Zielen ist (vgl. Schilling 1993: 46), sondern auch die ersten fünf didaktischen Elemente beinhaltet.

"Es geht in der Didaktik immer um eine Lehr-Lern-Situation, die Lernen, Prozess, Gefälle, Verhältnis und Beziehung umfasst. Man könnte also auch nur von einer Lehr-Lehr-Situation sprechen" (Schilling 1993: 42).

Damit bilden der "Dreischritt im Lernprozess", beziehungsweise die "Drei Grundakte des Unterrichtsprozesses", auch für Schilling die wesentlichen Momente im Lehr-Lernprozess, was sich auch daran zeigt, dass seine Vorschläge für Situations-Konzepte genau diesem Dreischritt folgen (vgl. Schilling 1993: 273).

Wie bereits in den dargestellten Modellen deutlich wurde, widersprechen diesem didaktischen Verständnis von Lernphasen andere Lernphasenmodelle, die sich entweder differenzierter mit einzelnen Phasen des Lernprozesses befassen, oder ihn aus anderen Blickwinkeln betrachten.

In soziologischen Theorien wird beispielsweise von Dietmar Köster (1998), mit Bezug auf Kofler (1975), ein anderer dreistufiger Lern- beziehungsweise Bildungsprozess erläutert:

"Die erste Stufe enthält die unmittelbar empirische, 'naturalistische' Bildung. (...) Die zweite Stufe der abstrakten Bildung ist erfüllt von der Neigung, den Schein als 'falsches Bewusstsein' in philosophischen Systemen zur Geltung kommen zu lassen. (...) Erst die dritte Stufe vollzieht einen qualitativen Sprung in die Sphäre voller Erkennbarkeit der Realität" (Kofler 1975: 48 zitiert nach Köster 1998: 121).

Obwohl auch hier ein Dreischritt im Lern- beziehungsweise Bildungsprozess konstatiert wird, bezieht er sich auf eine andere Auseinandersetzung. Lernen und Bildung sind nicht autonom, sondern immer Teil der geschichtlichen Totalität. Die Schlussfolgerung, die Köster aus den Ausführungen Koflers zieht, zielt von daher auch auf die Notwendigkeit in jedem Lern- beziehungsweise Bildungsprozess dieser Tatsache Rechnung zu tragen.

"Ausgangspunkt für Bildung ist also die Erfahrung, die aber letztlich unbegreiflich bleibt, solange Wissen als Prozess verstanden wird, bei dem quasi von außen die Welt betrachtet wird. Nötig ist für die kritische Bildung, dass sie sich der Tatsache bewusst ist, dass sie selbst Teil der Realität bleibt und somit Antriebskraft für das Handeln" (Köster 1998: 121).

Jürgen Habermas (1974/1995a) entwickelte zwar kein Lernphasenmodell, geht aber in seinen soziologischen Auseinandersetzungen insofern noch weiter, als dass er Lern- beziehungsweise Bildungsprozesse auf grundlegende kulturelle Muster bezieht, die heute in einer ausgeprägten Ich-Identität münden, die zugleich die Freiheit und Individuierung des einzelnen Menschen in komplexen gesellschaftlichen Rollensystemen sichert (vgl. Kapitel 2.2.2.).

"Wir sind, mit anderen Worten, überzeugt: nur eine universalistische Moral, die allgemeine Normen (und verallgemeinerungsfähige Interessen) als vernünftig auszeichnet, kann mit guten Gründen verteidigt werden; und nur der Begriff einer Ich-Identität, die zugleich Freiheit und Individuierung des Einzelnen in komplexen Rollensystemen sichert, kann heute eine zustimmungsfähige Orientierung für Bildungsprozesse angeben" (Habermas 1974/1995a: 96).

Ähnlich weit reichend, aber auch ohne ein Lernphasenmodell entwickelt zu haben, geht Peter M. Senge, Direktor des Center for Organizational Learning an der Sloan School of Management des Massachusetts Institute of Technologie, auf die Auseinandersetzung um heutige Lern- und Bildungsprozesse in einem Interview mit Johannes und Martina Hartkemeyer ein.

Auch er konstatiert, dass die größten Probleme des Lernens durch grundlegende kulturelle Muster bestimmt sind, und es von daher um mehr als Methoden geht (vgl. Senge; Hartkemeyer 2001: 89).

Des Weiteren problematisiert auch er die Tatsache, dass in unserer Alltagswelt die Welt häufig von außen betrachtet wird. Darin sieht er die Ursache für die fragmentierte Weltsicht, die bewirkt, dass Lernen heute instrumentalisiert ist und dazu führt, dass die Hauptfunktion von Schule und Hochschule leider nicht das Lernen ist, sondern das Vergeben von Berechtigungen, Zertifikaten und Lebenschancen (vgl. Senge; Hartkemeyer 2001: 91).

"In unserer Alltagswelt haben wir die eigentümliche Angewohnheit, die Welt als außerhalb und unabhängig von uns existierend wahrzunehmen. Wir gehen in eine Beobachterrolle. (...) Wenn wir mit einem 'naiven Realismus' die Welt betrachten, als wäre dort eine völlig äußere Realität, dann könnte das die Ursache für unsere fragmentierte Weltsicht sein. (...) Die realen Probleme sind aber immer ganzheitlich zu sehen. Das reale Leben ist integriert. (...) Wir brauchen eine Lerntheorie, die in die Natur integriert ist" (Senge; Hartkemeyer 2001: 91).

Diese Forderung wird in neueren Erkenntnissen der Hirnforschung bestätigt, da heute von folgenden biologischen Grundlagen für Lernprozesse ausgegangen wird:

"Gehirne sind Regelextraktionsmaschinen. Sie können gar nicht anders. Neuronen sind so aufgebaut, dass sich ihre synaptischen Verbindungen langsam ändern. Immer dann, wenn Lernen stattfindet, ändern sich die Stärken einiger Synapsen ein klein wenig. Daher vergehen die meisten unserer Eindrücke, ohne dass wir uns später wieder an sie erinnern können" (Spitzer 2002: 75).

Das bedeutet, dass erworbenes Wissen immer wieder benutzt werden muss, um vom Gehirn richtig abgespeichert zu werden. Dafür aber sind eigenes Ausprobieren und Anwenden von Wissen deswegen so entscheidend, weil Sinnessignale nur dann strukturierend auf die Hirnentwicklung Einfluss nehmen können, wenn sie eine Folge von Interaktion mit der Umwelt sind (vgl. Mechsner 2004a: 181).

Daraus abgeleitet formuliert der Neurobiologe Franz Mechsner (2004a) die wohl wichtigste Erkenntnis der Hirnforschung für die Erziehungswissenschaften:

"Das Gehirn ist kein Computer, in dem man Beliebiges speichern kann. Menschliches Lernen ist geleitet von Interesse, von der Suche nach Einsicht und Sinn. Aktives Handeln und Forschen, Erfahrung mit allen Sinnen und intellektuellen Fähigkeiten erleichtern diese Suche, ebenso vielfältige Vernetzung sowie eine unterstützende emotionale und mitmenschliche Atmosphäre" (Mechsner 2004a: 190).

Die hier dargestellte besondere Erkenntnis der Hirnforschung ist die Tatsache, dass schon das Gehirn als Sinnsuch- und Sinnkonstruktionsmaschine fungiert. So sind es zum Beispiel Lust und Freude an einem Thema, die dem Gehirn signalisieren, dass eine weitere Beschäftigung lohnt. Welchen Sinn sich das Gehirn sucht und konstruiert, hängt aber immer von seinen Erfahrungen ab.

Schon deshalb betonen Neurobiologen wie Mechsner, dass neurobiologische Erkenntnisse die Erziehungswissenschaften zwar inspirieren können, dass sich aber konkrete Handlungsmuster aus der Hirnforschung nicht ableiten lassen (vgl. Mechsner 2004b: 178).

Diese neuen neurobiologischen Erkenntnisse werden zunehmend auch in erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen integriert und führen unter anderem dazu, dass eine Vielzahl neuer Lernphasenmodelle entwickelt wird.

"Es gilt heute als gesichert, dass die nichtfachlichen Kompetenzen des Lernens nur dann Erfolg versprechend trainiert werden können, wenn sie im Zusammenhang mit der Behandlung konkreter fachlicher oder auch fachübergreifender Themen vermittelt werden. Das heißt einerseits, dass ein isoliertes Methodentraining wenig sinnvoll erscheint, bedeutet aber andererseits (...), dass der bisherige Unterricht in weiten Bereichen so umorganisiert werden muss, dass nicht nur Fachwissen vermittelt wird, sondern auch Verfahren des Lernens, allgemeine Lernkompetenzen" (Winter 2004: 12).

Mit dieser Feststellung Felix Winters (2004) wird nicht nur die Integration der neuen neurobiologischen Erkenntnisse in erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen deutlich, sondern auch, dass Lernprozesse und -phasen in den Erziehungswissenschaften eine zunehmend bedeutende Rolle spielen. "Im Rahmen der Bestrebungen, zu einer neuen Lernkultur zu gelangen, spielt die verstärkte Zuwendung zu Lernprozessen praktisch wie theoretisch eine überragend wichtige Rolle und gewinnt neue Dimensionen. Die Schüler lernen, ihre eigene Arbeit zu reflektieren, Lernen wird reflexiv" (Winter 2004: 11).

Diese, wie Winter unter anderem formuliert, "psychologisch-didaktische Revolution" (Winter 2004: 12) der Unterrichtsprozesse, spiegelt sich von daher besonders in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen um eine neue Lernkultur, beziehungsweise in denen um das selbst organisierte und selbst bestimmte Lernen wider (vgl. Kapitel 3.1.3.).

So setzt sich beispielsweise Klaus-Dieter Lenzen (2002), wie Winter, mit einer neuen Lernkultur, beziehungsweise neuen Wegen und Konzepten für das schulische Lernen auseinander. Dabei entwickelt er ein Konzept der szenischen Darstellung für die Leistungspräsentation von Schülern. In diesem Konzept konstatiert er fünf Lernphasen "Einstiegsphase – Planungsphase – Durchführungsphase – Präsentationsphase – Auswertungsphase" (Lenzen 2002: 225).

Magdalene Malwitz-Schütte (2000) beschäftigt sich ausführlich mit dem selbst gesteuerten Lernen in der amerikanischen und deutschen Erwachsenenbildung und zeichnet dabei ein amerikanisches Lehr-Lern-Stufenkonzept von Grow nach. In diesem Modell werden jeweils vier Stufen der Selbststeuerung aus der Perspektive des Lehrenden und Lernenden konstatiert. Dabei entwickelt sich der Lehrende von der ersten Stufe des Trainers über die zweite des motivierenden, die dritte des ratgebenden zur vierten, zum delegierenden Lehrer. Der Lernende entwickelt sich von der ersten Stufe des abhängig Lernenden über die zweite des interessierten, die dritte des einbezogenen zur vierten, zum selbst gesteuerten Lernenden. So entstehen 16 Begegnungsvarianten, mit denen sehr anschaulich gezeigt werden kann, wie der Lehrstil des Lehrenden und der Entwicklungsstand des Lernenden jeweils aufeinander treffen muss, um einen erfolgreichen Lehrprozess zu initiieren (vgl. Malwitz-Schütte 2000: 46f).

Peter Faulstich (2002b) setzt sich ausführlich mit dem selbst organisierten und selbst bestimmten Lernen für die berufliche Aus- und Weiterbildung auseinander. Dabei stellt er mit Holzkamp (1995) ebenfalls einen lerntheoretisch gravierenden Perspektivwechsel fest. "Lernen erscheint nicht mehr als von außen bedingt, sondern als von der Person begründet, nicht also durch äußere Anstöße hinreichend erklärbar, sondern erst durch die vom Individuum selbst hergestellten Bedeutungszusammenhänge" (Faulstich 2002b: 72). Die sich aus diesem Perspektivwechsel ergebenden unterschiedlichen Lehr- und Lernphasen betrachtet Faulstich allerdings ausschließlich unter methodologischem Aspekt und kommt zu folgendem Ergebnis: "Vielmehr ist angesichts der Unterschiedlichkeit von Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stilen der Lernenden eine Methodenvielfalt notwendig" (Faulstich 2002b: 89). Gleichzeitig formuliert er aber, dass sich das Methodenspektrum der Lehrenden dafür zwischen fremd gesteuertem Training, über systematische Lehrgänge, unterstützende Leittexte, selbst organisierte Projekte bis zum offenen Lernen mit selbst bestimmten Zielen bewegt (vgl. Faulstich 2002b: 89). Damit konstatiert er zwar, dass Lehrende vielfältige Methoden einsetzen sollen, formuliert aber eigentlich ein fünfstufiges Lehrphasenmodell, das der vierstufigen Phasenfolge der Lehrenden von Grow zumindest ähnelt.

Thomas Hardwig (2002) hingegen setzt sich mit dem betrieblichen Wissensmanagement auseinander und zeichnet ein japanisches Stufenmodell von Nonaka und Takeuchi (1997) nach. In diesem Lernphasenmodell beschreiben Nonaka und Takeuchi fünf Phasen, die ein Prozess der Wissensschaffung durchläuft, wobei es nicht um die Durchsetzung eines langfristig vorher detailliert geplanten Zielzustandes geht, sondern um die selbst gesteuerte Realisierung langfristiger Entwicklungsziele durch die Akteure (vgl. Hardwig 2002: 22). Die Wissensschaffung beginnt erstens mit einem Wissensaustausch, der zur Verbesserung von Möglichkeiten darin mündet, dass zweitens Konzepte zur Verbesserung geschaffen werden. Um die neuen Konzepte umsetzen zu können, müssen sie drittens erklärt werden, denn nur durch die praktische Umsetzung der neuen Konzepte bilden sich viertens Archetypen, auf dessen Grundlage fünftens eine Übertragung des Wissens erfolgen kann (vgl. Hardwig 2002: 21f).

Ein ähnliches, allerdings siebenstufiges Phasenmodell beschreibt Elisabeth Bubolz-Lutz (2003), in dem sie das Modell zur strukturellen Teilnehmerorientierung von Schulz (1998) modifiziert und es auf problemorientiertes Lernen in der Erwachse-

nenbildung überträgt. Für sie beginnt problemorientiertes Lernen erstens mit der Wahrnehmung einer problematischen Situation, die aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben und zweitens gedeutet und diskutiert wird. In dieser Diskussion werden drittens Lernziele vereinbart und viertens Probleme definiert. Im Anschluss daran werden fünftens Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, die sechstens erprobt werden, um abschließend die Lösungen auszuwerten und zu reflektieren (vgl. Bulz-Lutz 2003: 45).

Die hier beispielhaft dargestellten Lernphasenmodelle wurden im Kontext der Auseinandersetzungen um eine neue Lernkultur, beziehungsweise um das selbst organisierte und selbst bestimmte Lernen entwickelt.

In die Auseinandersetzungen um eine neue Lernkultur fließen, bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen und die neuen technischen Entwicklungen, zunehmend auch erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen und Lernphasenmodelle zum Lernen mit Medien ein. Beispielhaft für diese Auseinandersetzungen soll das Lernphasenmodell der Medienberatung NRW (2005) vorgestellt werden.

Die Medienberatung NRW geht davon aus, dass "Medienkompetenz mit den Basiskompetenzen wie Methoden-, Team- und Kommunikationskompetenz zusammen hängt und deshalb eine Lernkompetenz darstellt" (Medienberatung NRW 2005). Für die Mediennutzung in Lernprozessen lassen sich ihrer Meinung nach fünf Lernphasen feststellen, die bei jeder Themenbearbeitung durchlaufen werden müssen: In der ersten Lernphase geht es hier um das Strukturieren, oder um die Mediennutzung in Planungs- und Entscheidungsprozessen. In der zweiten um das Recherchieren, oder die Mediennutzung zur Informationsgewinnung. Drittens geht es um das Kooperieren, oder die Mediennutzung zur Intensivierung von Austauschprozessen. In der vierten Lernphase geht es um das Produzieren, oder die Mediennutzung zur Gestaltung von Ergebnissen und in der fünften Lernphase geht es um das Präsentieren, oder die Mediennutzung zur Darstellung und Vermittlung von Arbeitsergebnissen (vgl. Medienberatung NRW 2005).

Mit diesen differenzierten Auseinandersetzungen zu den historisch-wissenschaftlichen Grundlagen von Lernphasenmodellen wird zum einen deutlich, dass Erkenntnisse, die in 'historischen' Lernphasenmodellen beschrieben werden, wie beispielsweise, dass menschliches Lernen immer durch eigenes Interesse und Motivation geleitet ist (Dewey 1911/1951; Roth 1957/1976), oder dass sich menschliches Lernen nur durch aktive Auseinandersetzung, also durch Erfahrung, beziehungsweise durch selbständiges Probieren realisiert (Goethe nach Dräger 2000; Dewey 1911/1951; Roth 1957/1976), durch neuere Erkenntnisse der Hirnforschung bestätigt werden.

Zum anderen wird erkennbar, dass neuere erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse, wie beispielsweise, dass menschliches Lernen reflexiv wird (Winter 2004), nicht neu sind, wenn schon in Goethes vierter Lernphase formuliert wird, dass menschliches Lernen das Bewusstwerden der eigenen Methode ist (Goethe nach Dräger 2000).

Gleichzeitig wird mit diesen ausführlichen Auseinandersetzungen zu Lernphasenmodellen ihre besonders wichtige Rolle insofern gezeigt, als dass die Notwendigkeit

besteht, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie ihrer biologischen Grundlage entsprechen, das heißt sie so zu gestalten, wie das Gehirn lernt.

Da das Gehirn aber, wie mit den neueren Erkenntnissen der Hirnforschung dargelegt wurde, nur vernetzt, Anwendung bezogen und im Austausch mit anderen lernt, bedeutet dies, dass es in Lernprozessen immer auch darum geht, den Menschen als ganzen zu betrachten, wie dies beispielsweise in den Ausführungen der soziologischen Theorien deutlich wurde.

Die sich daraus ergebende Notwendigkeit menschliche Lernprozesse als auf kulturellen Mustern basierende Realität zu betrachten, führt zugleich zur Notwendigkeit, Aspekte verschiedener Wissenschaften in Lernphasenmodelle zu integrieren, da das reale Leben nur ganzheitlich betrachtet werden kann, oder anders formuliert integriert ist (vgl. Senge; Hartkemeyer 2001: 91; vgl. Kapitel 2.1.3.).

Das dieser Arbeit hinterlegte Lernphasenmodell berücksichtigt diese Bedingungen und wurde von Ludger Veelken (1994) entwickelt und von ihm in den Jahren 2000 und 2003 weiter ausgeführt (vgl. Veelken 1994: 38ff; Veelken 2000: 91ff und Veelken 2003: 64ff).

Veelken (1994) bezieht sich in seinem Lernphasenmodell auf Gruschka (1985) und geht mit ihm davon aus, dass die von Erikson (1959/1997) konstatierten Identitätskonflikte oder Krisen (vgl. Kapitel 2.3.1.), die in allen acht Entwicklungsphasen der menschlichen Entwicklung als Entwicklungsaufgaben gelöst werden müssen, dem Menschen Anlässe bieten zu lernen.

"Es sind dies (...) die Entwicklungsaufgaben, die jeweils neue inhaltlich komplexe Problemlösungssituationen für den Menschen aufwerfen" (Gruschka 1985: 45).

Das heißt, Lernen wird in diesem Lernphasenmodell als gegliederter Prozess verstanden, in dem es darum geht die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphasen der Lehrenden und Lernenden zu berücksichtigen. Denn es kann nur der gut lehren beziehungsweise lernen und kompetent handeln, der mit sich selbst identisch ist, das heißt seinen Entwürfen und Motiven folgt. Des Weiteren wird in diesem Lernphasenmodell die Entwicklung von lebenslaufbezogener Kompetenz und die Entfaltung der Identität als Ziel jeder Erziehung und Sozialisation verstanden (vgl. Veelken 1994: 38).

Dieses Prinzip wird von den neueren Erkenntnissen der Hirnforschung bestätigt: "Aus der Arbeitsweise des Gehirns ergibt sich auch das wohl wichtigste Prinzip der Neurodidaktik: die Kinder nach ihren individuellen Begabungen und Talenten lernen lassen. (...) Neurodidaktisch idealer Unterricht passt die fachlichen Inhalte an die individuellen Kompetenzen an" (Friedrich; Preiss 2005: 38f).

Für Veelken ergibt sich daraus, dass zwischen objektivem und subjektivem Lerninhalt zu unterscheiden ist: "Zwei >Schienen< stehen sich gegenüber, laufen parallel. Zum einen der objektive Lehrinhalt, der in einer bestimmaren Zeiteinheit beigebracht wird. Zum anderen die subjektiv erlebte Zeit des Umgangs mit dem Lehrinhalt in dieser vorgegebenen Zeit. Beides ergibt die Idee eines fließenden Prozesses, der in Phasen verläuft und mit sich entfaltenden Entwicklungsaufgaben verbunden ist. Leh-

rende und Lernende sind Elemente dieses Systems, in dem ein objektiv vorgegebener Lehrinhalt subjektiv gelehrt und gelernt wird" (Veelken 2003: 65).

Das Besondere dieses Lernphasenmodells ist demnach die systematische Integration der menschlichen Entwicklungsphasen und damit zugleich die Integration pädagogischer, andragogischer und geragogischer, sowie soziologischer, psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Aspekte in den Lernprozess.

Des Weiteren kennzeichnet auch dieses Lernphasenmodell, dass Lehrende und Lernende als Teile eines Systems verstanden werden und damit der Lehrprozess als integraler Bestandteil des Lernprozesses betrachtet wird.

Auf diesen Grundlagen werden von Veelken insgesamt vier Entwicklungsaufgaben als Lernphasen beschrieben:

- 1.) Die Weckung der Motivation.
- 2.) Die Aneignung von Kenntnissen.
- 3.) Die Erarbeitung eines eigenen Konzeptes.
- 4.) Die Erlangung der Kompetenzen für die Praxis (vgl. Veelken 2003: 65ff).

Im Folgenden werden die vier von Veelken (1994) konstatierten und später weiter ausgearbeiteten Lernphasen ausführlich erläutert, um sie im weiteren Verlauf der Arbeit anzuwenden.

3.2.2. Erste Lernphase: Motivation

Motivation bildet die Grundlage für jeden Lernprozess. Neurodidaktiker formulieren diesbezüglich: "Neugierde, Interesse, Freude und Motivation sind die Voraussetzungen dafür, überhaupt etwas zu lernen" (Friedrich; Preiss 2005: 39).

Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung belegen, dass die Motivation, etwas zu lernen, in unserem Gehirn angelegt ist: "Menschen sind von Natur aus motiviert, sie können gar nicht anders, denn sie haben ein äußerst effektives System hierfür im Gehirn eingebaut. Hätten wir dieses System nicht, dann hätten wir gar nicht überlebt" (Spitzer 2002: 192). Oder anders formuliert: "Der Blick ins Gehirn zeigt: Jeder Mensch möchte lernen, und zwar von der ersten Sekunde an ein Leben lang" (Friedrich; Preiss 2005: 39).

Die im biologischen System des Menschen angelegte Motivation etwas zu lernen, wird im limbischen System des Gehirns gesteuert. Das limbische System bewertet alle Eindrücke noch bevor das Bewusstsein Einfluss nimmt. Dabei schüttet es hirneigene Opiate aus, die dafür sorgen, dass etwas als positiv empfunden wird und verstärkt dadurch die Aktivitäten der Nervenzellen, so dass diese die Aktivität fortsetzen und festigen, das heißt lernen. Acetylcholin und Dopamin sind Transmittersubstanzen im Nervensystem, die dem lernenden Menschen diese Lust auf mehr machen (vgl. Friedrich; Preiss 2005: 37; Mechsner 2004b: 172f; Spitzer 2002: 195).

"'Alles was beim Lernen Freude macht, unterstützt das Gedächtnis' wusste schon Jan Amos Comenius, einer der Begründer der Didaktik bereits im 17. Jahrhundert (...). Heute ist wissenschaftlich bewiesen, dass Emotionen bei der Gedächtnisbildung eine entscheidende Rolle spielen" (Friedrich; Preiss 2005: 37).

Das bedeutet, dass es in der ersten Lernphase eines jeden Lernprozesses darum geht, Neugierde, Interesse und Freude zu wecken, um dadurch die im biologischen System des Menschen angelegte Motivation zu stärken.

Die neurobiologischen Erkenntnisse bedeuten zugleich, dass die Stärkung dieser im biologischen System des Menschen angelegten Motivation nicht über die in den Erziehungswissenschaften häufig gestellte Frage, wie kann ich Menschen dazu motivieren das zu lernen, was gerade gelehrt werden soll, zu erreichen ist, sondern vielmehr über die Fragestellung, warum Menschen überhaupt demotiviert sind (vgl. Spitzer 2002: 193).

Da die im biologischen System des Menschen angelegte Motivation abhängig ist von den Entwicklungsaufgaben der Lebensphase, in denen sich der Mensch befindet (vgl. Kapitel 2.3.1.), hängt die Motivation zu lernen unter anderem davon ab, ob und wie die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphase der Lehrenden und Lernenden in den gemeinsamen Lehr- Lernprozess eingebunden werden.

So geht es bei Lernprozessen von Kindern beispielsweise darum, die natürliche Motivation der Kinder, die Welt zu entdecken, zuzulassen, sie für weitere Lernprozesse auszubauen und für neue zu öffnen.

"Lehrer sollten dem Gehirn nicht ständig Prioritäten aufzwingen, etwa nach dem Motto >du willst zwar gerade wissen, wie ein Flaschenzug funktioniert; aber der Lehrplan sagt, dass du jetzt expressionistische Gedichte interpretieren musst<. Wenn das geschieht, verkümmern die angeborenen Talente und Interessen. Die anderen Gebiete, die damit eigentlich gefördert werden sollen, profitieren davon jedoch nur wenig – hier hemmen sowohl mangelnde Begabung als auch geringe Motivation den Lernerfolg" (Friedrich; Preiss 2005: 39).

In einer späteren Lebensphase, zum Beispiel bei Lernprozessen von jungen Erwachsenen, geht es unter anderem darum, sich der eigenen Motive für die Berufswahl bewusst zu werden und die daraus entstehende Motivation für weitere Lernprozesse auszubauen, um ein eigenes Berufsrollenverständnis zu entwickeln.

"Mit Hilfe des Berufsrollenverständnisses verfügt der Schüler über eine identitätssichernde Motivation, in diesem Bereich sich zu qualifizieren und später tätig zu werden. Er generiert Erfahrungen und bewertet die auf ihn einwirkenden Informationen und Ansprüche an seine Kompetenzentwicklung" (Gruschka 1985: 123).

Bei Lernprozessen von älteren Erwachsenen geht es auch darum, sich der eigenen Motive für das Lernen bewusst zu werden und die daraus entstehende Motivation für neue Lernprozesse auszubauen. Aber in dieser Lebensphase spielt die Reflexion der eigenen Lern- und Lebensbiographie, und damit die Auseinandersetzung mit dem eigenen Älterwerden, für Lehrende und Lernende eine entscheidende Rolle für den Erfolg von Lernprozessen.

Rosenmayr (2000) beschreibt dies folgendermaßen: "Beim Alterslernen spielt die Motivation, der 'Drive' umzulernen und weiterzulernen, eine dominierende Rolle. Dieser 'Drive' stammt aus dem Affektleben, das in den evolutionär älteren Gehirnregionen verankert ist" (Rosenmayr 2000: 447).

Veelken (2003) formuliert diesbezüglich: "Die Motivation besteht darin, im Sinne reflexiven Lernens und Lehrens reflexiver Gerontologie zum eigenen Lebensalter und zu der Tatsache des Älterwerdens zu stehen. (...) Erst, wer selbst die Motivation hat, konkret mit Älteren zu leben ohne Angst, dabei immer wieder an das eigene Älterwerden erinnert zu werden, kann bei anderen diese Motivation wecken" (Veelken 2003: 65).

In den hier aufgeführten Beispielen für die Abhängigkeit der im biologischen System des Menschen angelegten Motivation von den Entwicklungsaufgaben der Lebensphase, in denen sich der Mensch befindet, wird deutlich, dass diese sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden gilt.

"Nur wer von seinem Fach wirklich begeistert ist, wird es auch unterrichten können. (...) Die Person des Lehrers ist dessen stärkstes Medium!" (Spitzer 2002: 194).

Das heißt, auch für die Lehrenden geht es in der ersten Lernphase des gemeinsamen Lehr-Lernprozesses darum, sich ihrer eigenen Motive für das Lehren bewusst zu werden und die daraus entstehende Motivation für den gemeinsamen Lehr- Lernprozess zu nutzen und auszubauen. Dabei entscheidet die Antwort der Lehrenden auf die Frage, warum will ich Kinder, junge oder ältere Erwachsene in diesem Fach oder in dieser Aus-, Fort- oder Weiterbildung unterrichten, in erheblichem Maße mit über den Lernerfolg der von ihnen unterrichteten Lernenden.

"Ganz allgemein gilt Folgendes: Ein Mensch macht seine Sache gut, wenn die Sache ihm Freude macht, er den Dingen aus eigener Motivation nachgeht und er sich in und mit der Sache auskennt. Dies gilt natürlich auch für Schüler, aber es gilt vor allem auch für Lehrer (denn es gilt ja für jeden Menschen). Daraus folgt: Lehrer sollten Spaß an ihrem Beruf und an ihren Fächern haben" (Spitzer 2002: 413).

Im Lernphasenmodell von Veelken (1994) wird dieser Zusammenhang dadurch ausgedrückt, dass für einen erfolgreichen Lehr- Lernprozess die Lehrenden und Lernenden mit sich selbst identisch sein müssen, was bedeutet, dass sie im Lehr- Lernprozess ihren Motiven, Zielen und Konzepten folgen. Damit wird die Entfaltung der Identität der Lehrenden und Lernenden integraler Bestandteil jedes erfolgreichen Lehr- Lernprozesses, was wiederum bedeutet, dass Lehrende und Lernende – in reflexiver Weise – selbst zum Thema jedes erfolgreichen Lehr- Lernprozesses werden (vgl. Veelken 1994: 38f).

"Das verdeutlicht die Wichtigkeit der individuellen Motivation zur Fortbildung und die Wichtigkeit der weiteren Weckung der Motivation während der Fortbildung. Da die Lehrenden und Lernenden Elemente des Systems der Fortbildung (...) sind, bezieht sich die Identitätsentfaltung und Motivation sowohl auf die Lehrenden, als auch auf die Lernenden" (Gregarek 2005: 55).

In den dargestellten Lernphasenmodellen (vgl. Kapitel 3.2.1.) berücksichtigt neben Veelken (1994) nur Dräger (2000) die außerordentliche Wichtigkeit der Lehrenden für den Lernprozess der Lernenden. Indem Dräger (2000) mit Goethe feststellt, dass als Lehrender temporär der vom Lernenden gewählt wird, dessen Darstellung dem Lernenden die größtmögliche Freiheit für seine Interessen und seine allgemeine Übersicht gewährt.

Veelken (1994) formuliert in seinem Lernphasenmodell des Weiteren zentrale Leitfragen zu jeder Lernphase. In der ersten Lernphase "Motivation" sollte von den Lernenden die Frage, warum möchte ich das jetzt lernen, ebenso beantwortet werden wie von den Lehrenden die Frage, warum möchte ich das jetzt lehren. Denn die Antworten auf diese Fragen gehen zurück auf die lern- und lebensbiografischen Motive der Lehrenden und Lernenden und werden in Erwartungen an den subjektiven Lehr- und Lernprozess umgesetzt (vgl. Veelken 1994: 41).

Das heißt, dass es in der ersten Lernphase "Motivation" darum geht, das Lehren und Lernen im gemeinsamen Lehr- Lernprozess als Entdeckung der eigenen individuellen Lern- und Lebensbiographie, beziehungsweise als Entdeckung der eigenen Lebenssituation der Lehrenden und Lernenden zu verstehen (vgl. Gregarek 2005: 56).

Da es in den weitaus meisten Auseinandersetzungen, in denen es um motivationale Voraussetzungen des Lernens geht, nach wie vor um die Frage geht, wie Lehrende Lernende dazu motivieren können, das zu lernen, was gelehrt werden soll und nicht um die Frage, warum Lernende überhaupt demotiviert sind, wird die hier erörterte grundlegende Bedeutung der Motivation für Lernprozesse nicht nur in vielen Begriffsbestimmungen von Lernen und Lerntheorien (vgl. Kapitel 3.1.3.), sondern auch in den meisten Lernphasenmodellen (vgl. Kapitel 3.2.1.) nicht ausreichend berücksichtigt. Dies geschieht selbst dann, wenn Motivation als Voraussetzung von Lernen erkannt wird, oder Motivation und Lernen in einen engen Zusammenhang gestellt werden.

So formuliert Walter (1974) in seiner Begriffsbestimmung von Lernen: "Motivation und Lernen stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang. Der Schüler muss zum Lernen motiviert werden, der Lernprozess durch gezielte Motivationshilfen gesteuert und in Gang gehalten werden" (Walter 1974: 186).

Auch Schilling (1993) stellt fest: "Nur wenn der Pädagoge selbst motiviert ist, kann er auch andere motivieren" (Schilling 1993: 226). Er geht aber in seinen weiteren Auseinandersetzungen mit Heckhausen (1974) konform und formuliert den so genannten Motivierungs- beziehungsweise Aktivierungszirkel im Lernprozess. Dabei unterscheidet er zwischen einem niedrigen Spannungsgrad für Lernende, bei dem sie sich unterfordert fühlen, einem hohen Spannungsgrad, bei dem sie sich überfordert fühlen und einem mittleren Spannungsgrad, der Lernende motiviert und deswegen von Lehrenden anzustreben ist (vgl. Schilling 1993: 88).

Wie in Kapitel 3.2.1. gezeigt wird, bildet die Motivation in Lernphasenmodellen weder eine unbedingte Voraussetzung für Lernprozesse, noch ist sie selbstverständlich in Lernphasenmodelle integriert. Nur in einigen der dargestellten Lernphasenmodelle werden die motivationalen Voraussetzungen des Lernens überhaupt berücksichtigt.

Im dargestellten Lernphasenmodell von Roth (1957/1976) wird beispielsweise die erste Lernphase ebenfalls als "Stufe der Motivation" bezeichnet. Konkretisiert wird diese Stufe dadurch, dass in dieser Phase entweder eine Handlung zustande kommt, ein Lernwunsch erwacht, oder ein Lernmotiv erweckt wird (vgl. Kapitel 3.2.1.). Damit erkennt Roth die Wichtigkeit der Motivation für Lernprozesse, klärt aber letztendlich nicht, warum und wie es zur "Stufe der Motivation" kommt.

Dräger (2000) hingegen umschreibt mit Goethe die erste Lernphase als die "Darstellung von Wissen". Wenn vorausgesetzt wird, dass die Darstellung von eigenem Wissen gekoppelt ist mit Neugierde, Interesse, Freude und Motivation zur Erweiterung des eigenen Wissens, was aus seinen folgenden Lernphasen geschlossen werden könnte, dann kommt Dräger der grundlegenden Bedeutung der Motivation für Lernprozesse sehr nah (vgl. Kapitel 3.2.1.).

Ähnlich verhält es sich beim vorgestellten Lernphasenmodell von Dewey (1911/1951), der seine erste Lernphase damit umschreibt, dass man einer Schwierigkeit oder Sachlage begegnen muss, um deren selbst willen man interessiert ist (vgl. Kapitel 3.2.1.). Diese Formulierung kommt der intrinsischen Motivation sehr nah und damit auch der im biologischen System des Menschen angelegten.

Auch wenn, wie bereits dargelegt wurde, in den weitaus meisten Auseinandersetzungen, in denen es um motivationale Voraussetzungen des Lernens geht, die falsche Frage gestellt wird, unterstreicht insgesamt die Vielzahl und Vielfalt diesbezüglicher Auseinandersetzungen den besonderen Stellenwert der Motivation für Lernprozesse.

So werden beispielsweise ausführliche Erörterungen zur intrinsischen und extrinsischen Motivation geführt, wobei die intrinsische Motivation, die aus dem Lernenden heraus wirksam werdende Motivation, und die extrinsische Motivation, die motivationale Außensteuerung des Lernenden, meint (vgl. Walter 1974: 186).

Ebenso wird zwischen primärer, oder ursprünglicher, und sekundärer Motivation unterschieden. Dabei werden unter primären oder ursprünglichen Motiven die eigentlich wichtigen Motive des Lernenden, wie "Ich will wissen, was da steht!" oder "Ich will immer selbständiger werden!" verstanden. Während unter sekundären Motiven beispielsweise Motive wie "Ich will nicht peinlich auffallen!" oder "Ich will dazugehören, indem ich das tue, was alle tun!" verstanden werden (vgl. Andresen 2004: 179).

Oder es wird, wie beispielsweise von Schneider (1993) mit Löwe (1972), zwischen habitueller und aktueller Motivation für Lernprozesse unterschieden. Hier kennzeichnet die habituelle Motivation die grundlegenden Einstellungen und Bedürfnisse des Lernenden, während die aktuelle Motivation die in einem spezifischen Zeitraum wirksam werdende Motivation des Lernenden kennzeichnet (vgl. Schneider 1993: 64).

Wie in keinem anderen, wird in dem dieser Arbeit hinterlegtem Lernphasenmodell von Veelken (1994) die im biologischen System des Menschen angelegte Motivation berücksichtigt. Der besondere Stellenwert und die grundlegende Bedeutung der Motivation für Lernprozesse wird nur in diesem Lernphasenmodell über die Integration der Entwicklungsaufgaben der Lebensphasen der Lehrenden und Lernenden in den gemeinsamen Lehr- Lernprozess hergestellt.

Damit erhält in diesem Lernphasenmodell die erste Lernphase "Motivation" einen außerordentlich hohen Stellenwert für den weiteren Verlauf des Lernprozesses.

3.2.3. Zweite Lernphase: Kenntnisse

Erst wenn genügend Motivation bei Lehrenden und Lernenden für den gemeinsamen Lehr- Lernprozess vorhanden ist, kann die Aneignung neuer Kenntnisse erfolgreich begonnen werden.

In der zweiten Lernphase dieses Lernphasenmodells geht es um die gemeinsame Festlegung der Lerninhalte und um die Art und Weise ihrer Aneignung. Dabei ist besonders zu berücksichtigen, dass das was Lehrende lehren und das was Lernende lernen zwei verschiedene Prozesse sind.

"Was Lehrende lehren und was Lernende lernen, liegt in zwei verschiedenen Welten" (Faulstich 2002b: 73).

Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung belegen, dass die Einbeziehung der Erfahrungen der Lernenden in den gemeinsamen Lehr- Lernprozess bei der Aneignung neuer Kenntnisse entscheidend ist. Denn das Gehirn durchsucht bei jeder neuen Information das Gedächtnis nach bekannten passenden Informationen.

"Jede Meldung von Sinnesorganen veranlasst das Gehirn, das Gedächtnis nach Informationen zu durchforsten, die zu dem aktuellen Vorgang passen" (Friedrich; Preiss 2005: 36).

Zudem lernt das Gehirn am besten, je mehr Anknüpfungspunkte es zur neuen Information findet. "Das Gehirn versteht und lernt, wie es scheint, umso besser, je mehr Beziehungen es zu einem Thema herstellen kann" (Mechsner 2004a:180). Das bedeutet für die gemeinsame Festlegung der Lerninhalte, dass sie am effektivsten von den Lernenden selbst bestimmt werden.

Des Weiteren wird durch diese Erkenntnis deutlich, dass Lerninhalte am besten angeeignet werden, wenn sie auf möglichst vielfältige Art und Weise und in verschiedenen Kontexten, die an unterschiedliche Erfahrungen anknüpfen können, präsentiert werden.

"Die Entwicklung des Gehirns benötigt also die ständige Interaktion mit der Außenwelt. (...) Die Vielfalt der Außenreize bestimmt, wie komplex sich die Nervenzellen verschalten und miteinander kommunizieren – dafür hat die Evolution gesorgt" (Friedrich; Preiss 2005: 35).

Das wiederum heißt, dass reines Faktenlernen höchst ineffektiv ist, wenn dies ohne Kontext geschieht und von daher die Fakten schnell wieder vergessen werden. "Geschichtszahlen zu büffeln oder die Knochen des menschlichen Skeletts auswendig zu lernen, ist höchst ineffektiv und oft verlorene Zeit. Fakten sollten in einem Kontext stehen, der den Schüler bewegt und interessiert" (Mechsner 2004a:181f).

Hinzu kommt, dass Faktenwissen heute aufgrund der technischen Entwicklungen, insbesondere aufgrund des Internets, insofern irrelevant ist, als dass Fakten von nahezu jedem Ort und zu fast jeder Zeit nachgelesen werden können.

"Faktenwissen ist für den Menschen heute nicht wichtig, denn man kann Fakten zu jeder Zeit und nahezu an allen Orten aus dem Netz abrufen. (...) Man muss sie also

nicht lernen. Um mit den vielen Fakten aus dem Internet umgehen zu können, braucht man jedoch ein Grundverständnis, das man am einfachsten in der Schule erwirbt. Eine gute natur- und geisteswissenschaftliche Bildung sind Gold wert" (Spitzer 2002: 273ff).

Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt die Medienberatung NRW (2005). Sie stellt in der dritten Lernphase "Recherchieren" ihres Lernphasenmodells fest: "Die Bewertung der Quelle, eine entsprechend kritische Verarbeitung der gefundenen Informationen und nicht zuletzt eine für die Lerngruppe brauchbare Aufbereitung der Informationen ist entscheidend für die weiteren Lernprozesse" (Medienberatung NRW 2005).

Zusammenfassend bedeuten die neueren Erkenntnisse der Hirnforschung, dass Lerninhalte vom Gehirn besser gelernt werden, wenn sie mit unterschiedlichen Kontexten, eigenen Interessen und Emotionen der Lernenden verknüpft sind.

"Die Neurobiologie sagt also: Es lernt sich am besten, wenn der Stoff einen emotionalen Inhalt hat (...) Emotionen und Motivation lenken also das Aufmerksamkeitssystem, das darüber entscheidet, welche Informationen in den neuronalen Schaltkreisen gespeichert und damit gelernt werden" (Friedrich; Preiss 2005: 37).

"Alle Menschen lernen besser, wenn sie sich Wohl fühlen und wenn das Thema sie interessiert" (Paulsen 2004: 72).

Auch Schilling (1993) stellt fest, dass Informationen bei Lernenden nur dann aus dem Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis übernommen werden, wenn drei Faktoren, nämlich Motivation beziehungsweise emotionaler Gehalt, Aufmerksamkeit und Assoziationsbrücke, das heißt, wenn an bereits Bekanntes angeknüpft werden kann, erfüllt sind (vgl. Schilling 1993: 83).

Diese Erkenntnisse bedeuten für ihn, dass Lehrende nicht gegen die Biologie lehren können. Lehrende müssen vielmehr die biologischen Gesetzmäßigkeiten des Lernens und des Gedächtnisses beim Lehren berücksichtigen und sie seiner Meinung nach zur Grundlage ihres methodischen Handelns machen (vgl. Schilling 1993: 78).

Anschließend geht Schilling (1993), bezogen auf das methodische Handeln der Lehrenden, ausführlich auf die menschliche Wahrnehmung durch die Sinnesorgane ein. Er stellt fest, dass Menschen zu 83% durch Sehen, aber nur zu 11% durch Hören, zu 3,5% durch Riechen, zu 1,5% durch Fühlen und nur zu 1% durch Schmecken lernen (vgl. Schilling 1993: 79).

Aus diesen Ergebnissen schließt er auf die Wichtigkeit des Visualisierens von Lerninhalten und die Notwendigkeit der Methodenvielfalt im Lernprozess. Das Visualisieren von Lerninhalten und die Methodenvielfalt im Lernprozess sind zwar sehr wichtig, aber mit der Einschränkung von Schilling (1993), dass Lehrende die Biologie nur zur Grundlage ihres methodischen, nicht aber zur Grundlage ihres inhaltlichen Handelns machen müssen, verkennt er die Bedeutung der Vorerfahrungen der Lernenden, die Wichtigkeit unterschiedlicher Kontextbezüge und die Bedeutung der Entwicklungsaufgaben der Lebensphasen der Lehrenden und Lernenden.

Weder ein inhaltliches Interesse am Lernstoff, noch ein emotionaler Bezug zum Lernstoff, können nur methodisch geweckt werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass das inhaltliche Interesse am Lernstoff und der emotionale Bezug zu ihm bei jedem Lehrenden und Lernenden unterschiedlich sind.

Faulstich (2002b) stellt im Kontext seiner Auseinandersetzungen zum selbst organisierten Lernen diesbezüglich fest: "Wenn es richtig ist, dass zentrales Moment menschlichen Lernens die Bedeutsamkeit der Lerngegenstände für die Person ist, werden Intentionalität und Thematik wichtigste Kriterien. Insofern wird die Reduktion des Programms 'selbst organisiertes Lernen' auf ein Methodenkonstrukt korrigiert" (Faulstich 2002b: 91).

Mechsner (2004b) erläutert was bei Lernenden geschieht, wenn Lehrende inhaltliche Interessen und emotionale Bezüge zum Lernstoff nur methodisch herzustellen versuchen: "Im üblichen Unterricht, bei dem ein Lehrer aus der Klasse herausfragt, was er hören will, begreift der clevere Schüler bald das Schema, nach dem er richtige Antworten 'wie am Schnürchen' produzieren kann. Da der jeweilige Stoff selbst nur Mittel zum Zweck ist, achtet er nicht auf Anlässe zum kreativen Zweifel, zum Querdenken und zum unbequemen Nachgrübeln. Es gibt für ihn auch keinen Grund, sich mit dem Thema um seiner selbst willen zu beschäftigen" (Mechsner 2004b: 173).

Im hier vorgestellten Lernphasenmodell wird die von Veelken (1994) und Gruschka (1985) als zweite Entwicklungsaufgabe ausführlich beschriebene Lernphase verallgemeinert, um sie auf Lernprozesse insgesamt übertragen zu können.

Veelken (1994) und Gruschka (1985) geht es in dieser Lernphase um einen identitätssichernden Zugang zu neuen Erkenntnissen. Dabei ist dieser nur zu erreichen, wenn, wie bereits in der ersten Lernphase "Motivation" gezeigt wurde, auch die Lerninhalte den Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphase der Lehrenden und Lernenden entsprechen.

So wurde beispielsweise für die Lebensphase der frühen Kindheit festgestellt, dass Kinder am meisten lernen, wenn ihnen Lerngelegenheiten ständig zur Verfügung stehen, das heißt, wenn sie möglichst oft selbst entscheiden können, was sie gerade lernen wollen (vgl. Paulsen 2004: 86).

Des Weiteren üben Kinder durch ständiges Wiederholen der gleichen Frage, die Antwort ein und überprüfen das neu Gelernte. Da auch bei Kindern das Lernen Zeit und Mühe kostet, ist es sehr wichtig, "Kleinkindern Ruhe zu verschaffen: lange Spielzeiten, in denen sie nach ihrem eigenen Rhythmus ihre Weltkenntnis erweitern können" (Paulsen 2004: 81).

Gruschka (1985) bezieht sich in seinem Lernphasenmodell auf eine spätere Lebensphase. Er setzt sich mit Lernprozessen junger Erwachsener in der Erzieherausbildung auseinander. Für die zweite Lernphase konstatiert er die besondere Wichtigkeit des Konzeptes der pädagogischen Fremdwahrnehmung.

"Der Schüler bildet am Ende der Entwicklungsaufgabe eine generative Vorstellung aus, die es ihm erlaubt, in unterschiedlichen Situationen einen für ihn identitätssichernden Zugang zu Kindern zu finden, sie zu beobachten, sie zu verstehen und ihr Verhalten zu erklären" (Gruschka 1985: 123).

Veelken (1994) überträgt dieses Konzept der pädagogischen Fremdwahrnehmung auf die Altenpflegeausbildung und konstatiert hier als Ziel der zweiten Lernphase eine Sicherheit im Umgang mit älteren Menschen und eine Stärkung des identitätssichernden Zugangs zu alten Menschen. Die Kernfrage der Altenpflegeausbildung in dieser Phase lautet für ihn: "Wie erlange ich Sicherheit im Umgang mit Älteren, ohne dass ich sie zu Objekten mache?" (vgl. Veelken 1994: 43f).

Insgesamt sollen Lehrende und Lernende in dieser Lernphase möglichst viel über die Zielgruppe, der sie begegnen werden, kennen lernen und sich in Theorie und Praxis mit der Begegnung Älterer auseinander setzen (vgl. Veelken 2003: 66).

Das heißt, in der zweiten Lernphase "Kenntnisse" geht es zuerst darum, differenzierte Lerninhalte entsprechend der Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphasen der Lehrenden und Lernenden festzulegen. Nur diese Lerninhalte motivieren Lehrende und Lernende von sich aus und nur an diesen Lerninhalten entwickeln sie ein eigenes Interesse.

Erst nachdem diese Lerninhalte gemeinsam festgelegt wurden, können möglichst viele Kenntnisse in Bezug auf die Inhalte erlangt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch die Art und Weise der Kenntnisaaneignung je nach Entwicklungsaufgabe, Motivation und Interesse differiert. Sowohl bei der Auswahl der Lerninhalte als auch bei der Art und Weise ihrer Aneignung sind die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphasen, in denen sich Lehrende und Lernende befinden, zu berücksichtigen.

So wird in der zweiten Lernphase "Kenntnisse" Lehren und Lernen im gemeinsamen Lehr-Lernprozess als das Hinterfragen der eigenen Gefühle und Einstellungen zum Lerninhalt verstanden (vgl. Gregarek 2005: 57).

In den in Kapitel 3.2.1. dargestellten Lernphasenmodellen umfasst die hier als Lernphase "Kenntnisse" dargelegte Lernphase unterschiedliche Phänomene. Roth (1957/1976), der seinen zweiten Lernschritt die "Stufe der Schwierigkeiten" nennt, geht beispielsweise mit Guyer (1952), der diesen als das "Innewerden der Widerstände im Lerngegenstand" bezeichnet, davon aus, dass dieser Lernschritt dann einsetzt, wenn früher erworbene Verhaltens- und Leistungsformen verbraucht sind.

Das führt nach Roth (1957/1976) dazu, dass entweder aufgegeben wird, Lösungen wie Regression und Aggression gewählt werden oder im positiven Fall ein neuer Lösungsweg gesucht und gefunden wird. Dieser positive Fall ist bei Roth (1957/1976) zugleich der dritte Lernschritt, den er als "Stufe der Lösung" und als wichtigsten Lernschritt überhaupt bezeichnet (vgl. Roth 1957/1976: 224). Roth (1957/1976) unterscheidet für die Aneignung von Kenntnissen zwischen zwei Lernschritten, wobei ihm diese Differenzierung zur Erläuterung dafür dient, dass Lernende nur lernen, wenn sie etwas nicht können, das heißt wenn ihre früher erworbenen Verhaltens- und Leistungsformen verbraucht sind. Dieser Ansatz von Roth widerspricht den dargestellten Erkenntnissen der Hirnforschung, die belegen, dass für das Lernen die Einbeziehung der Erfahrungen der Lernenden, das heißt das Anknüpfen an bereits vorhandene Informationen der Lernenden, entscheidend ist.

Dräger (2000) hingegen beschreibt mit Goethe seine Lernphasen als Übergänge. Die zweite Lernphase, die er den Übergang "von der Kenntnis und Kenntniserzeugung zur Anwendung" nennt, umfasst für ihn das Lernen als eigenständigen diskursiven Umgang mit dem Wissen und die Darstellung dieses Wissens. "Der Lerner, der sich von pragmatischen Gesichtspunkten leiten lassen, der vom Bedarf zu den Kenntnissen und von der Erkenntnisgewinnung in pragmatischer Absicht zu der Kenntnisanwendung fortgeschritten und dabei auf die augenfällige Mannigfaltigkeit des Gegenstandes gestoßen war, entfaltet nun sein eigenes Lerninteresse, von dem her er seine Lernmöglichkeiten selektiv behandelt" (Dräger 2000: 93f).

Damit erkennt Dräger nicht nur die Wichtigkeit des eigenen Lerninteresses der Lernenden bei der Aneignung neuer Kenntnisse, sondern auch die Wichtigkeit der differenzierten Art und Weise ihrer Aneignung.

Beim vorgestellten Lernphasenmodell von Dewey (1911/1951) werden diese Wichtigkeiten ebenfalls erkannt. Dabei differenziert auch Dewey die Kenntniserzeugung in zwei Phasen. In seiner zweiten Lernphase erwachsen für Lernende aus den Schwierigkeiten oder Sachlagen der ersten Lernphase echte Probleme, die Anregungen zum Denken bieten. Dieses Denken führt dann in der dritten Lernphase zum nötigen Wissen, um das Problem zu behandeln (vgl. Dewey 1964/1993: 218).

Zu diesen Prozessen formuliert er zudem, dass hier nicht der Lehrstoff und seine Vermittlung im Mittelpunkt stehen, sondern ausschließlich der Erfahrungsprozess der Lernenden. "Folgerichtig geht es Dewey nicht um feststehende Wissensbestände, sondern um Probleme, die Erfahrungsprozesse bei den Kindern in Gang setzen können. Das Kernproblem der Erziehung besteht demnach für Dewey in der richtigen Auswahl der Erfahrungen durch die Lehrenden" (Speth 1997: 33).

Die in diesem Kapitel erläuterten theoretischen Grundlagen belegen, dass Kenntnisse in Bezug auf einen Lerninhalt am effektivsten angeeignet werden, wenn die Lerninhalte den Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphasen der Lehrenden und Lernenden entsprechen und wenn die Lernumgebung Lehrende und Lernende auch emotional zum Lernen anregt.

"Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte 'Lernumgebung', die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe 'Irritation' führt zu einer Ausdifferenzierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 88).

Zu den Kontextbereichen des Lernens und damit auch zur Lernumgebung und zur Lernumwelt wird in Kapitel 3.3. und zu den Lerninhalten wird in Kapitel 3.4., auf die ich an dieser Stelle verweise, noch ausführlich Stellung genommen.

3.2.4. Dritte Lernphase: Konzepte

Nach den Lernphasen "Motivation" und "Kenntnisse" können die Lernenden ihre eigenen Interessen adäquat in den gemeinsamen Lehr- Lernprozess einbringen, da sie nun einen Ein- und Überblick über ihre eigenen Motive und die notwendigen Kenntnisse gewonnen haben. Erst diese Bedingungen ermöglichen den Lernenden die Auswahl eines für sie persönlich interessanten Aspektes aus dem zu lernenden Themenkomplex, um ihn in der Lernphase "Konzepte" selbständig zu bearbeiten.

So formuliert beispielsweise Schilling (1993), dass eigenes Erarbeiten beziehungsweise Handeln den größten Lernerfolg sichert und die Chance des Behaltens erhöht: "Der größte Lernerfolg ist gegeben, wenn der Lernende in irgendeiner Form selber motorisch handelt. Durch das Handeln werden mehrere Sinneskanäle angesprochen, damit erhöht sich die Chance des Behaltens. In diesem Zusammenhang muss auch die Methode "Gruppenarbeit" verstanden werden" (Schilling 1993: 82).

Eigenständiges Erarbeiten eines persönlich interessanten Aspektes, aus dem zu lernenden Themenkomplex, schafft zudem Lust und Freude am Thema.

Dass auch Lust und Freude größere Lernerfolge sichern und die Chancen des Behaltens erhöhen, wird von Neurobiologen wie Mechsner (2004b) heute bestätigt: "Lust und Freude an einem Thema signalisieren dem Gehirn, was eine weitere Beschäftigung lohnt. So kristallisiert sich heraus, was ein Mensch wichtig findet im Leben und worum er sich bemüht – letztlich sein Lebenssinn" (Mechsner 2004b: 178).

Neben dem eigenständigen Erarbeiten und Handeln und der daraus resultierenden Lust und Freude am Thema konstatiert Trier (2001), dass es ebenso wichtig ist, dass die Lernenden im Lernprozess erkennen, dass sich durch ihr Lernen ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten vergrößern beziehungsweise effektiver werden. "Gerade für Tätigkeiten im alltäglichen Lebensumfeld gilt, dass Lernen erst dann stattfindet, wenn die eigenen Handlungsmöglichkeiten dadurch erkennbar größer werden, wenn man effektiver handeln kann" (Trier 2001: 37).

In der dritten Lernphase "Konzepte" dieses Lernphasenmodells, geht es für jeden Lernenden um das selbständige Erarbeiten eines eigenen Konzeptes. Dabei wird das selbständige Erarbeiten der individuellen Konzepte der Lernenden als gemeinsamer Lehr- Lernprozess verstanden.

"Für die Lehrenden bedeutet dies, einen so großen Rahmen herzustellen, dass Konzepte zur Weitergabe entwickelt werden können. Für die Lernenden heißt das, sich das objektive Lernmaterial subjektiv so anzueignen, dass sie daraus ein für sich passendes Konzept entwickeln können" (Gregarek 2005: 57f; vgl. Veelken 2003: 67).

An einem Unterrichtsbeispiel zum Themenkomplex "Renaissance" verdeutlicht Mechsner (2004b) dieses Prinzip. Hier präsentiert die Lehrende den Lernenden mit möglichst vielen Anreizen und Anregungen, wie beispielsweise Marienbildern, Ikonen, Bildern zur Entdeckung Amerikas und zum Buchdruck die Epoche der "Renaissance". Im Anschluss daran wählen die Lernenden aus dem vorgestellten Themenkomplex ein Thema zum weiteren Bearbeiten. Dabei ist "der Potpourri-Charakter (...) beabsichtigt: Die Präsentation soll die Schüler sinnlich und geistig anregen, doch vertiefen müssen sie das Thema selbst" (Mechsner 2004b: 175).

Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung bestätigen insgesamt, dass nur die aufmerksame eigenständige Beschäftigung und das selbständige Bearbeiten nachhaltiges Lernen ermöglicht: "Das Ausmaß des Behaltens von dargebotenem Material ist abhängig davon, wie sehr wir uns diesem Material zuwenden, das heißt von Aufmerksamkeitsprozessen. Je aufmerksamer ein Mensch ist, desto besser wird er bestimmte Inhalte behalten" (Spitzer 2002: 155).

Neben Spitzer (2002) formuliert auch Mechsner (2004a), dass "es (...) die aufmerksame Beschäftigung [ist], welche nachhaltiges Lernen ermöglicht. (...) Je aufmerksamer wir uns mit etwas beschäftigen, umso größer ist die Chance, dass wir uns später daran erinnern" (Mechsner 2004a:188). Zur Begründung erläutert er, dass es beim nachhaltigen Lernen beziehungsweise beim Behalten auf die selbst konstruierte Vernetzung von Informationen im Gehirn ankommt.

"Fruchtbare Lernen bedeutet danach nicht, Fakten und Regeln anzuhäufen, sondern ein Wissensnetz zu knüpfen. Das gelingt einem Schüler zwar auch beim 'Häppchen-Unterricht'. Doch er lernt dabei kaum, Interessen und Schwerpunkte zu entwickeln und seinen Fortschritt selbst zu organisieren. Durch eigenes Forschen konstruierte Netze sind jedoch viel solider, da sie tiefer im individuellen Wissen verankert und gleichzeitig im ganz persönlichen Lernstil und –tempo entstanden sind" (Mechsner 2004b: 182f).

Das Gleiche konstatiert die Psychologin Elsbeth Stern vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: "Besser lernt man, wenn man eigenständig eine komplexe Aufgabe bearbeitet, deren Lösung nicht auf den ersten Blick sichtbar ist" (Stern 2005).

Das hier vorgestellte Lernphasenmodell, das die von Gruschka (1985) und Veelken (1994) beschriebenen Entwicklungsaufgaben verallgemeinert und sie auf Lernprozesse insgesamt überträgt, stimmt mit diesen neueren Erkenntnissen der Hirnforschung überein. Gruschka (1985) und Veelken (1994) konstatieren in ihren dritten Entwicklungsaufgaben nicht nur die selbständige Konzeptentwicklung der Lernenden zum pädagogisch-praktischen respektive sozialpädagogischen Handeln, sondern sie berücksichtigen auch hier die Entwicklungsaufgaben der jeweiligen Lebensphase der Lehrenden und Lernenden.

Bei der Übertragung ihrer Lernphasenmodelle auf Lernprozesse insgesamt, lässt sich für die Lebensphase der frühen Kindheit feststellen, dass schon Kinder bei den Versuchen ihre Umgebung zu verstehen, eine erstaunliche Kreativität und Dynamik im Entwickeln eigener Konzepte und Theorien, die dem Entwicklungsstand ihrer Lebensphase entsprechen, zeigen. Dies äußert sich zum Beispiel in Erklärungen, wie: "Die Sonne scheint auf mich, weil meine Jacke nass ist und getrocknet werden muss." Das Anerkennen dieser mitunter widersprüchlichen Konzepte und Theorien durch Lehrende ist insofern wichtig, als dass die eigenen Konzepte oder selbst erdachten Theorien auch hier eigenständige Denkleistungen sind, die durch die Anerkennung der Lehrenden positiv verstärkt werden. Erst wenn Lehrende sie als solche akzeptiert haben, geht es darum auf Widersprüche hinzuweisen, wie: "Die Sonne scheint doch auch auf mich, dabei ist meine Jacke trocken" (vgl. Paulsen 2004: 82).

"Was man hinbekommen muss, ist, dass das Kind zum Hauptakteur im Lernarrangement wird" (Schwank 2005: 37).

Für die Lebensphase der jungen Erwachsenen, auf die sich Gruschka (1985) bezieht, wird zum Beispiel für die Erzieherausbildung festgestellt, dass der Schüler in dieser Lernphase sein eigenes Berufsrollenverständnis, seine Sicht der Adressaten und den Aspekt des bisher erlebten pädagogischen Umgangs, den er persönlich zu seinem prioritären pädagogischen Handlungsziel weiterentwickeln will, in ein pädagogisches Handlungskonzept integrieren muss.

"Dabei geht es für ihn auch darum, seine kommunikativen, ethischen, politischen Leitvorstellungen vom pädagogischen Umgang in Inhalte und Methoden zu übersetzen und dadurch ein Konzept der eigenen Praxis zu entwerfen, das ihm langfristig erlaubt, sich als mit den eigenen Zielen identisch Handelnder antizipieren zu können" (Gruschka 1985: 123).

Veelken (1994), der dieses Konzept auf die Altenpflegeausbildung überträgt, erläutert zur dritten Entwicklungsaufgabe, dass hier der objektive Bildungsgang durch die Entwicklung einer funktionalen Handlungskompetenz gekennzeichnet ist und der subjektive Bildungsgang durch die Gewinnung einer je auf den Einzelnen bezogenen propädeutischen Orientierung, den Abbau von Unsicherheiten, die Definition eines eigenen Anspruchsniveaus und die Weiterentwicklung der Berufswahlmotive bestimmt wird.

"Die Kompetenz zur Entwicklung eines Praxiskonzeptes zur Sicherung der eigenen Identität wird erlangt durch die Sicherung der Balance zwischen den nun bekannten Bedürfnissen der Älteren und der eigenen Flexibilität und Entschiedenheit in der Reaktion darauf" (Veelken 1994: 46).

In der dritten Lernphase "Konzepte", des hier vorgestellten Lernphasenmodells, geht es also im Wesentlichen um die Frage: Wie finde ich mein Konzept? Das heißt zugleich, dass das Lehren und Lernen im gemeinsamen Lehr- Lernprozess in dieser Lernphase als Umsetzung von gelernten Theorien in die individuelle Praxis verstanden wird (vgl. Gregarek 2005: 58).

In keinem anderen Lernphasenmodell (vgl. Kapitel 3.2.1.) ist die Entwicklung eines eigenen Konzeptes der Lernenden vorgesehen, obwohl es an dieser Stelle des Lernprozesses in einigen Lernphasenmodellen ebenfalls um Handlungsbezüge zum Lerngegenstand geht.

So bezeichnet beispielsweise Roth (1957/1976) seine vierte Lernphase als Stufe des "Tuns und Ausführens". Es ist für ihn die Lernphase, in der der neue Lösungsweg aus- und durchgeführt oder die neue Leistungsform aktiv vollzogen wird. Im positiven Fall endet diese Lernphase mit dem Gelingen der Handlung, im negativen mit dem Neubeginn des Lernprozesses (vgl. Roth 1957/1976: 225).

Roth (1957/1976) charakterisiert hier zwar Handlungen, nämlich Lösungswege aus- oder durchzuführen beziehungsweise Leistungsformen aktiv zu vollziehen. Aber darauf, ob diese Handlungen als eigenständige Denkleistungen von den Lernenden selbst konstruiert werden, ob sie etwas mit den eigenen Interessen oder den Entwicklungsaufgaben der Lebensphase der Lernenden zu tun haben, geht er nicht ein. Vielmehr kann diese Lernphase bei Roth insbesondere deswegen, weil er diesbezüglich auch formuliert, dass der Lehrer die neue Leistungsform durchführen und ausgestalten lässt, nur so verstanden werden, dass es hier um das Lösen vorgegebener Aufgaben geht.

Dräger (2000) kommt in der dritten Lernphase seines Lernphasenmodells, die er als Übergang "von der Anwendung zur Handhabung eines wissenschaftlichen Verfahrens" beschreibt, der Entwicklung eines eigenen Konzeptes der Lernenden am nächsten. Ihm geht es in dieser Lernphase um das Lernen durch eigenständiges Ausprobieren und das Lernen am Lernakt eines Mitlernenden. Damit konstatiert er sowohl die

Wichtigkeit der eigenständigen Handlung, als auch die der Kommunikation der Lernenden im Lernprozess.

"Die von unterschiedlichen Ausgangspunkten ausgehende Bemühung, sich probierend und tastend die Handhabung eines wissenschaftlichen Verfahrens zu erschließen, führt die beiden Lerner zu einem wechselseitigen, sich stützenden Lernprozess: Lernen am Lernakt eines Mitlernenden, der strukturell einem selbst ähnlich ist" (Dräger 2000: 97).

Im Lernphasenmodell von Dewey (1911/1951) erhält der Handlungsbezug zum Lerngegenstand insofern einen besonderen Stellenwert, als dass für Dewey, wie bereits erwähnt wurde, die eigene Erfahrung der Lernenden, das heißt ihre tätige Auseinandersetzung mit der Welt, das entscheidende Kriterium für jegliche Erkenntnis ist (vgl. Kapitel 3.2.1.).

In seinem Lernphasenmodell lässt sich der Handlungsbezug zum Lerngegenstand aus einer Kombination seiner vierten Lernphase, in der "die Lernenden auf mögliche Lösungen verfallen und verpflichtet sind, sie in geordneter Weise zu entwickeln" und dem Beginn seiner fünften Lernphase, in der "die Lernenden die Möglichkeit und Gelegenheit haben, ihre Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben", ableiten (vgl. Speth 1997: 23). Das aber bedeutet, dass obwohl Dewey der eigenen Erfahrung der Lernenden einen sehr hohen Stellenwert beimisst, die Entwicklung eines eigenen Konzeptes der Lernenden in seinem Lernphasenmodell nicht enthalten ist.

Die Medienberatung NRW (2005) konkretisiert den Handlungsbezug in ihrer vierten Lernphase "Produzieren". Dabei geht sie neben der individuellen Erarbeitung oder Handlung auch auf den Gruppenprozess in dieser Lernphase ein.

"Sind Informationen recherchiert, verfügbar und in der Lerngruppe reflektiert und bearbeitet, dann ist der einzelne Lernende gefordert, entsprechend der thematischen Fragestellung seine Antworten in einem Produkt zu formulieren. Gedanken, Fragen, Meinungen, Lösungen etc. sind im Kopf des Einzelnen nicht zu 'lesen', sie müssen ausgedrückt werden, am besten nicht nur mündlich, sondern auch in einem Medium. Dann werden dem Einzelnen seine eigenen Gedanken klarer und andere können sich damit auseinander setzen. So wird aus fremden Informationen das eigene Wissen erweitert, im sozialen Austausch der Lerngruppe in Frage gestellt, korrigiert und erweitert" (Medienberatung NRW 2005).

Die Bedeutung und Besonderheit des dieser Arbeit hinterlegten Lernphasenmodells von Veelken (1994), nämlich das selbständige Erarbeiten individueller Konzepte der Lernenden, verstanden als gemeinsamer Lehr- Lernprozess, wird in einem Aufsatz von Matthias Pfaff (2000/2001) besonders verständlich.

In diesem Aufsatz setzt sich Matthias Pfaff (2000/2001) ausführlich mit dem Konstruktivismus und den Theorien Horst Sieberts auseinander. Dabei stellt er fest, dass Horst Siebert den Ansatz des Konstruktivismus radikalisiert, wenn er formuliert, dass Lernen nicht heißt, Vorgegebenes abzubilden, sondern Eigenes zu gestalten (vgl. Pfaff M. 2000/2001: 148; vgl. Kapitel 3.1.3). Diese Radikalisierung aber macht den eigentlichen Lernprozess besonders verständlich.

3.2.5. Vierte Lernphase: Kompetenzen

In der vierten Lernphase "Kompetenzen" dieses Lernphasenmodells geht es darum, die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen zu verdeutlichen, die Lehrende und Lernende im gemeinsamen Lehr- Lernprozess erlangt haben.

Dabei wird im hier vorgestellten Lernphasenmodell bewusst der Begriff der Kompetenz gewählt. Als Ziel jedes gemeinsamen Lehr- Lernprozesses wird die Erlangung von Kompetenzen angestrebt. Um die vierte Lernphase detailliert darstellen zu können, wird im Folgenden kurz auf den Begriff Kompetenz eingegangen.

Der Kompetenzbegriff wird in der Literatur, ähnlich wie die Begriffe Bildung und Lernen, die ebenso wie der Begriff Kompetenz komplexe Vorgänge der menschlichen Entwicklung beschreiben, sehr unterschiedlich definiert. Neben umgangssprachlichen Definitionen, wie Kompetenz ist die Fähigkeit etwas zu erreichen (vgl. Furrer 2001: 294), lassen sich vielfältige wissenschaftliche Definitionen finden, die je nach Theorietradition variieren.

In dem sich Schneider (1993) mit dem aus der Psychologie stammenden Kompetenzmodell von Olbrich (1987) auseinandersetzt, erläutert sie beispielsweise die Differenz zwischen Kompetenz und Aktivität und formuliert: "Der Ausprägungsgrad der 'Kompetenz' ist vergleichbar mit dem der 'Aktivität' nicht festgelegt. Eine große Differenz besteht jedoch darin, dass sich Kompetenz als ressourcenorganisierendes Konstrukt versteht, d.h. sie ist von zwei Größen, Person und Umwelt, abhängig, während Aktivität als Merkmal des Subjektes gedeutet wird" (Schneider 1993: 53).

Auch Köster (1998) setzt sich mit dem Kompetenzmodell von Olbrich (1992) auseinander und definiert den Begriff Kompetenz folgendermaßen: "So bestimmt sich Kompetenz aus dem Verhältnis zwischen der Anforderung an eine Person und deren Ressourcen zur Bewältigung. Sie kann als die Summe von Fähigkeiten verstanden werden, die so auf die Ziele abgestimmt sind, dass sie prinzipiell verwirklicht werden können" (Köster 1998: 126).

Rosenmayr (1992) setzt sich ausführlich mit der Kompetenz in den veränderungsbezogenen Phasen von Jugend und Alter auseinander. Dabei sieht er einen Zusammenhang zwischen der Steigerung von Selbstwahrnehmung und Selbstinterpretation und Kompetenz. "Kompetenz heißt, ein Insgesamt von Fähigkeiten real handelnd auf einen Horizont von Zielen und Aufgaben so abgewogen zu beziehen, dass diese Ziele erreicht und die gestellten Aufgaben im wesentlichen erfüllt werden können. (...) Kompetenz ist die Fähigkeit zu einem durch kritische Selbsteinschätzung und daraus folgende Grenzwerte bestimmten Handeln" (Rosenmayr 1992: 241).

Zudem konstatiert Rosenmayr (1992), ähnlich wie dies auch Lawton in seinem Anforderungs-Kompetenz-Modell darlegt, dass sowohl eine zu starke Diskrepanz zwischen Zielen und Aufgaben und der eigenen Handlungsfähigkeit, das heißt Überforderung, als auch ein vorwegnehmender Verzicht auf erfüllbare Handlungsbereiche, das heißt Unterforderung, zu Inkompetenz und damit zu Enttäuschung und Selbstabwertung führen.

Das Anforderungs-Kompetenz-Modell von Lawton besagt, dass der Kompetenzgrad eines Menschen von niedrig bis hoch und die Umwelthanforderungen von schwach bis

stark variieren. Das Verhalten und die Emotionen des Menschen sind das Resultat aus einem bestimmten eigenen Kompetenzgrad und einer bestimmten Anforderungsstruktur, die entweder wahrgenommen und genutzt wird, oder die auf den Menschen einwirkt. Unterstellt wird, dass jeder Mensch die Tendenz hat, das Adaptionniveau zu erreichen, das heißt jenen Punkt, an dem die Erfahrung einer Stimulierung durch die Umwelt minimal wird. Je geringer der Kompetenzgrad eines Menschen ist, desto schwächer kann die Umwelthanforderung sein, um dieses Adaptionniveau zu erreichen. Je höher der Kompetenzgrad eines Menschen ist, desto stärker kann die Umwelthanforderung sein, um das Adaptionniveau zu erreichen. Negative Verhaltensfekte und negative Emotionen entstehen in Abhängigkeit vom Kompetenzgrad des Menschen, sowohl bei übermäßig starken als auch bei übermäßig schwachen Umwelthanforderungen. Des Weiteren geht Lawton davon aus, dass die Bedeutsamkeit von Umweltgegebenheiten für das Verhalten und die Emotionen des Menschen zunimmt, wenn die Kompetenzen des Menschen abnehmen (vgl. Gregarek 2005: 69; vgl. Lawton zitiert nach Saup 1993: 34f).

Kolland (2002) erläutert seinen Kompetenzbegriff im Kontext seiner Auseinandersetzungen zur Weiterbildung. "Vom Menschen und seinen Lernbedürfnissen her gesehen erscheint Weiterbildung als ein fortlaufender Prozess der informationsverarbeitenden und Erfahrungen auswertenden Kompetenzentwicklung, durch den sich im Durchgang durch verschiedene Lebenssituationen der eigene Verstehens- und Verantwortungshorizont und das persönliche Aktions- und Verhaltensrepertoire ständig erweitern" (Kolland 2002: 59).

Furrer (2001) bezieht sich bei seiner Definition von Kompetenz auf Piagets operationelles Schema, das für ihn dem Begriff und Inhalt der Kompetenz entspricht, da es als geistige Struktur oder Verhaltensmuster definiert wird, das aus der Integration einfacher, primitiver Einheiten in ein erweitertes und komplexes Ganzes entsteht (vgl. Furrer 2001: 294).

Des Weiteren ist für ihn Kompetenz nichts, was ein Mensch ein für alle Mal besitzt oder erwerben kann. Kompetenz wird immer wieder neu entwickelt und erweist sich nur in der Handlung des Menschen. Dabei geht die Kompetenz der Handlung nicht voraus, sondern verwirklicht und verändert sich mit der Handlung. "Kompetenz ist also eine Abstraktion, die als solche nicht beobachtbar ist, da sie erst ein Potential zu einem konkreten Verhalten in einer konkreten Situation darstellt" (Furrer 2001: 295).

Dieser Begriffsbestimmung von Furrer (2001) entspricht weitgehend der Kompetenzbegriff von Kade (1999a): "Kompetenz bedeutet ihrer Logik nach ein Handlungspotential, das angemessene Gelegenheiten zu seiner Verwirklichung braucht, um erhalten, erweitert und gefördert zu werden" (Kade 1999a: 130).

Auch Erpenbeck und Heyse (1996/2001) kommen dieser Begriffsbestimmung von Kompetenz sehr nahe. Sie betrachten den Kompetenzbegriff als Dispositionsbegriff und formulieren: "Der Kompetenzbegriff ist ein Dispositionsbegriff: Er betrachtet im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungspositionen" (Erpenbeck; Heyse 1996/2001: 55).

Zudem führen sie aus, dass zur Kompetenz die Komponenten Verfügbarkeit von Wissen, selektive Bewertung von Wissen, Einordnung des Wissens in umfassendere Wertbezüge und die Interpolationsfähigkeit, das heißt die Fähigkeit über Wissenslü-

cken und Nichtwissen hinweg zu Handlungsentscheidungen zu gelangen, gehören. Des Weiteren gehören ihrer Meinung nach zur Kompetenz die Komponenten Handlungsorientierung, Handlungsfähigkeit, Integration all dessen zur kompetenten Persönlichkeit und die soziale Bestätigung personaler Kompetenz im Rahmen von Kommunikationsprozessen als sozialfunktional sinnvolle, aktualisierbare Handlungsdispositionen (vgl. Erpenbeck; Heyse 1996/2001: 55).

Die hier erläuterten Komponenten der Kompetenz sind, wie in den Erläuterungen zu den vorangegangenen Lernphasen (vgl. Kapitel 3.2.2.; 3.2.3.; 3.2.4.) bereits gezeigt wurde, integrale Bestandteile des im Rahmen dieser Arbeit dargestellten Lernphasenmodells. Von daher wird im Kontext dieses Lernphasenmodells dem oben genannten Kompetenzbegriff von Erpenbeck und Heyse (1996/2001) weitgehend gefolgt.

Damit ist zugleich das Ziel dieser vierten Lernphase "Kompetenzen", also die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen zu verdeutlichen, die die Lehrenden und Lernenden im gemeinsamen Lehr- Lernprozess erlangt haben, nur im praktischen Handeln erreichbar. Das bedeutet, dass die Lehrenden ihre Kompetenzen so deutlich haben müssen, dass sie sie wirklich von innen heraus umsetzen und dadurch lehren können, das heißt, dass sie in dieser Lernphase das Lernen lehren. Während die Lernenden ihre Kompetenzen durch die praktische Umsetzung bewusst wahrnehmen und dadurch in dieser Lernphase das Lehren lernen (vgl. Gregarek 2005: 58; vgl. Veelken 2003: 68).

Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung bestätigen, insbesondere bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Kapitel 2.2.2.), sowohl die Notwendigkeit Lernen zu lernen als auch den Handlungsbezug beim Lernen.

So formuliert beispielsweise Spitzer (2002) in Bezug auf Hentig (2001), "dass die Schulen und Lehrer zum ersten Mal in der Geschichte vor der Aufgabe stehen, Schüler auf das Leben in einer Welt vorzubereiten, die man in weiten Teilen noch nicht kennt. Daraus folgt vielleicht deutlicher als aus anderen Prämissen, dass Schüler und Studenten vor allem eines lernen müssen: Lernen. Dieses vollzieht sich sowohl in der Gemeinschaft als auch allein, aber immer mit Neugier und Spaß. (...) Durch Handeln wird gelernt (man kann mit Worten und Zahlen auch handeln. Wer denkt, hantiert mit Gedanken!)" (Spitzer 2002: 421).

Neben Spitzer (2002) erläutern auch Neurodidaktiker wie Friedrich und Preiss (2005) den Zusammenhang von Lernen und Handeln. Sie geben dem Ideal vom Lernen >mit Kopf, Herz und Hand< von Pestalozzi (1746-1827) recht, denn die Forschungsergebnisse der modernen Neurowissenschaft belegen, dass das Gehirn die drei Aspekte Denken, Fühlen und Handeln zu einer Gesamtheit zusammenführt (vgl. Friedrich; Preiss 2005: 39).

Das in den letzten Kapiteln bereits vorgestellte, von Gruschka (1985) und Veelken (1994) entwickelte und auf Lernprozesse insgesamt übertragene, Lernphasenmodell stimmt mit den dargestellten neueren Erkenntnissen der Hirnforschung insofern überein, als dass Gruschka (1985) und Veelken (1994) davon ausgehen, dass in der Lösung der Entwicklungsaufgaben Kompetenz entwickelt wird, nämlich eine generative geistige Struktur und ein Potential von Fähigkeiten, das subjektiv sinnvolles und

objektiv angemessenes Handeln auch in relativ neuartigen Situationen zu bewältigen ermöglicht (vgl. Gruschka 1985: 12).

"Kompetenzentwicklung setzt die subjektive Deutung und Aneignung der Aufgabe als eigene Entwicklungsaufgabe voraus" (Gruschka 1985: 13).

Der Neurobiologe Mechsner (2004b) verdeutlicht dieses Handlungsprinzip beim Lernen für die Lebensphase Kindheit am Beispiel einer Schule, in der verschiedene altersheterogene Klassen zusammengelegt wurden. Das unterschiedliche Alter der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse wird als Chance betrachtet.

"Die Älteren schlüpfen in eine wichtige neue Rolle, wenn sie sagen können: Ich erkläre es dir jetzt mal! Sie müssen sich so mit ihren Mitschülern und ihrem eigenen Können auseinandersetzen und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und das der anderen" (Mechsner 2004b: 180).

Gruschka (1985), der sich auf die Lebensphase der jungen Erwachsenen in der Erzieherausbildung bezieht, geht in seiner vierten Entwicklungsaufgabe davon aus, dass die Lernenden am Ende des Lernprozesses Hinweise darauf erwarten, wie in der Praxis die Verfolgung eigener Ziele möglich wird und damit der Vorgang der Professionalisierung sinnvoll gesteuert werden kann.

"Erst in dem Augenblick, in dem die Schüler für Probleme, die sie durch das Berufspraktikum auf sich zukommen sehen, im Prinzip einen Lösungsweg gefunden haben, entwickeln sie die Sicherheit, im Berufspraktikum offensiv an der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu arbeiten und dabei eigene Vorstellungen von pädagogischer Arbeit umzusetzen" (Gruschka 1985: 124).

Veelken (1994), der dieses Modell auf die Altenpflegeausbildung bezieht, formuliert noch deutlicher als Gruschka, dass die Voraussetzung für Kompetenzentwicklung in der Verfolgung eigener Ziele respektive in der Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Identität liegt (vgl. Veelken 1994: 48).

"Der objektive Bildungsgang ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, eigene Ziele in konkrete Angebote zu operationalisieren. (...) Für den subjektiven Bildungsgang ist wichtig das "Schwimmen lernen" vor dem Praxisschock, das Abschütteln je individueller Ängste und das Abklären der eigenen Kompetenz im Hinblick auf das zukünftige Arbeitsfeld" (Veelken 1994: 48f).

In der vierten und letzten Lernphase "Kompetenzen" des hier vorgestellten Lernphasenmodells geht es im Wesentlichen um die Frage: Wo sind meine Kompetenzen? Da sich Kompetenzen aber nur im Handeln realisieren und immer wieder neu entwickelt werden müssen, geht es in dieser Lernphase auch darum, Lernen als eigenen lebenslangen Prozess zu verstehen (vgl. Gregarek 2005: 58f).

In vielen, der in Kapitel 3.2.1. dargestellten, Lernphasenmodellen wird in den letzten Lernphasen Wert auf die Übertragung des Gelernten auf das Leben gelegt. Aber es geht eher selten um Kompetenzentwicklung, also darum die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen zu verdeutlichen, die die Lehrenden und Lernenden im gemeinsamen Lehr- Lernprozess erlangt haben.

So beschreibt Roth (1957/1976) seine fünfte Lernphase als Phase des "Behaltens und Einübens" und beendet sein Lernphasenmodell mit der sechsten, die er die Phase des "Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten" nennt. Roth (1957/1976) geht davon aus, dass es in diesen Lernphasen um die Erprobung der neuen Leistungsform durch praktischen Gebrauch zur Verfestigung des Gelernten, das heißt um den erfolgreichen Gebrauch der neuen Leistungsform im Leben geht. Das Ziel von Lernprozessen sieht er von daher darin, dass "das Gelernte als neue Einsicht, Verhaltens- oder Leistungsform mit der Persönlichkeit verwachsen ist und jederzeit zum freien Gebrauch im Leben zur Verfügung steht" (Roth 1957/1976: 226).

Dräger (2000) formuliert als Ziel von Lernprozessen die Erkenntnisarbeit und kommt damit dem Ziel der Kompetenzentwicklung sehr nahe. Er weist in der vierten und letzten Lernphase seines Modells darauf hin, dass es bei der weiteren Verfolgung der eigenen Methode um die Ordnung des gewonnen Wissens in seiner Spezifik, das heißt um die Übersicht über den gesamten Gegenstandsbereich geht. Dabei ist die Übersicht für ihn nur in einem Dialog zu erreichen, der in lernender Absicht eröffnet wird. Erst wenn in diesem Dialog deutlich wird, dass eine befriedigende Lösung nicht gefunden werden kann, ist der Lernende in neuer Weise auf sich selbst zurückgeworfen und es kommt zu weiteren Forschungen und neuen Erkenntnissen (vgl. Dräger 200: 97f).

"Wo eine Lernmöglichkeit sich nicht mehr findet, entsteht die Forderung nach Forschung: Lernen, begleitet vom steten denkenden Umgang mit dem Gelernten, mündet, wenn es folgegerecht im steten Bezug zur Realität fortgeführt wird, in die Notwendigkeit der Erkenntnisarbeit" (Dräger 2000: 98).

Dewey (1911/1951) beschreibt, ähnlich wie Dräger, dass es zum Ende von Lernprozessen, nachdem die Gedanken der Lernenden durch praktische Anwendung erprobt wurden, also in der zweiten Hälfte seiner fünften Lernphase, darum geht, den Sinn der Gedanken zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken (vgl. Speth 1997: 23). Damit kommt auch Dewey (1911/1951) dem Ziel der Kompetenzentwicklung sehr nahe.

Hingegen ist für die Medienberatung NRW (2005) der Erkenntnisgewinn nur eines von vielen Zielen in Lernprozessen. Sie erläutert in ihrer fünften Lernphase "Präsentieren" beziehungsweise "Ich erkläre euch das", dass die Darstellung und Vermittlung von Ausarbeitungen an einen Adressatenkreis, beispielsweise ein Vortrag vor einem Plenum oder der vertrauten Lerngruppe, deswegen wichtig für den Lernerfolg sind, weil dafür sowohl die Inhalte konkretisiert in eine Abfolge gebracht und klar strukturiert werden müssen als auch Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein entwickelt werden können (vgl. Medienberatung NRW 2005).

"Der pädagogische Wert von medial unterstützten Vorträgen besteht erstens in der Strukturierungsanforderung, die das Medium verlangt, zweitens in der Stärkung kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten der Vortragenden Lernenden, drittens in der Nutzung der vom Einzelnen erarbeiteten Inhalte für den Erkenntnisgewinn der Lerngruppe und viertens in der sich damit für den Einzelnen ergebenden Reflexion des individuellen Verständnisses" (Medienberatung NRW 2005).

In diesem Kapitel, wurde das dieser Arbeit hinterlegte Lernphasenmodell im Zusammenhang mit neueren Erkenntnissen der Hirnforschung und mit anderen Lernphasenmodellen ausführlich erörtert und beispielhaft auf Lernprozesse verschiedener Lebensphasen angewandt.

Mit dieser ausführlichen Darstellung von Lernprozessen wurden zugleich die Strukturen erläutert, die jedem Lernprozess hinterlegt und unabdingbar zu berücksichtigen sind. Auf die Kontextbereiche des Lernens und damit auch auf die Umgebung des Lernens, die in der Literatur als Lernumgebung, Lernumfeld, Lernumwelt oder Lernwelt etc. bezeichnet wird und die Lerninhalte, die in Lernprozessen ebenso zu berücksichtigen sind, wird in den folgenden Kapiteln detailliert eingegangen.

3.3. Kontextbereiche des Lernens

Lernen ohne Liebe, Wissen ohne Ehrfurcht, Bildung ohne Herz,
ist eine der schlimmsten Sünden gegen den Geist.
(Hermann Hesse)

Unter den Kontextbereichen des Lernens werden im Rahmen dieser Arbeit die Zusammenhänge verstanden, in denen sich Lernen vollzieht. Sie ergeben sich aus den individuellen lebensweltlichen Rahmenbedingungen, das heißt aus der Lebenswelt der Lernenden.

Die wissenschaftlichen Grundlagen, die der Bestimmung der lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Lernenden und somit auch der Bestimmung der Kontextbereiche des Lernens hinterlegt sind, ergeben sich sowohl aus den soziologischen Theorien (vgl. Kapitel 2.) als auch aus den Bildungs- und Lerntheorien beziehungsweise -definitionen (vgl. Kapitel 3.1.), die dieser Arbeit zugrunde liegen.

Die in Bezug auf die Kontextbereiche des Lernens wesentlichen Aussagen der erarbeiteten Theorien und Definitionen werden hier zum besseren Verständnis der besonderen Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften kurz zusammenfassend dargestellt.

In den soziologischen Theorien, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wird unter anderem davon ausgegangen, dass zum einen die Lebenswelt des Menschen und damit auch die des Lernenden die natürliche, die kulturelle und die gesellschaftliche Umwelt umfasst. "Die alltägliche Wirklichkeit der Lebenswelt schließt also nicht nur die von mir erfahrene 'Natur', sondern auch die Sozial- und Kulturwelt, in der ich mich befinde, ein" (Schütz; Luckmann 1979/1984: 29).

Zum anderen wird festgestellt, dass sich der Mensch und damit auch der Lernende diese Lebenswelt beziehungsweise diese gesellschaftliche Wirklichkeit selbst konstruiert und sich selbst damit produziert, dass er aber das Produkt seiner Konstruktion anders erlebt, als er es selbst geschaffen hat (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 51f; vgl. Kapitel 2.2.1.).

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass der Mensch und damit auch der Lernende seine Lebenswelt, insbesondere in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, nur auf Grundlage gemeinsamer Bedeutungszusammenhänge durch Kommuni-

kation konstruieren kann, und dadurch in besonderer Weise von anderen Menschen abhängig ist (vgl. Habermas 1976/1995: 21; vgl. Kapitel 2.3.1.).

Damit wird konstatiert, dass sich der Mensch während seines gesamten Lebensverlaufs in ständiger Auseinandersetzung mit seiner kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit beziehungsweise mit seiner Lebenswelt entwickelt und entfaltet und dabei genau diese Wirklichkeit beziehungsweise Lebenswelt konstruiert und sich selbst produziert.

Auf diesen soziologischen Grundlagen basiert, der dieser Arbeit hinterlegte Bildungsbegriff ebenso wie ihr Lernbegriff. Dabei bildet in beiden Begriffsbestimmungen der Lebensweltbezug die zentrale Kategorie.

Bildung wird verstanden als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess (vgl. Kapitel 3.1.2.) und der Lernbegriff, der in den konstruktivistischen Lerntheorien seinen Ursprung findet, die ebenfalls auf den genannten soziologischen Grundlagen basieren, besagt, dass Lernen der lebensweltbezogene Prozess ist durch den Erkenntnisse und damit Bildung erreicht wird (vgl. Kapitel 3.1.3.).

Den hier festgestellten engen Zusammenhang von Lebens- und Lernwelt konstatiert beispielsweise auch Dewey (1964/1993), für den sich die menschlichen Lebensprozesse immer in Auseinandersetzung mit der Umwelt vollziehen und analog dazu auch die Erziehungsprozesse nicht unmittelbar wirken, sondern nur über die Umwelt vermittelt werden. Dabei umfasst der Begriff der Umwelt auch für Dewey mehr als die Gesamtheit der Dinge, in deren Mitte der Mensch existiert, denn zur Umwelt gehört zudem der besondere Zusammenhang dieser Dinge zu den eigenen Betätigungen (vgl. Speth 1997: 24).

"Der Mensch lernt also durch die tätige Auseinandersetzung mit seiner Umgebung, die nicht nur konstitutiver Teil des Prozesses ist, sondern diesen auch initiiert, indem sie sich dem Menschen als Widerstand oder Problem darstellt, das Ausgangspunkt denkender Erfahrung sein kann" (Speth 1997: 24).

Kade (1994/1997b) stellt zwar fest, dass es keine allgemeine Definition der Lebenswelt gibt, sondern nur auf die konkrete Lebenswelt bezogene Analysen, die den Lebensweltbezug unterschiedlich akzentuieren. Aber ihr theoretischer Ansatz zur Altersbildung basiert ebenfalls auf dem Paradigma des Lebensweltbezuges, "der den sinnhaften Aufbau 'unserer Welt' – und das heißt, der mit anderen geteilten Welt gemeinsamer Erfahrungen, Deutungen und Wertorientierungen – unterstellt" (Kade 1994/1997b: 13).

"Lebenswelt meint nicht die natürliche Umwelt oder objektive Wirklichkeit, sondern einen subjektiven Aneignungsmodus von Welt, wie diese dem Bewusstsein und in der Vorstellungswelt erscheint: Lebenswelten sind sinnvolle Welten. Sie werden durch Erfahrungshorizonte auf der Grundlage von subjektiven Relevanzen und den mit anderen geteilten Wertorientierungen strukturiert, die sich in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt ausgebildet haben" (Kade 1994/1997b: 14f).

Veelken (1990) geht davon aus, dass die drei miteinander vernetzten Komponenten Kultur, Gesellschaft und Individuum die menschliche Lebenswelt bilden und dass Altern (und damit Leben) bedeutet, "den jeweiligen Prozess gesellschaftlichen Wan-

dels, der Evolution von Universum und Umwelt auf der jeweils eigenen Ebene der Entfaltung nachzuvollziehen" (Veelken 1990: 46).

In diesem größeren Prozess der Sozialisation des Menschen sind für Veelken (1990) Bildung und Lernen eingebettet (vgl. Veelken 1990: 40; vgl. Kapitel 3.1.2.) und stehen damit auch für ihn im engen Zusammenhang mit der Lebenswelt des Menschen (vgl. Veelken 1990: 37).

Dabei unterscheidet er, entsprechend des menschlichen Wachstums, drei Sozialisationsphasen: Die primäre Sozialisation bezeichnet die Sozialisation des Kindes, das Hineinwachsen in Kultur und Gesellschaft. Die sekundäre Sozialisation umfasst den komplexer werdenden Prozess gesellschaftlicher Einwirkungen im Jugend- und Erwachsenenalter, während die Sozialisation im Alter als tertiäre Sozialisation charakterisiert wird (vgl. Veelken 1990: 43; vgl. Kapitel 2.2.1.).

Im vorgestellten Lernphasenmodell wurde insofern schon auf diese Sozialisationsphasen eingegangen, als dass die Entwicklungsaufgaben der einzelnen Lernphasen (vgl. Kapitel 3.2.2.- 3.2.5.) beispielhaft nach der primären, sekundären und tertiären Sozialisationsphase charakterisiert wurden.

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte der Kontextbereiche des Lernens beispielhaft entsprechend dieser Sozialisationsphasen und damit zugleich im Zusammenhang mit pädagogischen, andragogischen und geragogischen Auseinandersetzungen analysiert, um daran die besondere Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens zu verdeutlichen.

Die individuellen lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Lernenden bedingen die Kontextbereiche ihres Lernens. In der primären Sozialisation, beim Hineinwachsen von Kindern in die Kultur und Gesellschaft, das heißt in der Pädagogik, besteht das besondere Problem darin, dass die Vorstellungen, die Erwachsene von den individuellen lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Kinder haben, die Kontextbereiche des Lernens der Kinder bestimmen.

So wird in unserer Kultur und hoch entwickelten komplexen Gesellschaft beispielsweise bestimmt, dass ein Kind ab dem 4. Lebensmonat eine 'Altersgemischte Gruppe', 'Krippe' oder 'Krabbelstube' besuchen kann, in denen es im Wesentlichen zu spielen hat. Es ist festgelegt, dass ein Kind ab dem 3. Lebensjahr einen 'Kindergarten' oder als schulpflichtiges Kind bis zum 14. Lebensjahr einen 'Kinderhort' besuchen kann, in denen es mehr zu spielen als zu lernen hat und es ist vorgeschrieben, dass ein Kind erst ab dem 5. Lebensjahr eine 'Schule' besuchen kann aber bis zum 7. Lebensjahr eine 'Schule' besuchen muss, in der es im Wesentlichen zu lernen hat.

Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung aber belegen, was auch Neurodidaktiker wie beispielsweise Friedrich und Preiss (2005) konstatieren: Ein Kind besitzt bei der Geburt bereits etwa hundert Milliarden Nervenzellen, es lernt (spätestens) ab der Geburt und hat schon sehr früh ein gewaltiges Grundwissen. Ein Kind kann bereits ab dem 4. Lebensmonat den Unterschied zwischen vier und sechs Punkten auf einer Tafel erkennen und es beweist einige Monate später dieses grundlegende mathematische Verständnis, indem es seine Stofftiere nach Größe sortiert. Bis zum 2. Lebensjahr wachsen, neurobiologisch betrachtet, vor allem die Fortsätze der Nervenzellen, über die Signale zu über tausend weiteren verschickt werden. In dieser Zeit lernt ein Kind

unter anderem Laufen und Sprechen. Bereits ab dem 3. Lebensjahr hat ein Kind schon ein Gefühl für grundlegende physikalische Zusammenhänge, denn es kann Geschwindigkeiten, indem es Weg und Zeit richtig miteinander verknüpft, bestimmen und es begreift den Satz von Archimedes, dass ein Körper nur schwimmt, wenn seine Dichte kleiner ist als die von Wasser. Dieses Können baut ein Kind immer weiter aus, indem es systematisch, konzentriert und mit sehr viel Konsequenz immer wieder Experimente und Versuchsreihen durchführt, aus denen es seine Theorien ableitet und sie entweder untermauert oder revidiert. Bauklötze, die immer wieder aufgebaut werden, sind ebensolche Experimente und Versuchsreihen wie Türme, die immer wieder umgeworfen werden. Das heißt zum einen, dass ein Kind hohe intellektuelle Leistungen problemlos erbringen kann, wenn es altersgerecht durch sein Lernprinzip (learning by doing) unterstützt wird (vgl. Friedrich; Preiss 2005: 33).

"Verhaltensstudien haben bewiesen, dass Kinder dann besonders schnell ihr Wissen erweitern, wenn sie möglichst viel selbst ausprobieren dürfen" (Friedrich; Preiss 2005: 33).

Zum anderen wird hier deutlich, dass schon die Lebenswelt von Kindern und damit auch die Kontextbereiche ihres Lernens ein sehr umfassendes Spektrum repräsentieren, das ihnen in den Vorstellungen von Erwachsenen häufig weder zugetraut noch zugestanden wird.

Das Prinzip dieser umfassenden Lebenswelt von Kindern, und dass dieses Prinzip im gesamten Lebenslauf bestehen bleibt, beschreibt Spitzer (2002) dadurch, dass er sagt: "Es mag eigenartig klingen, aber es ist dennoch so: Fast alles was wir gelernt haben, wissen wir nicht. Aber wir können es" (Spitzer 2002: 59).

Er verdeutlicht dieses Prinzip an einem Beispiel: "Es ist verboten, den Schutzmann umzufahren. Es ist vielmehr geboten, den Schutzmann zu umfahren. – Warum? Weil nach der deutschen Grammatik 'um' ein so genanntes Halbpräfix ist, das (...) fest und unfest vorkommen kann. (...) – Hätten Sie's gewusst? Jedenfalls können Sie es mit links! Im Vergleich mit unserem Können ist unser Wissen bei Licht betrachtet unglaublich bescheiden" (Spitzer 2002: 59f).

Demnach geht es in der primären Sozialisation zunächst darum, die individuellen lebensweltlichen Rahmenbedingungen und damit die Kontextbereiche des Lernens der Kinder wahr- und ernst zu nehmen, um Kinder dann altersgerecht in den Kontextbereichen ihres Lernens zu unterstützen.

So formuliert Stern (2005) in Bezug auf geeignete Lehr- und Lernformen für Kinder im Grundschulalter: "Kinder benötigen gut strukturierte und gut durchdachte Lernumgebungen, in denen sie sich selbständig etwas Komplexes erarbeiten, dabei aber immer auf Unterstützung durch die Lehrperson zurück greifen können. Längere Erklärungen können sie meist noch nicht verstehen" (Stern 2005).

Spitzer (2002) hingegen, zieht noch weiter reichende Schlüsse. Er geht davon aus, dass Lernstoff grundsätzlich nicht vermittelt werden kann, sondern Können ausschließlich selbst produziert wird: "'Stoff' jedenfalls kann man nicht vermitteln! Ebenso wenig wie Hunger. Hunger produziert sich jeder selbst, und Lernen produziert sich auch jeder selbst. Jeder auf seine Weise; und jeder lernt auch auf seine Weise und eben genau dasjenige, was in das Gefüge seiner Synapsengewichte am besten

passt (...). Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass bereits die Rede von der Vermittlung – vielleicht sogar von Werten – völlig an der Realität des Lernens vorbei geht. Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst! Wer hat uns denn das Laufen oder das Sprechen vermittelt? – Niemand als wir selbst!" (Spitzer 2002: 417).

Die erziehungswissenschaftliche Konsequenz daraus lautet, dass Lernen immer an die Lebenswelt gekoppelt ist: "Es geht darum, dass die Schüler das Gelernte mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden müssen. Dies ist keine 'Kann-Bestimmung', nach dem Motto: Wenn möglich, sollte auch noch darauf (wie auf vieles andere auch) geachtet werden. Nein, wenn der Schüler es nicht schafft, die Inhalte, um die es in der Schule geht, mit seiner ganz individuellen Lebenserfahrung in Verbindung zu bringen, wird er letztlich nichts lernen. Vielleicht werden ein paar 'Leerformeln' hängen bleiben, mit großem Aufwand und ohne jede Wirkung auf Verhalten" (Spitzer 2002: 416).

Das heißt, die besondere Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens besteht darin, dass ohne Kontextbereiche nicht gelernt werden kann. Damit sind Kontextbereiche eine grundlegende Bedingung des Lernens.

In wissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden zwar zunehmend der Lebensweltbezug des Lernens und damit die Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens betont, dies aber geschieht, insbesondere in der Pädagogik in unserer heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaft, im Wesentlichen als Forderung.

So formuliert auch die Bildungskommission NRW (1995) noch recht vage: "Die Rückkopplung der Lernprozesse an die Lebensproblematik von Kindern und Jugendlichen muss von der Schule angenommen und gesucht werden. Das Gelernte sollte so weit wie möglich als sinnvoll für die persönliche Lebenssituation begriffen werden können. Die Gestaltung des Unterrichts sollte sich von daher auch daran orientieren, dass Schülerinnen und Schüler lernen können, ihre Lebenssituation im >Hier und Heute< zu thematisieren und Wege zu finden, diese bewältigen zu können (Bildungskommission NRW 1995: 40).

Andere hingegen, wie Brügelmann (2004), sind in ihren Forderungen deutlicher: "Bildung als Erweiterung des eigenen Repertoires an Denk- und Handlungsmöglichkeiten muss an dem anknüpfen, was die Einzelnen aus ihrer Lernbiografie mitbringen. Und das ist schon bei den Sechsjährigen erstaunlich unterschiedlich" (Brügelmann 2004: 13).

Des Weiteren kritisiert er, dass wenn verschiedene Menschen 'Dasselbe' an ganz unterschiedlichen Inhalten und auf verschiedenen Wegen lernen, nämlich nur im Kontext ihrer individuellen Lebenswelt, Kerncurricula keinen Sinn machen, in denen nicht nur der Kanon von Inhalten vorgegeben wird, sondern auch noch die Abfolge, in der sie zu bearbeiten sind. "Warum lässt man SchülerInnen nicht selbst wählen, welches Gedicht, welche Tiere, welches physikalische Problem sie interessieren?" (Brügelmann 2004: 12).

An dieser Kritik wird ein weiterer Aspekt der Kontextbereiche des Lernens, das heißt eine weitere Bedingung des Lernens deutlich: Wenn nur im Kontext der individuellen Lebenswelt gelernt werden kann, dann muss Lernen selbst bestimmt werden.

Denn nur der Lernende selbst kennt seine individuelle Lebenswelt und damit die Kontextbereiche seines Lernens.

Zu dieser Einschätzung kommt auch die Bildungskommission NRW (1995), aber hier formuliert sie ebenfalls sehr vage: "Für eine im Lernprozess selbst verankerte, zur >Routine< werdende Vertiefung der Einsichten der Lernenden in die Gesetzmäßigkeit des eigenen Lernens bedarf es eines wachsenden Anteils von Selbststeuerung und Selbstplanung des Lernprozesses" (Bildungskommission NRW 1995: 90).

Des Weiteren beschäftigen sich wissenschaftliche Auseinandersetzungen, neben der besonderen Bedeutung der Lebenswelt für das Lernen, zunehmend auch mit der Bedeutung der Umgebung des Lernens, die in der Literatur als Lernumgebung, Lernumfeld, Lernumwelt oder Lernwelt etc. bezeichnet wird.

"Schülerinnen und Schüler müssen ihre Schule auch als Lebensraum erfahren können. Schule lebt insofern auch aus der Vielfalt der Begegnungsmöglichkeiten innerhalb der Schule und ihrer Beziehung zum schulischen Umfeld. Freie Unterrichtsformen können ebenso helfen wie eine kommunikative und freundliche Gestaltung des Schullebens und die Einbeziehung von Eltern und außerschulischer Partner" (Bildungskommission NRW 1995: 40).

Die Begründungen für die Integration der Umgebung des Lernens in den Lernprozess liefern unter anderem neuere Erkenntnisse der Hirnforschung, wie sie zum Beispiel von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) aufgenommen und in Kapitel 3.2.3. bereits dargestellt wurden: "Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte 'Lernumgebung', die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe 'Irritation' führt zu einer Ausdifferenzierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 88; vgl. Kapitel 3.2.3.).

Dabei hat die Integration der Umgebung des Lernens in den Lernprozess sowohl die Veränderung der Lehrerrolle als auch des Unterrichtsprozesses zur Folge. Denn "dies bedeutet, dass der Lehrer sich von dem Bild verabschieden muss, eine Wahrheit zu verwalten und zu vermitteln. Seine Aufgabe hat neben der pädagogisch-erzieherischen Komponente durchaus Ähnlichkeit mit der eines (Wissens-) Ingenieurs. Er 'konstruiert' mit seinem Unterricht eine Lernumwelt. (...) Für den Vollzug von Unterricht bedeutet dies, dass er sowohl 'direktiv', z.B. bei der Mitteilung und Erläuterung von Sachverhalten im klassischen Sinne als auch 'situieret' im Sinne der Schaffung von realitätsnahen Lernanlässen sein muss" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 88).

Auf die sich aus der Integration der Umgebung des Lernens in den Lernprozess ergebenden notwendigen Veränderung der Lehrerrolle und des Unterrichtsprozesses, das heißt auch auf die zum Lernen notwendigen realitätsnahen Lernanlässe, wird in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen ebenfalls zunehmend hingewiesen (vgl. Kapitel 3.2.3.).

So formuliert der Neurophysiologe Henning Scheich zum Beispiel, dass schon das Gehirn die Bildung von Kategorien anstrebt und von daher das Lernen in sinnvollen Kontexten viel effizienter ist: "Das Gehirn hat gleichsam 'Lust, Kategorien zu bilden' – und das, glaubt Scheich, könnten Lehrer in der Schule besser nutzen: 'Anstatt die

Kinder zum Beispiel eine lange Reihe von Metallen herunterbeten zu lassen, sollten sie lieber überlegen, was die gemeinsamen Eigenschaften von Kupfer, Eisen oder Zink sind: Wie gut leiten sie Strom?" Die Kinder müssten dann nicht mühsam jede Information einzeln und zusammenhanglos verankern, sondern könnten das Wissen effizient bündeln" (Leßmöllmann 2004: 31).

Die Mathematikdidaktikerin Inge Schwank formuliert das Problem als grundlegende Frage. "Das Problem ist: Was will die Schulmathematik erreichen?" (Schwank 2005: 36). Sie beantwortet diese Frage indem sie betont, dass es darum geht, den Schülern begreiflich zu machen, was Zahlen sind. "Es muss ihnen klar werden: Die Zahl ist nicht die Ziffer, die vor ihnen steht, sondern die Idee, die dahinter steckt" (Schwank 2005: 35). Ein solches mathematisches Verständnis lässt sich ihrer Meinung nach im herkömmlichen Unterricht unserer Schulen jedoch nicht erreichen, woraufhin sie das Dialogische Lernen empfiehlt.

"Es gibt den wunderbaren Ansatz des Dialogischen Lernens. Hier stehen die Kinder untereinander und mit dem Lehrer im Dialog. (...) Man erarbeitet in der Gruppe, was hinter dieser Konvention steht – die Kinder begreifen dann auch, dass es sich um eine Übereinkunft handelt, was Ziffern und Buchstaben bedeuten. (...) Statt zu erklären, gibt man Denkanstöße. (...) Ich behaupte, dass Dinge wie das Einmaleins so überautomatisiert sind, dass das Gefühl für die Prozesse dahinter verloren geht. Dann hat niemand mehr gerne damit zu tun. Dem sollten auch die Lehrer vorbeugen" (Schwank 2005: 37).

Die Medienberatung NRW hingegen betont die Wichtigkeit der Nutzung auch neuer Medien in heutigen Lernprozessen: "Schülerinnen und Schüler erhalten damit die Chance, sich themenbezogen mit der Welt auseinander zu setzen – zumindest mit deren Abbild in den verfügbaren Medienprodukten" (Medienberatung NRW 2005). Von daher fordert sie, dass neue Medien selbstverständlicher Bestandteil der Umgebung des Lernens werden: "Um die Chancen der Medien für die Steuerung selbstständiger Lernprozesse effektiv nutzen zu können, sollten die neuen Medien den Lernenden im alltäglichen Unterricht genau so selbstverständlich zur Verfügung stehen wie das Schulbuch, also möglichst im Unterrichtsraum und an anderen Lernorten und möglichst auch zu Hause" (Medienberatung NRW 2005). In diesem Zusammenhang wird auch hier festgestellt, dass sich dadurch die Rolle der Lehrenden ändert: "Bezogen auf die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer ergibt sich daraus eine Akzentverschiebung: Der Schwerpunkt verlagert sich von der Erstellung didaktisierter Materials hin zur Bereitstellung und Gestaltung medialer Lernumgebungen, die den Schülerinnen und Schülern erweiterte Recherche- und Auswahlmöglichkeiten bieten"(Medienberatung NRW 2005).

Mit diesen Ausführungen wird wiederum ein Aspekt der Kontextbereiche des Lernens, das heißt eine weitere Bedingung des Lernens deutlich: Die Umgebung des Lernens ist integraler Bestandteil der Lebenswelt Lernender und damit auch der Kontextbereiche ihres Lernens.

Auch diese Bedingung des Lernens wird, wie gezeigt wurde, in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zunehmend analysiert, in den pädagogischen meistens jedoch als Forderung formuliert. Das zeigt, dass in der Pädagogik die Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens zunehmend erkannt, aber noch nicht umgesetzt wird.

In der sekundären Sozialisation, beim komplexer werdenden Prozess gesellschaftlicher Einwirkungen im Jugend- und Erwachsenenalter, das heißt in der Andragogik, wird Lernen meistens mit beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung in Verbindung gebracht. Diese bezieht sich zu Beginn der sekundären Sozialisation im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter auch auf das schulische und universitäre Lernen.

Wesentlich beim Lernen Jugendlicher und Erwachsener in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften ist die Tatsache, dass sie bedingt durch die Schulpflicht schon institutionelle Lernerfahrungen haben. Durch diese bereits vorhandenen institutionellen Lernerfahrungen, durch ihre sich verändernden individuellen lebensweltlichen Rahmenbedingungen und durch ihre deutlicher werdenden individuellen Lebensziele verändert sich ihr Lernen.

"Erwachsenenlernen ist immer schon ein Anschlusslernen. (...) Lernanstrengungen werden immer dann unternommen, wenn die Lernenden dessen Bedeutsamkeit begreifen und mögliche Erfolge sichtbar sind. Lernfähigkeit von Erwachsenen ist besonders an Bedeutsamkeit geknüpft" (Faulstich 2002b: 77).

Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter verändert sich demnach in Bezug auf die bereits vorhandenen Lernerfahrungen, die in den Lernprozess integriert werden und in Bezug auf die wichtiger werdende Bedeutsamkeit. Auf diese Veränderungen wird im Folgenden kurz eingegangen.

Nicht nur durch die Erkenntnisse der Hirnforschung, die, wie bereits gezeigt wurde, davon ausgeht, dass Lernen insbesondere dann stattfindet, wenn an bereits vorhandene synaptische Verbindungen angeknüpft werden kann, kann heute als belegt angesehen werden, dass das Nutzen bereits vorhandener Lernerfahrungen erheblich zum Lernerfolg beiträgt.

So wurde in einer Untersuchung zum Erwachsenenlernen, in der zwei parallele Lerngruppen Deutsch als zweite Fremdsprache lernten, ebenfalls festgestellt, dass die Lerngruppe, die zusätzlich dadurch gefördert wurde, dass sie ständig die Parallelen und Unterschiede zwischen der deutschen und der englischen Sprache herausarbeiteten, im Vergleich zu der Lerngruppe, die herkömmlich unterrichtet wurde, mehr von der deutschen Sprache verstanden hatte: "Es zeigte sich, dass die zusätzlich geförderten Lerner deutlich mehr verstanden hatten. Auch ihre Lernmotivation war größer. Statt ständig >Deutsch ist so schwer!< zu denken, konzentrierten sie sich darauf, was sie schon konnten und aktivierten ihr gesamtes sprachliches Wissen" (Hufeisen 2005: 31).

Das Fazit dieser Untersuchung wird allerdings, wie in der Pädagogik, auch hier als Forderung formuliert: "Die Integration der Sprachen im Kopf der Lernenden sollte für den Sprachlernprozess ausgenutzt werden. Dies hieße aber auch, neue Lehrwerke zu entwickeln, die andere Sprachen mit einbeziehen" (Hufeisen 2005: 31).

Zum einen wird an diesem Beispiel deutlich, wie unüblich die Integration bereits vorhandener Lernerfahrungen auch in der Andragogik in unserer Gesellschaft noch ist, denn es gibt beispielsweise keine diesbezüglichen Lehrwerke. Zum anderen zeigt dieses Beispiel einen weiteren Aspekt der Kontextbereiche des Lernens, das heißt eine weitere Bedingung des Lernens: Bereits vorhandene Lernerfahrungen gehören zur Lebenswelt Lernender und damit auch zu den Kontextbereichen ihres Lernens.

Die oben genannte These der Veränderungen der Bedeutsamkeit, das heißt die wichtiger werdende Bedeutsamkeit dessen, was gelernt wird im Erwachsenenalter, soll an dieser Stelle problematisiert werden. Denn der dieser Arbeit zugrunde gelegte Lernbegriff und wie gezeigt wurde neuere Forschungsergebnisse, insbesondere der Hirnforschung, belegen, dass die Bedeutsamkeit, dessen was gelernt wird, beim Lernen im gesamten Lebenslauf, also nicht nur beim Lernen Erwachsener, sondern auch beim Lernen von Kindern und Ältern, unabdingbar ist (vgl. Kapitel 3.1.3.).

Trotzdem werden beim Erwachsenenlernen Veränderungen festgestellt, die auf eine wichtiger werdende Bedeutsamkeit respektive Sinnhaftigkeit des Lernens verweisen. Diese wird zum einen an den bereits vorhandenen Lernerfahrungen Erwachsener festgemacht, zum anderen wird sie insbesondere auf den veränderten, nämlich gewünschten beruflichen Nutzen bezogen, da unter Erwachsenenlernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften sowohl theoretisch als auch praktisch im Wesentlichen die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung verstanden wird.

"Erwachsene haben in ihrer Biographie Lebens- und Lernerfahrungen aufgehäuft, welche neues Lernen befördern oder behindern. Dies ist zweifellos gebunden an die sozialen Kontexte von Milieu und Gender. (...) Wissenschaftliche Untersuchungen bescheinigen Erwachsenen hohe Lernfähigkeit. (...) Das heißt allerdings nicht, dass nicht bei Erwachsenen besondere Lernwiderstände auftreten können. Zum einen gibt es eine Lernmüdigkeit, die auf die Verarbeitung der schulischen Vergangenheit zurückzuführen ist. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar sind. Selbstverantwortung und Anwendungsbezüge sind für das Lernen Erwachsener besonders wichtig" (Faulstich 2002b: 77f).

Ob die Bedeutsamkeit beim Erwachsenenlernen wirklich wichtiger wird, oder ob es nur eine Akzentverschiebung der Lebenswelt in Richtung berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung gibt und von daher der berufliche Nutzen des Lernens wichtiger wird, bleibt zu erörtern, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Eine Erörterung scheint allerdings auch deshalb notwendig, da obwohl beim Lernen im Alter der berufliche Nutzen des Lernens zunehmend entfällt, in der Altersbildung das Lernen am deutlichsten an Bedeutsamkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit geknüpft wird.

So geht Kade (1994/1997b) beispielsweise davon aus, dass die Altersbildung in der Sinnhaftigkeit der Lebenswelt gründet. "Die Sinnhaftigkeit der Lebenswelt erlaubt, uns in ihr zu orientieren und zu handeln, als ob es immer so weitergeht wie bisher, ermöglicht Selbstgewissheit und Kommunikation mit anderen und sie bildet einen Anknüpfungspunkt für Bildungsprozesse. (...) Die Sinnhorizonte der Lebenswelt sind Grundlage dessen, worin Altersbildung ihren Bezugspunkt findet. Die Relativität der Lebenswelten ist der Ausgangspunkt, die Verständigung über sie, die Orientierung und das Handeln in ihr sind das Ziel" (Kade 1994/1997b: 13f).

Aus den Erörterungen der wichtiger werdenden Bedeutsamkeit respektive Sinnhaftigkeit des Lernens in der Andragogik und Geragogik könnte abgeleitet werden, dass mit zunehmenden Lebens- und Lernerfahrungen die Bedeutsamkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit des Lernens zunimmt.

Dieser These aber würden, wie bereits formuliert wurde, die neueren Forschungsergebnisse, insbesondere der Hirnforschung, widersprechen, die davon ausgehen, dass die Bedeutsamkeit respektive Sinnhaftigkeit beim Lernen insgesamt, dass heißt auch in der Kindheit und Jugend, unabdingbar ist. Im Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Bedeutsamkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit des Lernens im gesamten Lebenslauf wichtig und unabdingbar ist.

Im Bereich der tertiären Sozialisation, das heißt in der Geragogik, werden zu der Zunahme der Lebens- und Lernerfahrungen, die auf das Lernen Älterer ebenso einwirken wie auf das Lernen Erwachsener und der Diskussion um die wichtiger werdende Bedeutsamkeit respektive Sinnhaftigkeit des Lernens, noch weitere Veränderungen des Lernens festgestellt.

Dabei werden drei Besonderheiten beim Lernen im Alter konstatiert: Lernen im Alter ist sehr stark von der Zielgruppe der älteren Menschen bestimmt. Ältere, beziehungsweise deren spezifische Lebenslagen und Lebenssituationen sind sowohl Inhalt als auch Zielgruppe des Lernens im Alter und ältere Lernende haben die Lebensphase der Lehrenden meistens voraus (vgl. Gregarek 2005: 53).

Zudem wurde durch Forschungsergebnisse der Lern- und Gerontopsychologie belegt, dass die fluide Intelligenz mit zunehmendem Alter eher nachlässt, während die kristalline Intelligenz eher zunimmt. Diese Veränderung bewirkt, dass das "automatische" Aufnehmen auch nicht verstandenen Lernstoffes mit zunehmendem Alter schwerer fällt, während das Lernen durch Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen zunehmend leichter fällt und zunimmt. Daraus leitet Veelken (2003) die Konsequenz ab, dass das "Bedeutungslernen", das "Dialektische Lernen", das "Gruppenlernen" und das "Wechselseitige Lernen" beim Lernen im Alter zunehmend wichtiger werden und bezeichnet diese Lernformen als Elemente geragogischen Lernens (vgl. Veelken 2003: 71; vgl. Veelken 2000: 91; vgl. Veelken 1994: 16f; vgl. Veelken 1990: 139, vgl. Kapitel 4.1.3.).

Für Kade (1994/1997b) gründet, wie schon formuliert, die Altersbildung nicht nur in der Sinnhaftigkeit der Lebenswelt, sondern für sie bilden die Handlungsanforderungen, die sich aus den Lebenssituationen Älterer ergeben, den Schwerpunkt beim Lernen im Alter. "Ausgangspunkt der Planung von Lernprozessen sind deshalb die in der Lebenssituation gegebenen Handlungsanforderungen, die den Horizont dessen vorgeben, was dem Älteren an Lernmöglichkeiten in seiner Lebenswelt überhaupt zugänglich ist. (...). Ein erster Anknüpfungspunkt für lebensweltorientierte Lernprozesse sind die subjektiven Erwartungen, Situationsdeutungen und Relevanzen, die den Handlungsorientierungen Älterer zugrunde liegen" (Kade 1994/1997b: 17).

Mit diesen Ausführungen zum Erwachsenenlernen und zum Lernen im Alter wird wiederum ein Aspekt der Kontextbereiche des Lernens, das heißt eine weitere Bedingung des Lernens, deutlich: Lernen verändert sich im Verlauf des Lebens und diese Veränderungen sind Teil der Kontextbereiche des Lernens.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Veränderungen des Lernens, bereits vorhandene Lernerfahrungen und die Umgebung des Lernens integrale Bestandteile der Lebenswelt Lernender und damit auch integrale Bestandteile der Kontextbereiche des Lernens sind.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die herausragende Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens darin besteht, dass ohne Kontextbereiche nicht gelernt werden kann. Dadurch bedingt steht auch in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften Lernen immer im Zusammenhang mit der individuellen Lebenswelt, die im gesamten Lebenslauf, das heißt bei Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Erwachsenen, älteren Erwachsenen und alten Menschen ein sehr umfassendes Spektrum repräsentiert. Um den Lernenden altersgerecht beim Lernen zu unterstützen, darf das umfassende Spektrum seiner Lebenswelt in keinem Lebensalter unterschätzt, sondern muss wahr und ernst genommen werden.

Die individuelle Lebenswelt des Lernenden bildet damit eine grundlegende Bedingung des Lernens. Das führt dazu, dass nur selbst bestimmt gelernt werden kann, da nur der Lernende selbst seine individuelle Lebenswelt kennt. Das wiederum heißt gleichzeitig, dass auch der Lernende nicht ohne die Integration seiner komplexen Lebenswelt lernen kann. Von daher kann er beispielsweise auch nicht nur für die Schule, nur für den Beruf oder nur für sein Alter lernen, sondern der Lernende lernt immer für sich selbst.

Diesen Zusammenhang drückt Veelken (2000) dadurch aus, dass er formuliert: "Will man den (...) Menschen nicht aus dem Lebenszusammenhang herausnehmen (...) hat Bildung, hat Lernen die Aufgabe, die Transferprozesse zwischen einer sich wandelnden Gesellschaft und einem sich im Lebenslauf entfaltenden Individuum herzustellen" (Veelken 2000: 89f).

Zwar hat die Forderung zur Integration der Lebenswelt der Lernenden und damit die Forderung zur Integration der Kontextbereiche des Lernens in den Lernprozess insgesamt zugenommen, aber in den meisten Lerntheorien (vgl. Kapitel 3.1.3.) und anderen Erörterungen zum Thema Lernen werden, wie deutlich wurde, die Lebenswelt der Lernenden und damit die Kontextbereiche ihres Lernens kaum oder gar nicht berücksichtigt.

3.4. Lerninhalte

Ich bin immer bereit zu lernen,
aber nicht immer mich belehren zu lassen.
(Oscar Wilde)

Unter Lerninhalten werden im Rahmen dieser Arbeit die Inhalte verstanden, die gelernt werden. Dabei entsprechen, wie bereits gezeigt wurde, die Lerninhalte nicht unbedingt den Lehrinhalten (vgl. Kapitel 3.2.3.).

Schwank (2005) stellt in einem Interview zum Mathematikunterricht in Grundschulen beispielsweise fest, dass in den meisten Schulbüchern eine Beispielaufgabe vorgerechnet wird und die Kinder dann zehn Aufgaben nach diesem Schema 'machen'.

"Wenn ein Kind immer brav [diese d.A.] Hausaufgaben macht und dann auch noch ein gutes Gedächtnis hat, dann muss es gar nichts verstanden haben! Es bekommt gute Noten, ohne sich auf die Konstruktion der Zahlen einzulassen. (...) Sprich – die Kinder ahmen einfach geschickt wenige einfache Muster nach, ohne etwas zu verstehen? Schlimmstenfalls ja" (Schwank 2005: 36).

In diesem Beispiel führt also der Lehrinhalt Mathematik zum Lerninhalt Nachahmung einfacher Muster.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln ebenfalls bereits deutlich wurde, können Lerninhalte nur im Zusammenhang mit der individuellen Lebenswelt gelernt werden. Das bedeutet, dass Lerninhalte immer an Kontextbereichen festgemacht sind, die der Lebenswelt der Lernenden entsprechen (vgl. Kapitel 3.3.).

Das konstatiert auch Dewey (1964/1993) wenn er formuliert: "Alle Unterrichtsgebiete der Schule (...) müssen mit dem Bereich der gewöhnlichen Lebenserfahrung in Verbindung stehen" (Dewey 1964/1993: 283). Dadurch kann es sich für ihn bei Unterrichtsinhalten grundsätzlich nicht um abstrakte Wissensbestände handeln.

"Inhalte sind also keine abstrakten Wissensbestände, die den SchülerInnen eingetrichtert werden können, sondern sie sind unmittelbar an ein bestimmtes Problem sowie eine konkrete Situation gebunden und müssen immer wieder vor diesem Hintergrund legitimiert werden" (Speth 1997: 29).

Abstrakte Wissensbestände oder Faktenwissen kommen als Lerninhalte in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften auch deswegen nicht in Frage, weil sie immer weniger wichtig werden, wie ebenfalls bereits herausgearbeitet wurde. Zum einen entwickeln und verändern sich Wissenschaft, Forschung und Gesellschaft so rasant, dass das notwendige Faktenwissen für die Zukunft nicht vorhersehbar ist, zum anderen ermöglicht das Internet, Fakten zu jeder Zeit und von nahezu jedem Ort problemlos abzurufen, so dass man sie heute nicht lernen muss (vgl. Kapitel 3.2.3.).

Dazu formuliert beispielsweise Spitzer (2002), dass wenn wir ja gar nicht wissen was Menschen im Jahr 2030 oder gar 2050 wissen und können müssen, um ihr Leben zu bewältigen, dann sollten wir uns bei Diskussionen um Inhalte weniger an den Forderungen von Interessengruppen orientieren, als vielmehr an den Interessen und Bedürfnissen der jungen Menschen (vgl. Spitzer 2002: 452).

Die hier deutlich werdende Frage - "Was sind heute wichtige Lerninhalte?" - wird in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zunehmend diskutiert.

Dabei ist festzustellen, dass in vielen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen nicht ausreichend zwischen Lehrinhalten und Lerninhalten differenziert wird oder Lehrinhalte mit Lerninhalten verwechselt werden. Diese fehlende Differenzierung führt beispielsweise dazu, dass die Lerninhalte, wie im einleitenden Beispiel zum Mathematikunterricht in Grundschulen bereits deutlich wurde, nicht ausreichend überprüft und untersucht werden. Das schlechte Abschneiden bundesrepublikanischer Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (vgl. Kapitel 3.1.3.) könnte möglicherweise auch dadurch erklärt werden.

In den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu den heute wichtigen Lerninhalten kommt den neueren Erkenntnissen der Hirnforschung eine besondere Bedeutung zu. Sie belegen beispielsweise, dass das Gehirn immer lernt (vgl. Kapitel 3.3.). Wenn das Gehirn immer lernt und Lernende immer von ihrer Lebenswelt, aber nicht immer von ihrer Lernwelt umgeben sind, dann hat nicht die Lernwelt, sondern die Lebenswelt den entscheidenden Einfluss auf die Lerninhalte.

"Wenn es um das Lernen geht und wenn wir das Lernen verbessern wollen, dann folgt aus der Tatsache, dass das Gehirn immer lernt, eines: Es sind die Lebensbedingungen insgesamt und nicht die Lehrpläne, die festlegen was gelernt wird" (Spitzer 2002: 451).

Nach diesen einleitenden allgemeinen Aspekten der Lerninhalte in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften werden im Folgenden weitere Aspekte beispielhaft, entsprechend der primären, sekundären und tertiären Sozialisation und damit zugleich im Zusammenhang mit den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen der Pädagogik, Andragogik und Geragogik, erörtert, um daran heute wichtige Lerninhalte zu verdeutlichen.

Wie in vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, entsteht die Lebenswelt immer im Kontext mit der Umwelt und umfasst schon in der primären Sozialisation, beim Hineinwachsen von Kindern in Kultur und Gesellschaft, das heißt in der Pädagogik, ein sehr breites Spektrum (vgl. Kapitel 3.3.). Des Weiteren wurde bereits gezeigt, dass die Auswahl von Informationen, die im Langzeitgedächtnis aufgenommen werden, vom Lernenden nicht frei bestimmt werden kann, da für das Gehirn Emotionen und Verknüpfungsmöglichkeiten mit bereits Bekanntem eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Scheich 2005; vgl. Kapitel 3.2.3.).

So weist bereits die Tatsache, dass heute verschiedene Medien einen (großen) Teil der Lebenswelt von Kindern ausmachen, auf einen weiteren Aspekt der Lerninhalte in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften hin. Wenn Medien heute einen (großen) Teil der Lebenswelt von Kindern ausmachen, dann bestimmen sie auch einen (großen) Teil ihrer Lerninhalte.

"Inhalte werden heute vor allem in der Peergroup (der 'Clique') und durch die Medien vorgegeben, denn es sind diese Institutionen, in bzw. mit denen Kinder und Heranwachsende gegenwärtig den größten Teil ihres bewussten Lebens verbringen" (Spitzer 2002: 450).

Spitzer (2002) belegt diese Aussage unter anderem durch eine Untersuchung, in der von 8jährigen Kindern 10 Bilder mit bekannten Tieren und Pflanzen im Vergleich zu 10 Bildern mit bekannten Pokémon-Charakteren zu benennen waren. Die 8jährigen Kinder konnten die Pokémon-Charaktere signifikant besser (78%), als die natürlichen Tiere und Pflanzen (53%) identifizieren (vgl. Spitzer 2002: 448).

Scheich (2005) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis, wenn er formuliert, dass sich kindliches Lernen zwar optimal im sozialen Kontext abspielt, da Kinder viele Dinge, die sie alleine nur schwer lernen ohne Probleme im sozialen Kontext übernehmen, dass sich aber bei diesem kindlichen Lernen die visuellen Medien, die alle sehr informationsreich und emotional sind, häufig vor die schulischen Inhalte drängen, so dass im Langzeitgedächtnis schließlich Informationsmüll abgespeichert wird, der nichts bringt oder sogar negative Folgen hat (vgl. Scheich 2005).

Hier wird zum einen deutlich, dass von Kindern auch heute sehr viel gelernt wird, zum anderen aber auch, was von Kindern in heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften zum Beispiel gelernt wird. Dabei lassen sich an den Inhalten, die von Kindern heute problemlos gelernt werden, weitere Aspekte der Lerninhalte erkennen,

wie die Notwendigkeit einer hohen Emotionalität, einer Vielzahl von Verknüpfungsmöglichkeiten und eines hohen Informationsgehaltes in Bezug auf ihre Lebenswelt.

"Kinder sind nicht sehr geduldig. Sie brauchen Evidenzerlebnisse, die ihrer emotionalen Geduld entsprechen. Deshalb ist die übertriebene Stofffülle in der Schule ausgesprochen lernhemmend. Kinder langweilen sich sofort, wenn Unterricht auf Stoff oder Systematik herausläuft. Kinder brauchen 'Aha-Erlebnisse'. Es geht um Verstehen von Zusammenhängen, die auf der kindlichen Ebene intuitiv einsehbar sein müssen. Ein solcher Zugang garantiert, dass Kinder enorm viel aufnehmen können" (Scheich 2005).

Dass es beim Lernen in der primären Sozialisation nicht nur darum geht, dass heute wichtige Lerninhalte und kein Informationsmüll gelernt wird, sondern dass es vielmehr darum geht, dass kindliches Lernen dazu dient, die Nervennetze in der Hirnrinde überhaupt erst zu strukturieren, zeigt die besondere Bedeutung, die den neueren Erkenntnissen der Hirnforschung in pädagogischen Auseinandersetzungen zu heute wichtigen Lerninhalten zukommt. Denn diese Erkenntnisse besagen, je komplexere und vielfältigere Lernerfahrungen Kinder machen um so komplexere und vielfältigere Nervennetze werden sich in ihren Gehirnen entwickeln.

Spitzer (2002) drückt diesen Aspekt kindlicher Lerninhalte negativ aus und formuliert: "Einseitigkeit der Erfahrung wird Einseitigkeit des Denkens produzieren" (Spitzer 2002: 453).

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) erläutert diesbezüglich ausführlich, dass die optimale Herausbildung der neuronalen Netzwerke im Wesentlichen vom Angebot vielfältiger Informationen in der Umwelt und vom intensiven Training von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen abhängt, wobei beim fehlenden Angebot die Hirnentwicklung unter ihren Möglichkeiten bleibt, während beim fehlenden Training eine Rückentwicklung bereits herausgebildeter Nervenzellen und ihrer Verknüpfungen untereinander stattfindet. Danach zieht sie aus diesen Erkenntnissen der Hirnforschung den folgerichtigen Schluss:

"Die Lebensphase Kindheit ist (...) die wichtigste Lernphase. Für diese Lernphase müssen reichhaltige Lernangebote vorgehalten, sowie Trainingsmöglichkeiten und Anreize geschaffen werden" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 128).

Scheich (2005) geht darauf ein, was geschieht, wenn diesem Aspekt der Lerninhalte in der primären Sozialisation nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird: "Das menschliche Gehirn mit seiner Flexibilität und seiner Kapazität kann fast alles auch später lernen, aber mit unglaublichem Aufwand. Das ist das Problem. Das heißt, man kann alles auch nachholen, aber es braucht eben viel länger" (Scheich 2005).

Lerninhalten in der primären Sozialisation wird in der Bundesrepublik Deutschland nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Das zeigt sich an fehlenden Lerninhalten in Krippen, Krabbelstuben, Kindergärten und Kinderhorten (vgl. Kapitel 3.3.), am einleitenden Beispiel dieses Kapitels zum Mathematikunterricht an Grundschulen, an der nicht ausreichenden Differenzierung von Lehrinhalten und Lerninhalten in pädagogischen Auseinandersetzungen und am möglicherweise aus diesen Problemen resultierenden schlechten Abschneiden ihrer Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (vgl. Kapitel 3.1.3.).

Die Bildungskommission NRW (1995) erkennt die Probleme der bundesrepublikanischen Schulen und ihrer Vorstellungen vom Lernen, wenn sie formuliert: "Das Nichtzustandekommen sinnvoller Lernzusammenhänge als Folge der traditionellen Fächerstruktur erzeugt einen Integrationsbedarf, dem die Schule in ihren gegenwärtigen Organisationsformen nur ansatzweise (...) entsprechen kann. (...) Die zentrale Ordnungsvorstellung schulischen Lernens besteht (...) nach wie vor darin, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich im Rahmen des Fachunterrichts Gegenstände anzueignen, die weitgehend unabhängig sind von ihrem Lebenszusammenhang, von ihrem Nutzen zur Klärung bedeutsamer Fragestellungen, unabhängig auch vom Nutzen für das eigene Handeln, Urteilen und Entscheiden" (Bildungskommission NRW 1995: 103f). Aber, wie mit diesen Ausführungen zugleich deutlich wird, erkennt sie nicht, dass sich Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Lebenszusammenhang, auch die Gegenstände des Fachunterrichts gar nicht aneignen können.

Das erhebliche Ausmaß der Probleme wird des Weiteren deutlich, wenn in Bezug auf heute wichtige Lerninhalte konstatiert wird, dass "in diesem Zusammenhang (...) von Bedeutung [ist], dass der Konsens über einen verbindlichen Kanon von Bildungs- und Wissensbeständen nicht mehr vorhanden und nur schwer herstellbar ist. (...) Der offizielle gemeinsame Nenner in Bezug auf eine allgemeine Bildung besteht in einem Minimalkonsens der Länderkultusminister über unterschiedliche Fächeranteile an der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, sowie in >Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache<" (Bildungskommission NRW 1995: 104).

Durch die hier dargestellten Aspekte der Lerninhalte und durch die Probleme, die sich ergeben, wenn ihnen nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird, lassen sich weitere heute wichtige Lerninhalte in der primären Sozialisation erkennen.

So formuliert Spitzer (2002) in Bezug auf natur- und geisteswissenschaftliche Erkenntnisse: "Wir müssen (...) darauf achten, dass hier Prinzipien oder Modellfälle gelernt werden und nicht 'Stoff gepaukt' wird. Einzelheiten findet man im Internet, dafür ist es optimal geeignet (...). Ein Grundverständnis sowohl der Naturwissenschaften, als auch der Geisteswissenschaften findet man jedoch im Internet nicht! Es ist dieses Grundverständnis, das in der Schule erworben werden muss" (Spitzer 2002: 273).

Während Dewey zu dem Ergebnis kommt, dass es darauf ankommt, das Kind in die Lage zu versetzen, sich Inhalte selbständig anzueignen und in einer neuen, ihm unbekanntem Situation seine Fähigkeiten voll zur Geltung zu bringen (vgl. Speth 1997: 32).

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) formuliert in ihrem Buch "Bildung neu denken!" ganz konkrete Empfehlungen für heute wichtige Lerninhalte, entsprechend der von ihnen herausgearbeiteten fünf Lebensphasen Kindesalter (0-14 Jahre), Jugendalter (14-21 Jahre), frühes Erwachsenenalter (21-35 Jahre), mittleres Erwachsenenalter (35-65 Jahre) und späteres Erwachsenenalter (ab ca. 65 Jahre) (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 59).

Übertragen auf die hier vorgenommene dreiteilige Gliederung der Lebensphasen in die primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationsphase, werden diese Empfehlungen,

obwohl sie für pädagogische Auseinandersetzungen eher unkonventionelle Vorschläge für heute wichtige Lerninhalte enthalten, im Folgenden vorgestellt. Die Empfehlungen enthalten durch ihre Lebensphasengliederung eine differenzierte Betrachtung heute wichtiger Lerninhalte, deuten auf die Selbstverständlichkeit des lebenslangen Lernens hin, sind sehr komplex und gehen besonders deutlich auf den Zusammenhang von Lebens- und Lernwelt ein.

Für die Lebensphase Kindesalter (0-14 Jahre) werden heute wichtige Lerninhalte nach Basiskompetenzen, wie Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Modellierungsfähigkeit, fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz, Fähigkeit zur Selbstregulation des Wissenserwerbs und motorische Koordinationsfähigkeit, nach Weltwissen, wie Wissen aus Natur und Technik, Kunst und Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft und nach personalen Schlüsselqualifikationen, die wiederum nach sozialen, wie Kommunikations- und Kompromissfähigkeit, Verantwortungs-, Nachhaltigkeits- und Durchsetzungsbereitschaft, nach emotionalen, wie Selbstverwirklichungs- und Leistungsmotiven, Selbstwirksamkeitserwartung und Unabhängigkeitsstreben, nach affektiven, wie Stressresistenz, Ungewissheitstoleranz, emotionale Stabilität und Optimismus und nach kognitiven, wie Unkonventionalität und Kreativität, Risikobereitschaft, Selbstorganisationsfähigkeit und Problemlösungsorientierung gegliedert sind, unterschieden (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 129f).

Die insgesamt sehr ausführliche Darstellung von Aspekten der Lerninhalte und der daraus resultierenden Erörterung heute wichtiger Lerninhalte in der primären Sozialisation entspricht der besonderen Bedeutung des Lernens in dieser Lebensphase.

Wie in Kapitel 3.3. erörtert wurde, ist Lernen in der sekundären Sozialisation, beim komplexer werdenden Prozess gesellschaftlicher Einwirkungen im Jugend- und Erwachsenenalter, das heißt in der Andragogik, immer ein Anschlusslernen, da Jugendliche und Erwachsene bereits Lebens- und Lernerfahrungen haben. Des Weiteren wurde deutlich, dass sich Lernen hier zunächst noch auf das schulische und universitäre Lernen und später meist auf die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung bezieht.

Das Lernen im Jugendalter bildet den Übergang zwischen dem Lernen in der primären und dem in der sekundären Sozialisation. So stehen im Jugendalter Lerninhalte der primären Sozialisation mitunter im Widerstreit zu denen der sekundären Sozialisation. "Die unmittelbare Zukunft konfrontiert den Jugendlichen mit zu vielen im Widerstreit miteinander stehenden Möglichkeiten der Wahl. Waren bisher Eltern und Lehrer die entscheidenden Bezugspersonen, kommt nun die Aufgabe auf den Jugendlichen zu, zwischen einer Fülle von Orientierungsquellen wählen zu müssen" (Veelken 1978: 21). Dabei bezieht sich das Wählenmüssen im Jugendalter auch auf die Berufswahl. Hat der Jugendliche einen Beruf gewählt, hat er eine weiterführende Schule, ein Studium oder eine Berufsausbildung begonnen, entsprechen die Lerninhalte im Jugendalter im Wesentlichen denen der sekundären Sozialisation.

Mit dem Lernen in der sekundären Sozialisation beschäftigt sich in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere die wissenschaftliche Disziplin der Erwachsenenbildung. Siebert (1972) definiert Erwachsenenbildung folgendermaßen: "Erwachsenenbildung ist die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit" (Siebert 1972: 10). Das bedeutet, dass auch er das Lernen

Erwachsener über ihre Berufstätigkeit definiert, also im Kontext beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung und nicht über das Lebensalter oder den Bildungsbegriff.

Die Basisnormen oder zentralen Lerninhalte der Erwachsenenbildung beschreibt er mit den Begriffen: Selbstbestimmung, Chancengleichheit, Humanität und Disponibilität (vgl. Siebert 1972: 16), wobei der Selbstbestimmung eine besondere Rolle zukommt. "Eine demokratische Gesellschaft erfordert Bürger, die zu einer weitgehenden Selbstbestimmung bereit und fähig sind und die aufgrund von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und sozialer Kompetenz (...) an politischen, kulturellen und ökonomischen Prozessen teilhaben können" (vgl. Siebert 1972: 18).

Dabei betont Siebert (1972) ausdrücklich, dass Selbstbestimmung, weil sie unter anderem die Befreiung von Fremdbestimmung, auch von der des Dozenten meint, nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden kann. "Bisher waren die Lernziele in der Erwachsenenbildung überwiegend Lehrziele der Dozenten; es kommt darauf an, dass der Erwachsene seine Lernziele selber zu bestimmen lernt" (Siebert 1972: 19).

Faulstich (2002b) beschreibt das Lernen in der sekundären Sozialisation im Verhältnis zum Lernen in der primären und kommt dabei ebenfalls zum zentralen Lerninhalt der Selbstbestimmung beziehungsweise Selbstentfaltung: "Der Unterschied von Erziehung als Weitergabe von Wissen an die jeweils nachfolgende Generation und Bildung im Sinne von Selbstentfaltung ist für die Erwachsenenbildung immer schon konstituierendes Moment" (Faulstich 2002b: 76).

Demnach umfassen trotz der Schwerpunktsetzung des Lernens auf die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung Lerninhalte im Jugend- und Erwachsenenalter das gesamte Spektrum formaler und informeller Lernmöglichkeiten, das heißt Lerninhalte des Jugend- und Erwachsenenlernens entsprechen allen Bereichen eigener Interessen. Die genannte Schwerpunktsetzung mag darin begründet sein, dass die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung den eigenen Interessen in dieser Sozialisationsphase häufig entspricht.

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) legt verständlicherweise den Schwerpunkt ihrer Auseinandersetzungen zu heute wichtigen Lerninhalten auf diese Sozialisationsphase. Das drückt sich schon darin aus, dass die sekundäre Sozialisation hier in drei Phasen, das Jugendalter, das frühe Erwachsenenalter und das mittlere Erwachsenenalter, gegliedert ist. Für die Lebensphase Jugendalter (14-21 Jahre) werden heute wichtige Lerninhalte nach Berufs- beziehungsweise berufsbezogenen 'doppelten' Arbeitsqualifikationen, nach wissenschaftsorientierten Arbeitsqualifikation und nach wissenschaftsbasierten, kompetenzorientierten und werteverpflichtenden Lebenslaufqualifikationen unterschieden (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 169ff): Die Berufs- beziehungsweise berufsbezogenen 'doppelten' Arbeitsqualifikationen werden in Betrieben oder in Teilzeitberufsschulen angesiedelt. Hier werden eine Vielzahl von Kenntnissen und Kompetenzen aufgeführt, wie beispielsweise Kenntnisse der technischen Gesetzmäßigkeiten und der sozialen Regeln, die bei der Tätigkeit in der Produktion oder bei Dienstleistungen wirksam werden, Kompetenzerweiterung in der Verkehrssprache, Kompetenzerwerb oder -erweiterung in einer Fremdsprache etc.. Wissenschaftsorientierte Arbeitsqualifikation werden berufsübergreifend im Gymnasium angesiedelt und beispielsweise als Fähigkeiten beschrieben, die das Konzeptionieren, Planen und Umsetzen, Messen und Bewerten, sowie das Vermitteln komplexer Prozesse, Sachverhalte und Projektionen betreffen. Die wis-

sensbasierten, kompetenzorientierten und werteverpflichtenden Lebenslaufqualifikationen entwickeln sich in Schulen, Betrieben und außerschulischen Aktivitäten. "Diese Qualifikationen sollen durch die Vermittlung von Weltwissen (...), durch den reflektierten Vollzug von sozialen Handlungen am Arbeitsplatz und in der Schule, sowie durch die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen und -erwartungen der Gesellschaft erworben werden" (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 174).

Die hier erläuterten unterschiedlichen Aspekte heute wichtiger Lerninhalte im Jugendalter verdeutlichen zugleich, dass auch eine Wirtschaftsvereinigung nicht nur Wert auf die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung legt.

Die Lebensphase des frühen Erwachsenenalters (21-35 Jahre) wird als die Phase beschrieben, in der sich starke biographische Unterschiede zwischen den Menschen entwickeln: In dieser Lebensphase hat die überwiegende Mehrheit ihre Berufsausbildung zwar abgeschlossen und erste Berufserfahrungen gesammelt, weshalb, anders als in den Lebensphasen Kindes- und Jugendalter, das öffentliche Bildungswesen auch kein Totalangebot mehr bereit halten muss. Aber einige Menschen befinden sich in dieser Lebensphase auch noch in der (meist) universitären Ausbildung, während andere beispielsweise kurzzeiterwerbstätig oder in der Familiengründungsphase sind (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 209). Für den notwendigen Bedarf an qualifizierten Fachkräften in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften wird insbesondere in dieser Lebensphase ein Studium für Absolventen einer gymnasialen Oberstufe oder eine Meisterprüfung für Absolventen einer Berufsausbildung gesehen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 211). Dabei werden als heute wichtige Lerninhalte, angesichts der inhaltlichen Unvorhersehbarkeit künftiger fachlicher Qualifikationserwartungen, überfachliche Qualifikationen, exemplarisches Wissen in fachfremden Gebieten, transdisziplinäre Kenntnisse, methodisch und inhaltlich repräsentative Fachkenntnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten auf internationalem Niveau, das heißt interkulturelle Kompetenzen, und ebenso eine Persönlichkeitsbildung zur Wahrnehmung vielfältiger Erwachsenenaufgaben verstanden (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 214).

In der Lebensphase des mittleren Erwachsenenalter (35-65 Jahre) wird Lernen als Weiterbildung verstanden. Zunächst wird hier zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterschieden. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Übergang zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung fließend ist, dass die allgemeine Weiterbildung aber als öffentliche Aufgabe eher der Bildung des Menschen in ganzheitlicher Perspektive dient, während die berufliche Weiterbildung eher dazu dient, die Beschäftigungsfähigkeit des Menschen zu erhalten und damit in noch anderer Form als die allgemeine Weiterbildung auch der Gesellschaft dient (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 257). Im Bereich der beruflichen Weiterbildung wird des Weiteren ausführlich zwischen betrieblicher (Großbetriebe, betriebliche Netzwerke), außerbetrieblicher (private Firmen, Kirchen, Verbände) und öffentlicher Weiterbildung (Volkshochschulen, Hochschulen) differenziert und ebenso zwischen Aufstiegsweiterbildung (Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit), Umstiegsweiterbildung (Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit) und rehabilitativer Weiterbildung (Wiederherstellung der Beschäftigungsfähigkeit) unterschieden (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 255). Schon diese Differenzierungen weisen darauf hin, dass Menschen im mittleren Erwachsenenalter praktisch uneingeschränkt weiterbildungsfähig sind. Von daher beziehen sich heute wichtige Lerninhalte dieser

Lebensphase auf praktisch alle individuellen außerberuflichen und beruflichen Interessen, weswegen im Kontext dieser Lebensphase auch weniger auf einzelne Lerninhalte, als vielmehr auf die individuelle und gesellschaftliche Notwendigkeit hinreichender Weiterbildungsbeteiligung und adäquater Weiterbildungsmöglichkeiten hingewiesen wird (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 253).

Schneider (2004) sieht mit Heckhausen und Schulz die Relevanz einer Teilnahme an formellen Lernprozessen für Erwachsene, und damit die Relevanz in der sekundären Sozialisation zu lernen, unter anderem darin, dass "das mittlere Erwachsenenalter als eine Phase der großen Lebenswandlungen, in der man erkennt, dass bestimmte Ziele nicht mehr erreicht werden können" (Schneider 2004: 34) zu verstehen ist. "Partner- und Berufswahl sind beispielsweise relative Festlegungen, die nicht mehr die Realisierung jeder Zielsetzung möglich machen. Ein Gewinn neuer Zielsetzungen (...) kann in dieser Lebensphase als eine Form gelungener Adaptation verstanden werden" (Schneider 2004: 34). Des Weiteren weist sie darauf hin, "dass Zielsysteme möglicherweise bereits im jungen Erwachsenenalter entwickelt werden: Ein Lebensplan, der um die Lebensmitte, wahrscheinlich auch schon früher, ausgebildet wurde, setzt sich im späteren Leben fort. Die frühe Ausbildung von Lebenszielen wirkt sich besonders positiv im fortgeschrittenen Alter aus" (Schneider 2004: 34).

In Kapitel 3.3. wurde bereits auf verschiedene Veränderungen des Lernens hingewiesen, die in der tertiären Sozialisation, beim komplexer werdenden Prozess gesellschaftlicher Einwirkungen im Alter, unter anderem durch die Zunahme an Lebens- und Lernerfahrungen bedingt sind.

Mit dem Lernen in der tertiären Sozialisation beschäftigt sich in der Bundesrepublik Deutschland die wissenschaftliche Disziplin der Geragogik. Unter dem Begriff Geragogik wird die Hinführung zum Alter oder die Begleitung des Alters verstanden. Geragogik ist bezogen auf den menschlichen Lebenslauf, eine Fortführung von Pädagogik und Andragogik (vgl. Veelken 2000: 88).

"So wie unter Pädagogik die erziehungswissenschaftliche Forschung und die Anwendung ihrer Erkenntnisse auf Kinder und unter Andragogik die auf Erwachsene verstanden wird, wird unter Geragogik die erziehungswissenschaftliche Forschung und die Anwendung ihrer Ergebnisse auf ältere Menschen verstanden" (Gregarek 2005: 33).

Die Geragogik beziehungsweise die Altenbildung oder Altersbildung beschreiben als zentralen Lerninhalt insbesondere das in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften notwendig werdende Lernen des Älterwerdens.

So wird beispielsweise in der Einleitung zum "Handbuch Altenbildung" festgestellt, dass allgemeine Einigkeit darüber herrscht, "dass Älterwerden heute und in der Zukunft durch intentionale Lern- und Bildungsprozesse unterstützt und mitstrukturiert werden sollte. Die alternde Gesellschaft produziert also ihren eigenen Lernbedarf. Älterwerden muss offenbar, anders als früher, gelernt werden" (Wallraven; Becker; Veelken 2000: 9).

Auch Kade (1994/1997b) geht mit dieser Einschätzung konform, wenn sie formuliert: "Altersbildung hat ihren Kern im Lernen des Älterwerdens" (Kade 1994/1997b: 6).

Als Veränderungen des Lernens in der tertiären Sozialisation wurde in Kapitel 3.3. festgestellt, dass Lernen im Alter stark von der Zielgruppe der Älteren bestimmt ist und dass die spezifischen Lebenslagen und Lebenssituationen Älterer, Inhalt und Ältere in ihren spezifischen Lebenslagen und Lebenssituationen zugleich Zielgruppe der Altenbildung sind (vgl. Kapitel 3.3.). Diese Veränderungen des Lernens im Alter deuten bereits auf weitere Aspekte der Lerninhalte hin. So bedingt der deutliche Lebensweltbezug des Lernens im Alter auch in dieser Lebensphase eine besondere Rolle der Selbstbestimmung. Dabei geht es sowohl um die Selbstbestimmung als Lerninhalt als auch um die Selbstbestimmung der Lerninhalte. Des Weiteren geht es um die Notwendigkeit der gesellschaftlichen respektive sozialen Integration Älterer durch Lerninhalte.

Veelken (1990) betont beispielsweise, dass Lerninhalte wie Hobbys, die mehr dem Zeitvertreib beziehungsweise der Ausfüllung der Zeit vor dem Tode dienen und Lerninhalte, die vorrangig auf Konsum oder auf Beschäftigungstherapie aufbauen, der gesellschaftlichen Segregation dienen und dadurch der Entfaltung des älteren Menschen, einem sinnvollen Alternsprozess und der Gesundheit im Alter entgegenstehen, während Lerninhalte, "die zu neuer Produktivität nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben anregen, schöpferische Kreativität herausfordern, durch gesellschaftlich wichtige Aufgaben zur sozialen Integration und zu neuen Rollenangeboten führen, der Entfaltung förderlich sind und einem geistig-seelisch-körperlichen Siechtum im Alter vorbeugen" (Veelken 1990: 149f).

In hoch entwickelten komplexen Gesellschaften sind demnach auch in der tertiären Sozialisation neue gesellschaftliche respektive soziale Produktivität und schöpferische Kreativität zur Entfaltung des Menschen notwendig. Deshalb sind Produktivität und Kreativität als heute wichtige Lerninhalte der Altenbildung zu verstehen.

Kade (1994/1997b) stellt in ihren Auseinandersetzungen zur Altenbildung zunächst sehr deutlich die Selbstbestimmung der Lerninhalte heraus, wenn sie formuliert, dass es in der Altenbildung immer darum geht, was Ältere lernen können und wollen, nicht aber darum, was sie lernen sollen. "Die Frage nach dem, was Ältere lernen wollen, ist der unhintergehbare Ausgangspunkt in einer lebensweltbezogenen Altersbildung, die an der Selbstbestimmungsfähigkeit Älterer ansetzt" (Kade 1994/1997b: 11).

Von daher können sich Lerninhalte der Altenbildung für sie zunächst einmal nur auf die in konkreten Lebenssituationen gegebenen Handlungsanforderungen beziehen, da sie es sind, die vorgeben, was Älteren an Lernmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt überhaupt zugänglich ist (vgl. Kapitel 3.3.). Mit diesem deutlichen Bezug auf die individuellen Lebenssituationen Älterer arbeitet Kade (1994/1997b) anschließend weitere Aspekte der Lerninhalte der Altenbildung heraus.

Dabei konstatiert sie neben Produktivität und Kreativität auch Biographie und Alltag als heute wichtige Lerninhalte für Ältere: "Als die zentralen Lernfelder für Ältere lassen sich vier Dimensionen unterscheiden, die zugleich mit spezifischen Lern- und Handlungspotentialen verbunden sind: Biographie, Alltag, Kreativität und Produktivität" (Kade 1994/1997b: 48).

Während sich Alltag als heute wichtiger Lerninhalt für Ältere aus dem deutlichen Lebensweltbezug ergibt, erscheint Biographie deswegen von Bedeutung, weil nicht das Lebensalter, sondern die Lebens- und Lernerfahrungen, beziehungsweise die Biographie des Menschen über sein Lern- und Leistungsvermögen in der tertiären Sozialisation entscheiden (vgl. Kapitel 3.3.). Damit nimmt mit zunehmendem Lebensalter Biographie als Lerninhalt an Bedeutung zu (vgl. Kade 1994/1997b: 6).

Einen weiteren Aspekt heute wichtiger Lerninhalte arbeitet Veelken (1990) heraus, indem er feststellt, dass die im Sozialisationsprozess erworbenen Lebens- und Lernerfahrungen beim Lernen im Alter mit neuen Erkenntnissen der Wissenschaft in Verbindung gebracht, das heißt, alte mit neuen Erfahrungen vereint werden müssen. Denn "wer das leisten will, muss Teile seiner Primärerlebnisse 'vergessen'. Neue Bildungs- und Erfahrungsinhalte lagern nicht additiv über älteren, sondern müssen in Form 'dialektischen Lernens' (...) mit Veränderungsbereitschaft gekoppelt sein" (Veelken 1990: 150).

Das bedeutet, dass beim Lernen in der tertiären Sozialisation in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften auch Veränderungsbereitschaft ein heute wichtiger Lerninhalt ist.

Vor ihren konkreten Empfehlungen für Lerninhalte in der Lebensphase des späteren Erwachsenenalters (ab ca. 65 Jahre) konstatiert die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003), dass grundsätzlich das gesamte Spektrum formaler und informeller Bildungsmöglichkeiten auch älteren Menschen anzubieten sind.

Danach formuliert sie als heute wichtige Lerninhalte in der tertiären Sozialisation den Erwerb akademischer Abschlüsse in wissenschaftlichen Studiengängen und den des kulturellen Lernens in Volkshochschulen und Hochschulen. Des Weiteren stellt sie berufliches Lernen in allen Berufs bildenden Einrichtungen zur notwendigen Erhaltung der Berufstätigkeit oder zum Wiedereinstieg in sie, E-Learning für Inhalte, die den Anschluss an neue technologische Entwicklungen sichern, unternehmerisches Wissen und unternehmerische Kompetenzen, die beispielsweise die Möglichkeit einer Existenzgründung erleichtern etc., als heute wichtige Lerninhalte heraus. Ebenso betrachtet sie, wie Veelken (1990), gesundheitliche Bildung, Fitness- und Erholungsangebote zur Erhaltung der Arbeits- und Lernfähigkeit und das Konsumlernen zur Sicherung altersgemäßer Formen der Bewertung und Auswahl von Konsumgütern als heute wichtige Lerninhalte für Ältere. Gleichzeitig erachtet sie, wie Veelken (1990) und Kade (1994/1997b), biographisches Lernen für die Erhaltung von Lebenskompetenzen, psychosoziales Lernen zur Erhaltung psychischer Stabilität und sozialer Interaktionsfähigkeit, sowie politische Bildung zur Erhaltung der Teilnahmefähigkeit am gesellschaftlichen Leben für heute wichtige Lerninhalte in der tertiären Sozialisation (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 297f).

Damit kann festgestellt werden, dass sich heute wichtige Lerninhalte sowohl in der primären, in der sekundären, als auch in der tertiären Sozialisation immer aus der aktuellen und individuellen Lebenswelt der Lernenden und damit aus den Kontextbereichen ihres Lernens ergeben.

So steht, wie schon Dewey (1964/1993) formuliert, beim Lernen nicht der Inhalt und seine Vermittlung, sondern immer der Erfahrungsprozess des Lernenden im Vordergrund. "Daher ist es das zentrale Problem einer auf Erfahrung gegründeten Erziehung

diejenige Art der Erfahrung auszuwählen, die fruchtbar und schöpferisch in nachfolgenden Erfahrungen fortlebt" (Dewey 1964/1993: 255; Speth 1997: 33; vgl. Kapitel 3.2.3.).

Das bedeutet zugleich, dass es sich bei heute wichtigen Lerninhalten nicht um Fakten, sondern nur um Zusammenhänge, Kontextbereiche oder Geschichten handeln kann. Spitzer (2002) betont, dass es eben nicht Fakten, sondern Geschichten sind, die den Menschen aufhorchen lassen, die ihn betreffen und die ihm nicht mehr aus dem Sinn gehen. "Wir vergessen gerne, dass wir viel mehr von Geschichten bestimmt sind, als wir wahrhaben wollen. (...) Geschichten, nicht Fakten, machen und gehen uns an" (Spitzer 2002: 453).

Das wiederum stimmt mit dem überein, was bereits in Kapitel 2.1. dieser Arbeit herausgearbeitet wurde. Nur Zusammenhänge, Kontextbereiche oder Geschichten ermöglichen das Entstehen von bildlichen Vorstellungen und nur Bilder sind es, die gelernt werden (vgl. Kapitel 2.1.4.). Damit lässt sich das Ergebnis der Erörterungen zu heute wichtigen Lerninhalten in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften folgendermaßen zusammenfassen:

Es geht nicht um das Festlegen von Inhalten, die zu vermitteln sind. Es geht vielmehr um die Schaffung von Lebensbedingungen, unter denen Lernende entsprechend ihrer Interessen und Bedürfnisse überhaupt erst lernen können (vgl. Spitzer 2002: 452).

3.5. Zusammenfassung: Bedeutungen von Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften

Man kann Menschen nichts lehren,
man kann ihnen nur helfen,
es in sich selbst zu entdecken.
(Galileo Galilei)

Das 3. Kapitel befasste sich ausführlich mit Bildungs- und Lernprozessen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, die in der Bundesrepublik Deutschland immer zu berücksichtigen sind, so auch bei einer intergenerationellen und interkulturellen Bildungsarbeit oder einer Bildungsarbeit zwischen Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind.

Neben den politischen Grundlagen, die den Bildungs- und Lernprozessen der Bundesrepublik Deutschland und den Begriffsbestimmungen von Bildung und Lernen, die dieser Arbeit hinterlegt sind, standen die Phasen, die Kontextbereiche und die Inhalte des Lernens in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Dabei wurde herausgearbeitet, dass Bildungs- und Lernprozessen, relativ unabhängig vom Lebensalter und von kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Aspekten, einheitliche Strukturen zugrunde liegen.

Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass die den Bildungs- und Lernprozessen zugrunde liegenden einheitlichen Strukturen, insbesondere die unabdingbare Integration der Lebenswelt der Lernenden in ihre Bildungs- und Lernprozesse, bewirken, dass verschiedene Lebensalter und unterschiedliche kulturelle, gesellschaftliche und

individuelle Aspekte eine besondere Rolle für Bildungs- und Lernprozesse in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften spielen.

In dieser zusammenfassenden Betrachtung werden zunächst die einheitlichen Strukturen von Bildungs- und Lernprozessen dargestellt, um anschließend die besondere Rolle, die verschiedene Lebensalter und unterschiedliche kulturelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte für Bildungs- und Lernprozesse in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften spielen, zu erläutern.

Die Chancen und Möglichkeiten einer intergenerationellen, interkulturellen, beziehungsweise einer Bildungsarbeit zwischen Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, lassen sich nur vor dem Hintergrund dieser Phänomene erörtern.

Die im ersten Teil dieses Kapitels herausgearbeiteten politischen Grundlagen zeigen, dass insbesondere bedingt durch den sozialen Wandel und die Globalisierung die Bedeutung von Bildung und Lernen in allen Lebensaltern, Kulturen und Gesellschaften zunimmt.

Das "Vier-Säulen-Modell" der UNESCO, in dem davon ausgegangen wird, dass zunächst eine breit angelegte Grundbildung das Fundament und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen legt, um dann zu lernen, Wissen zu erwerben, zu handeln, mit anderen zu leben und um für das Leben zu lernen, verdeutlicht dies in besonderer Weise (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997: 73ff; vgl. Kapitel 3.1.1.).

Die Aufforderung zum lebenslangen Lernen weist darauf hin, dass die Bedeutung von Bildung und Lernen in allen Lebensaltern zunimmt, während die Tatsache, dass dieses Modell auf einer Weltkonferenz formuliert und später auf einem Weltbildungsforum der UNESCO bestätigt wurde, darauf hinweist, dass die Bedeutung von Bildung und Lernen in allen Kulturen und Gesellschaften zunimmt.

Die ausführlichen Erörterungen zur Begriffsbestimmung von Bildung führten zu einem Bildungsbegriff, in dem Bildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess verstanden wird. Schon dadurch, dass Bildung als Erkenntnisprozess verstanden wird, wird ausgedrückt, dass Bildung nie abgeschlossen, sondern lebenslang ist, während durch den Lebensweltbezug deutlich wird, dass Bildung differenzierte kulturelle, gesellschaftliche und individuelle Bedingungen integriert.

Das bedeutet, dass sich Bildung in jeder Kultur, Gesellschaft und für Individuen jeden Lebensalters als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess vollzieht.

Die umfassenden Auseinandersetzungen zur Begriffsbestimmung von Lernen mündeten in einem Lernbegriff, in dem Lernen als der lebensweltbezogene Prozess verstanden wird, durch den Erkenntnisse und damit Bildung erreicht werden. Dabei wird durch den Lebensweltbezug ausgedrückt, dass die Veränderungsprozesse der Lebenswelt und damit auch die der Lernwelt, integrale Bestandteile des Lernens sind. Dadurch bedingt, dass Lernen hier ausschließlich auf das Erlangen von Erkenntnissen und damit auf Bildung bezogen wird, gelten die konstatierten Aussagen zur Bildung auch für das Lernen.

Das heißt, auch Lernen, um damit Erkenntnisse und Bildung zu erlangen, findet in jeder Kultur, Gesellschaft und für Individuen jeden Lebensalters als lebensweltbezogener Prozess statt.

Aus dem Blickwinkel der Lernphasen, der Kontextbereiche des Lernens und der Lerninhalte wurden die Bildungs- und Lernprozesse anschließend, entsprechend der menschlichen Entwicklungsaufgaben in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation, betrachtet und gezeigt, dass sich Bildung und Lernen auch in einheitlichen Strukturen verwirklicht.

So wurden im zweiten Teil dieses Kapitels Bildung und Lernen aus dem Blickwinkel der Lernphasen betrachtet. Eine Vielzahl verschiedener Lernphasenmodelle wurden analysiert. Das Lernphasenmodell von Veelken (1994), das als erste Lernphase die Weckung der Motivation, als zweite die Aneignung von Kenntnissen, als dritte die Erarbeitung eigener Konzepte und als vierte die Erlangung der Kompetenzen für die Praxis vorsieht, wurde im Zusammenhang mit den menschlichen Entwicklungsaufgaben der primären, sekundären und tertiären Sozialisation ausführlich bearbeitet und mit neueren Erkenntnissen der Hirnforschung belegt.

Es wurde herausgearbeitet, dass die vorgestellte Phasenstruktur des Lernens jedem Lernprozess als grundlegende Struktur hinterlegt ist.

Im Zusammenhang mit den dieser Arbeit hinterlegten Begriffsbestimmungen von Bildung und Lernen wurde als besondere Bedeutung der Kontextbereiche des Lernens, im anschließenden dritten Teil dieses Kapitels, zunächst herausgearbeitet, dass ohne Kontextbereiche nicht gelernt werden kann. Mit den Erörterungen verschiedener Aspekte der Kontextbereiche des Lernens, im Zusammenhang mit den menschlichen Entwicklungsaufgaben der primären, sekundären und tertiären Sozialisation, wurde deutlich, dass nicht nur das Lernen, sondern auch die Kontextbereiche des Lernens immer abhängig von der individuellen Lebenswelt der Lernenden sind. Das heißt, dass es beim Lernen nicht um irgendwelche Zusammenhänge, Beispiele, Geschichten oder Bilder, sondern nur um solche, die im Kontext der individuellen Lebenswelt der Lernenden stehen, gehen kann.

Diese Erörterungen, die Begriffsbestimmungen von Bildung und Lernen und die bereits dargestellten Erkenntnisse der Hirnforschung zeigen, dass als grundlegende Struktur von Bildungs- und Lernprozessen die Kontextbereiche des Lernens, abhängig von der individuellen Lebenswelt der Lernenden, eine unbedingte Voraussetzung für das Lernen, sind.

Im vierten Teil dieses Kapitels wurden Bildung und Lernen aus dem Blickwinkel der Inhalte betrachtet. Dabei wurde sich ausführlich mit einer Vielzahl heute wichtiger Lerninhalte in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation beschäftigt und gezeigt, dass sich als grundlegende Struktur von Bildungs- und Lernprozessen feststellen lässt, dass auch die Lerninhalte immer abhängig von der Lebenswelt der Lernenden sind und nur in Kontextbereichen gelernt werden können. Alle Inhalte werden grundsätzlich nur in Zusammenhängen, Beispielen, Geschichten oder Bildern gelernt, die im Kontext der individuellen Lebenswelt der Lernenden stehen. Das heißt, es gibt zwar Lehrinhalte, aber es gibt keine Lerninhalte ohne Kontextbereiche.

Diese Aussagen werden insofern durch neuere Erkenntnisse der Hirnforschung belegt, als dass heute bewiesen ist, dass das menschliche Gehirn immer lernt, dass es aber zum Lernen immer die Verbindung zur individuellen Lebenswelt benötigt.

Das bedeutet, der Lernende wird letztlich nichts lernen, wenn er es nicht schafft, die Inhalte, die er lernen will, mit seiner ganz individuellen Lebenswelt in Verbindung zu bringen (vgl. Spitzer 2002: 416; vgl. Kapitel 3.3.). Oder anders formuliert, die Tatsache, dass das Gehirn immer lernt, bedingt, dass es die Lebenswelt ist, die festlegt was gelernt wird (vgl. Spitzer 2002: 451; vgl. Kapitel 3.4.). Damit kann es beim Lernen nicht um das Festlegen von Inhalten, sondern es muss vielmehr um die Schaffung von Lebenswelten gehen, die dazu führen, dass Menschen entsprechend ihrer Interessen und Bedürfnisse überhaupt erst lernen können (vgl. Spitzer 2002: 452; vgl. Kapitel 3.4.).

Auch die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) hat sich ausführlich mit den Bildungs- und Lernprozessen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften beschäftigt. Sie hat zehn Punkte als Regeln für eine optimale Konstellation des Lernens zusammengestellt. Da diese grundlegenden Strukturen von Bildung und Lernen denen in dieser Arbeit herausgearbeiteten sehr nahe kommen, werden sie im Folgenden aufgeführt.

"Als optimale Konstellation des Lernens gelten deshalb folgende Regeln:

1. Lernen ist ein aktiver und kein passiver Vorgang.
2. Lernen ist ein konstruktiver Vorgang, der den Aufbau mentaler Modelle ermöglicht.
3. Lernen muss Zielen folgen.
4. Lernen muss den Aufbau von Wissen ermöglichen.
5. Wissensaneignung durch Unterricht muss systematisch erfolgen.
6. Lernen muss teilweise deklarativ und teilweise situiert erfolgen. Deklaratives Lernen folgt den Äußerungen des Lehrers, situiertes Lernen erfolgt in Situationen des Problemlösens.
7. Deklaratives Lernen muss von regelmäßigem Üben begleitet sein.
8. Situiertes Lernen muss in authentischen, das heißt realen oder zumindest realitätsähnlichen, Situationen stattfinden.
9. Lernen muss selbst reguliert erfolgen, weil Lernen ein individueller Prozess ist.
10. Lernen ist erfolgreicher, wenn es kooperativ stattfindet" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 89).

Die dargestellten grundlegenden Strukturen von Bildung und Lernen zeigen die herausragende Bedeutung der individuellen Lebenswelt Lernender für ihre Bildungs- und Lernprozesse.

Genau diese unabdingbare Integration der individuellen Lebenswelt Lernender in ihre Bildungs- und Lernprozesse bewirkt, dass verschiedene Lebensalter und unterschiedliche kulturelle, gesellschaftliche und individuelle Hintergründe für Bildungs- und Lernprozesse in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften eine besondere Rolle spielen. Denn die individuelle Lebenswelt Lernender unterscheidet sich je nach Lebensalter und je nach kulturellem, gesellschaftlichem und individuellem Hintergrund erheblich.

Da aber, wie ebenfalls herausgearbeitet wurde, Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften die Aufgabe haben, die Transferprozesse zwischen dem sozialen Wandel der Gesellschaft und der Identitätsentfaltung des Individuums herzustellen (vgl. Veelken 2000: 89f; vgl. Kapitel 3.3.), sind Bildung und Lernen für Menschen aller Generationen die Voraussetzung ihrer Sozialisation und Identitätsentfaltung.

Das heißt, in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften sind Menschen aller Generationen auf Bildung und Lernen als Kernprozess ihrer Sozialisation und Identitätsentfaltung angewiesen.

Diese besondere Bedeutung, die Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften zukommt, verdeutlicht zugleich die Wichtigkeit, die den erheblichen Differenzen ihrer Bildungs- und Lernprozesse je nach Lebensalter und je nach kulturellem, gesellschaftlichem und individuellem Hintergrund zukommt.

Von daher werden im folgenden 4. Kapitel dieser Arbeit die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in verschiedenen Lebensaltern ausführlich bearbeitet, obwohl in der Bearbeitung der Lernphasen, der Kontextbereiche des Lernens und der Lerninhalte, entsprechend der primären, sekundären und tertiären Sozialisation, bereits beispielhaft auf diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Lernens eingegangen wurde.

4. Bildung und Lernen im Lebenslauf

Verstehen kann man das Leben nur rückwärts – leben muss man es vorwärts.
(Kierkegaard)

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Bildung und Lernen im *Lebenslauf des einzelnen Menschen* erörtert. Die Bildungs- und Lernprozesse des einzelnen Menschen entsprechend seiner unterschiedlichen Lebensphasen und seiner differenzierten kulturellen beziehungsweise gesellschaftlichen Herkunft, zu analysieren, sind insofern notwendig, als dass nur so die Chancen und Möglichkeiten einer intergenerationalen und interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Bildungsarbeit, erarbeitet werden können.

Im 2. Kapitel dieser Arbeit wurde differenziert auf die Sozialisation und Identitätsentfaltung des Menschen eingegangen. Dabei lag der Focus der Betrachtungen auf der Kultur, der Gesellschaft und dem Individuum in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften. In diesen Auseinandersetzungen wurden die grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum analysiert, die den Hintergrund für die Erörterungen in diesem Kapitel bilden.

Im 3. Kapitel dieser Arbeit wurden die Lernphasen, die Kontextbereiche des Lernens und die Lerninhalte entsprechend der menschlichen Entwicklungsaufgaben in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation betrachtet. Hier lag der Focus der Betrachtungen auf den Lernphasen, den Kontextbereichen des Lernens und den Lerninhalte in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften. In diesen Auseinandersetzungen wurde analysiert, dass in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften die Menschen aller Generationen auf Bildung und Lernen als Kernprozess ihrer Sozialisation und Identitätsentfaltung angewiesen sind.

Vor diesem Hintergrund wird im *ersten Teil* dieses Kapitels der Focus der Betrachtungen auf Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation und im *zweiten Teil* auf Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, gelegt. Im *dritten Teil* werden abschließend die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen im Lebenslauf herausgearbeitet.

Nur so können Bildung und Lernen im weiteren Verlauf der Arbeit unter intergenerationalen und interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Aspekten betrachtet werden.

4.1. Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess

Es genügt nicht, unserem Leben mehr Jahre zu geben;
wir müssen den Jahren mehr Leben geben.
(Ursula Lehr)

Wenn Bildung und Lernen als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums zu verstehen sind, kommt ihnen eine herausragende Rolle im menschlichen Entwicklungsprozess zu.

Der lebenslange Prozess der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums wird, wie herausgearbeitet wurde, je nach Wissenschaft und theoretischer Ausrichtung in verschiedene Sequenzen unterteilt.

Im Folgenden werden die Bildungs- und Lernprozesse im Kontext der nach Veelken (1990) im lebenslangen Sozialisationsprozess zu unterscheidenden Phasen der primären, sekundären und tertiären Sozialisation bearbeitet (vgl. Kapitel 2.2.1.)¹⁴.

Dazu werden die im 2. und 3. Kapitel dieser Arbeit analysierten Ergebnisse zusammenfassend betrachtet, ergänzt und so die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bildungs- und Lernprozesse der verschiedenen Sozialisationsphasen herausgearbeitet.

4.1.1. Bildung und Lernen in der primären Sozialisation

Die im 2. Kapitel dieser Arbeit analysierten Ergebnisse zeigen, dass es für eine Erörterung von Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess zunächst notwendig ist, sich mit den Spielformen und Spielen des Menschen auseinanderzusetzen. Denn wie in Kapitel 2.1.1. herausgearbeitet wurde, basiert alles was war, ist und sein wird auf Spielformen. Das Spielerische ist das zentrale Element des Werdens. Das heißt, Spielformen sind auch ein Urphänomen des Lebens oder eine unbedingt primäre Lebenskategorie.

In der frühen Kindheit sind Spielformen natürliche, kreative, spielerische Elemente, die einen naturwüchsigen Charakter haben. Spielformen ermöglichen dem Kind zunächst eine Adaption, ähnlich wie im Tierreich, um dann durch wachsende Selbstanahme und wachsenden Selbstrespekt die Annahme und den Respekt anderer Menschen und damit soziales Leben zu erreichen (vgl. Kapitel 2.1.1.). Kinder werden durch Spielformen und Spiele zum Menschen und Teil der Gesellschaft der Menschen, deren kulturelle Äußerungen sich wiederum in Spielformen und als Spiel darstellen (vgl. Gregarek 1998: 227).

Durch Spielformen, wie Übungsspiele, in denen zum Beispiel Bewegungsabläufe ständig wiederholt werden, lernt das Kind seine nähere Umwelt kennen, später laufen, sprechen und zugleich spezifisch soziale Verhaltensweisen. Spielformen, wie Symbolspiele, in denen das Kind ein Löwe, Tiger, Auto oder ein Zug ist, gehören daran anschließend ebenso in diese Sozialisationsphase wie erste Regelspiele, so zum Beispiel Tisch-, Brett- und Puzzelspiele, in denen motorische Fähigkeiten eingeübt oder Farb- und Größenunterschiede, Lebewesen und Gegenstände der näheren Umwelt gelernt werden (vgl. Gregarek 1998: 228f).

Puzzelspiele wie "Tiere und ihre Kinder" (Ravensburger), in denen jedem Elterntier eine kleineres Kindertier zugeordnet werden muss (vgl. Arbeitsstelle für Spielforschung und Spielberatung 1993: 22), oder Tisch- und Brettspiele wie "Obstgarten" (Haba), in denen vier verschiedene Obstsorten vom Baum gepflückt und möglichst

¹⁴ Veelken (1990) gibt als Altersangabe für die primäre Sozialisation in etwa den Zeitraum vom 0.-15. Lebensjahr, für die sekundäre den Zeitraum vom 15.-50. Lebensjahr und für die tertiäre den Zeitraum vom 50. Lebensjahr bis zum Lebensende an (vgl. Kapitel 2.2.1.). Damit bezieht sich im Folgenden Text die primäre Sozialisation auf die Kindheit, die sekundäre auf das Jugend- und Erwachsenenalter und die tertiäre Sozialisation auf das Alter. In der benutzten Literatur sind je nach Phasenanzahl und -folge erheblich unterschiedliche Altersangaben zugrunde gelegt. Das führt insbesondere für das Jugendalter dazu, dass es sowohl als Teil der primären als auch der sekundären Sozialisation analysiert wird.

nicht von einem Raben gefressen werden sollen (vgl. Korte; Gregarek 1992: 108), sind typische Spielformen der primären Sozialisation.

Spielformen sind vom eigentlichen, freien, beziehungsweise bewussten Spiel zu unterscheiden. Dieses Spiel ist nur beim Menschen erkennbar und vollzieht sich erst ab ungefähr dem 8. Lebensjahr. Das eigentliche, freie, beziehungsweise bewusste Spiel, ist das Spiel, das Kultur entwickelnde Funktion hat. "Kultur in ihren ursprünglichen Phasen [wird d.A.] gespielt" (Huizinga 1938/1994: 189; vgl. Kapitel 2.1.1.).

"Erst in dieser Phase des menschlichen Spiels verändert sich das Spiel in eine andere Qualität. So gehört das bewusste Spiel als Spiel im eigentlichen Sinne, das vor allem auf freiem Handeln und Anderssein als das eigentliche Leben beruht, ausschließlich zum Menschen, und zwar in seine zweite Spielphase, die sich nach der frühen Kindheit entwickelt, das ganze Leben lang weiterentwickelt und erhält" (Gregarek; Homann 1998: 258).

In der Bundesrepublik Deutschland zeigt vielleicht das Brett- und Wirtschaftsspiel "Monopoly" (Parker), in dem es durch geschicktes Handeln darum geht, möglichst viele Straßen, Häuser und Hotels zu erwerben, um durch die Mieteinnahmen seinen Gewinn zu optimieren und zum Schluss das größte Vermögen zu besitzen (vgl. Korte; Gregarek 1992: 101), am besten die Bedeutung des Spiels für den Sozialisationsprozess und die Kultur entwickelnde Funktion von Spielen. Dieses Spiel scheint für diese Arbeit schon deswegen als Beispiel besonders geeignet, weil es in der Deutschen Demokratischen Republik nie aufgelegt wurde.

Die Sozialisation des Menschen basiert also von Geburt an auf Spielformen und ab ungefähr dem 8. Lebensjahr auf dem eigentlichen, freien, beziehungsweise bewussten Spiel. Wenn Bildung und Lernen als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums zu verstehen sind, dann sind die Hauptmedien, durch die sich Bildung und Lernen vollziehen, Spielformen und Spiele.

In Spielformen und Spielen der primären Sozialisation vollzieht sich die Aneignung des kulturell und gesellschaftlich notwendigen technisch-verwertbaren und moralisch-praktischen Wissens. Dabei ist das moralisch-praktische Wissen insofern für die Interaktionsstrukturen innerhalb der Gesellschaft ausschlaggebend, als dass es überhaupt erst den institutionellen Rahmen für das technisch-verwertbare Wissen schafft. Das moralisch-praktische Wissen aber konstituiert sich in Weltbildern und kann sich nur mit und in ihnen entwickeln (vgl. Habermas 1975/1995: 162; vgl. Kapitel 2.1.2.).

Das bedeutet, dass in Spielformen und Spielen vor allem Weltbilder angeeignet werden, denn sie sind es, die zwischen dem technisch-verwertbaren und moralisch-praktischen Wissen vermitteln und dadurch die Sozialisation bedingen.

Die von Wilber (1996) konstatierte Stufenfolge der inneren individuellen Entwicklung der Phylogenese, die er im oberen linken (OL) seiner vier Quadranten nachvollzieht, zeigt zugleich die ontogenetische Entwicklung. So kann die Entwicklung des einzelnen Menschen, und damit auch seine Sozialisation, ebenfalls im oberen linken Quadranten abgelesen werden. Das heißt, dass sich nach Wilber die Entwicklung des einzelnen Menschen dadurch vollzieht, dass der Mensch zunächst nur Eindrücke aufnimmt, reizbar ist, wahrnimmt und Impulse gibt. Allmählich drückt er Emotionen

aus, erkennt Symbole und entwickelt anschließend das präoperationale, konkret-operationale, formal-operationale und netzwerk-logische Denken (vgl. Abbildung 1; vgl. Kapitel 2.1.3.).

Da die vier Quadranten ihre jeweilige Entsprechung in den anderen Quadranten finden, wird konstatiert, dass die innere kollektive Entwicklung (UL), durch die sich die Aneignung der Weltbilder vollzieht, der inneren individuellen Entwicklung (OL) entspricht.

Das heißt, dass sich auch die Entwicklung der Weltbilder der Menschheit, wie die vom magischen, über das mythische zum rationalen Weltbild, in der Entwicklung des einzelnen Menschen widerspiegelt. Die genannten Symbolspiele der primären Sozialisation, in denen das Kind ein Löwe, Tiger, Auto oder ein Zug ist, entsprechen beispielsweise dem magischen Weltbild und zeigen genau dieses Phänomen. Spielformen und Spiele sind die Ausdrucksformen beziehungsweise die Symbole der Weltbilder des Menschen (vgl. Kapitel 2.1.4.).

Den Hintergrund für die folgenden Erörterungen zur primären Sozialisation bilden die in Kapitel 2.2.1. dargelegten Analysen, in denen die Sozialisation, also der Prozess der Menschwerdung des Menschen als Mitglied einer Gesellschaft und Kultur, ausführlich erörtert und als Ziel jeder Sozialisation die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit und Identität des Menschen konstatiert wurde. Relevant für die folgenden Auseinandersetzungen sind die Feststellungen, dass die Macht in der Gesellschaft nicht nur die Macht einschließt, über die Sozialisationsprozesse zu verfügen, sondern auch Wirklichkeit und damit Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 128; vgl. Kapitel 2.2.1.).

In der primären Sozialisation wird die erste Wirklichkeit und damit die erste Welt beziehungsweise das erste Weltbild des Individuums konstruiert. Dieser Prozess geht, aufgrund des noch völlig unfertigen Individuums, mit einer erheblichen Unausweichlichkeit einher, die die besondere Relevanz des ersten Weltbildes bedingt. Während in allen anderen Sozialisationsphasen der gesetzten Wirklichkeit, Welt beziehungsweise dem gesetzten Weltbild ausgewichen werden kann, geht das in der primären Sozialisation nicht. Denn das Individuum benötigt, um einer gesetzten Wirklichkeit, Welt beziehungsweise einem gesetzten Weltbild ausweichen zu können, ein eigenes Weltbild. Die primäre Sozialisation endet, wenn sich die gesellschaftlich determinierten Vorstellungen im Bewusstsein des Kindes angesiedelt haben und es somit im Besitz eines Selbst und eines ersten Weltbildes ist (vgl. Kapitel 2.2.1.).

Um dies zu erreichen, müssen in der primären Sozialisation aber nicht nur die sozialen, sondern auch die kognitiven, emotionalen und psychischen Strukturen des Individuums entwickelt und entfaltet werden. Wie in Kapitel 2.3.1. dargelegt wurde, gehören die von Piaget (1975) bewiesenen Entwicklungsphasen der kognitiven Strukturen, die eine Entfaltung vom präoperationalen über das konkret-operationale zum formal-operationalen Denken konstatieren und auf die sich neben Habermas und Wilber auch Erikson bezieht, ebenso zur primären Sozialisation wie die ersten vier beziehungsweise fünf von Eriksons (1982/1995) acht belegten Entwicklungsphasen der emotionalen und psychischen Strukturen.

Die von Erikson (1982/1995) konstatierten Phasen Säuglingsalter, Kleinkindalter, Spielalter, Schulalter und teilweise noch die Adoleszenz umfassen die primäre Sozialisation. In diesen Phasen müssen die Identitätskonflikte von Grundvertrauen gegen Grundmisstrauen, Autonomie gegen Scham und Zweifel, Initiative gegen Schuldgefühl, Regsamkeit gegen Minderwertigkeit und Identität gegen Identitätskonfusion gelöst werden. Allein die Anzahl der zu lösenden Identitätskonflikte zeigt schon die besondere Relevanz, die der primären Sozialisation auch bei Erikson zukommt (vgl. Erikson 1982/1995: 36f; vgl. Kapitel 2.3.1.).

Die im 3. Kapitel dieser Arbeit analysierten Ergebnisse machen vor allem deutlich, dass es im Kontext der Auseinandersetzungen zur primären Sozialisation notwendig ist, sich ausführlich mit den neueren Erkenntnissen der Hirnforschung zu beschäftigen.

Die neueren Erkenntnisse der Hirnforschung sind insofern für die Bildungs- und Lernprozesse der primären Sozialisation besonders relevant, als dass sie, wie in Kapitel 3.2. herausgearbeitet wurde, beispielsweise belegen, dass die Motivation zu lernen, die im menschlichen Gehirn angelegt ist, insbesondere bei Kindern wirkt. Denn für Kinder ist es zum Überleben notwendig, die Welt, in die sie hineingeboren werden, durch Lernen, zunächst von Bewegungsabläufen, von Krabbeln, Laufen und Sprechen etc., zu entdecken.

"Anders als Erwachsene haben kleine Kinder ständig mit Situationen zu tun, die es erst zu erschließen gilt – mehr als das in ihrem späteren Leben der Fall ist. Das macht Lernen für sie so lustvoll" (McKinsey & Company 2005: 7).

Diese natürliche Motivation muss für Bildungs- und Lernprozesse der primären Sozialisation nur zugelassen und ausgebaut werden. Sie ist am größten, wenn Kinder selbst entscheiden, was sie gerade lernen wollen, da nur durch das eigenständige Entscheiden der Lerninhalte dem natürlichen Lernprozess des Gehirns entsprochen werden kann.

"In den so genannten sensitiven Phasen, die insbesondere im Vorschulalter auftreten, dienen Informationen, für die sich Kinder dann plötzlich interessieren, dazu, die Nervenetze für spätere Leistungen zu trimmen. Es wird eine Feinabstimmung hergestellt, die ermöglicht, dass diese Netze späteren Anforderungen optimal gewachsen sind. Dieser Prozess ist eigentlich nicht wiederholbar" (Scheich 2005).

Des Weiteren belegen die neueren Erkenntnisse der Hirnforschung, dass nur die aufmerksame, eigenständige Beschäftigung mit selbst gewählten Lerninhalten, oder das interessierte, selbständige Erarbeiten der Lerninhalte überhaupt Lernen ermöglicht, und dass dies auch für sehr junge Kinder gilt.

"Auch Tarja – vierjährig (...) – schleppt ein Brett heran. Es ist ungefähr anderthalbmal so lang wie sie selbst. Vor der Hütte stellt sie es senkrecht. (...) Dann lässt sie das Brett zu Boden fallen. Lachend springt sie davon und holt ein zweites Brett. (...) Als es fällt, hüpfte sie zurück und saust los – ein drittes Brett zu holen. Selbst wenn auch das herunter krachen sollte, dann das vierte, der halbe Bretterhaufen: Nicht stören! Tarja lernt. Sie erkundet und erweitert die Grenzen ihres Wissens in einer tiefen, glücklichen Versunkenheit" (Paulsen 2004: 66).

Dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Können und das Übernehmen von Verantwortung für das Lernen anderer auch bei sehr jungen Kindern wesentlich zum Lernerfolg beiträgt, wurde ebenfalls von der Hirnforschung bestätigt. Inge Schwank (2005) empfiehlt beispielsweise, um heraus zu bekommen, was Kinder wirklich verstanden haben, das Dialogische Lernen:

"Es werden Verhandlungen zu bestimmten Themen abgehalten (...). Anstatt Aufgaben zu lösen, werden Aufträge bearbeitet. Sie [Die Kinder d.A.] lernen dabei, selbst zu denken, die Ergebnisse im Dialog mit den anderen einer Bewährung zu unterziehen und miteinander zu klären" (Schwank 2005: 37).

In Kapitel 3.3. wurde deutlich, dass die Lebenswelt von Kindern, und damit die Kontextbereiche ihres Lernens, bereits ein sehr umfassendes Spektrum repräsentieren, dass von Erwachsenen häufig unterschätzt wird. Dabei bezieht sich das umfassende Wissensspektrum von Kindern sowohl auf die Menge der Inhalte als auch auf ihre Komplexität. Bei Bildung und Lernen in der primären Sozialisation geht es also für Erwachsene zunächst darum, die komplexe Lebenswelt von Kindern wahr- und ernst zu nehmen, um sie anschließend mit den Kindern altersgerecht in Bildungs- und Lernprozesse zu integrieren.

Ohne die Integration der Lebenswelt, das heißt ohne Kontextbereiche, kann wie dargestellt wurde nicht, auch nicht von Kindern, gelernt werden. Das bedeutet, dass auch in der primären Sozialisation nur selbst bestimmt gelernt werden kann. Zum einen unterscheiden sich die heutigen individuellen Lebenswelten von Kindern, und damit auch die Kontextbereiche ihres Lernens, so erheblich, dass sie nur noch dem Lernenden, dem Kind, bekannt sein können. Zum anderen produziert das Gehirn selbst und integriert nur das, was am besten in das Gefüge seiner Synapsengewichte passt (vgl. Spitzer 2002: 417).

Das bedeutet, dass es bei Bildung und Lernen in der primären Sozialisation zu einem erheblichen Teil auch um Auseinandersetzungen zu den Lebenswelten der Kinder, und mit ihnen zu den Kontextbereichen ihres Lernens, gehen muss. Denn sowohl die Lebenswelten als auch die Kontextbereiche des Lernens, müssen altersgerecht so gestaltet werden, dass sie Kinder zum Lernen veranlassen.

Die besondere Bedeutung der Lebenswelten für Bildung und Lernen wurde insbesondere im Kapitel 3.4. herausgearbeitet. Da der Mensch nicht frei entscheiden kann, was in seinem Langzeitgedächtnis abgespeichert wird, weil für das Gehirn dafür sowohl Emotionen als auch Verknüpfungsmöglichkeiten mit bereits Bekanntem ganz entscheidend sind (vgl. Scheich 2005), werden auch in der primären Sozialisation im wesentlichen Inhalte der Lebenswelt gelernt.

Die außerordentliche Relevanz von Bildung und Lernen in der primären Sozialisation aber resultiert daraus, dass in dieser Sozialisationsphase durch Bildung und Lernen die neuronalen Netzwerke im Gehirn überhaupt erst aufgebaut und strukturiert werden. Das bedeutet, je komplexere und vielfältigere Lernerfahrungen Menschen in der primären Sozialisation machen, umso komplexere und vielfältigere Nervennetze werden sich in ihren Gehirnen entwickeln.

Des Weiteren kann zwar alles, was in der primären Sozialisation nicht gelernt wurde, auch später gelernt werden, das spätere Lernen ist aber nur mit einem erheblich größeren Aufwand möglich.

"In der ersten Lebens- und Lernphase der Kindheit (bis etwa zum 14. Lebensjahr) stehen die beiden psychologisch bedeutsamen sensiblen Phasen des ersten (...) und des zweiten Lernfensters (...) im Mittelpunkt. Hier ist (...) von einer hohen Elastizität des Gehirns in den ersten 6 Lebensjahren auszugehen, in denen zahlreiche Lernprozesse wesentlich müheloser ablaufen als später. (...) Ein Bildungssystem, welches ein Maximum seiner Anstrengungen nicht auf diese Lebensphase richtet, wird in späteren Lebensphasen weitaus größere Aufwendungen zur Kompensation unterbliebener Lerneffekte tätigen müssen" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 91).

Bildung und Lernen konstituieren sich in der primären Sozialisation durch Spielformen und Spiele. Sie sind zum Überleben, zum Hineinwachsen in die Kultur und Gesellschaft, in die die jungen Menschen hineingeboren werden, unabdingbar. Sie ermöglichen ihnen ihre Sozialisation und Identitätsentfaltung.

In der primären Sozialisation ist alle Bildung und alles Lernen, jede Spielform und jedes Spiel, zunächst neu. Eigene allgemeine Interessen bilden sich ebenso erst heraus wie spezielle und sehr detaillierte. Dazu ist es besonders in dieser Sozialisationsphase notwendig, möglichst viele Umwelteinflüsse, Informationen und Anreize zur Bildung und zum Lernen, für Spielformen und Spiele, zu erhalten.

Denn durch die Spielformen und Spiele in der primären Sozialisation, in denen sich Bildung und Lernen konstituieren, werden die Verbindungen der Synapsen in den Gehirnen der jungen Menschen angelegt und strukturiert. Diese, in dieser Sozialisationsphase recht mühelos ausgeprägten Nervennetze, bleiben bei entsprechendem Training das ganze Leben lang erhalten und vereinfachen das lebenslange Lernen erheblich.

4.1.2. Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation

Wenn sich die gesellschaftlich determinierten Vorstellungen im Bewusstsein des Menschen angesiedelt haben und er im Besitz eines Selbst, einer Welt beziehungsweise eines Weltbildes ist, beginnt die sekundäre Sozialisation.

In der sekundären Sozialisation, im Jugend- und Erwachsenenalter, wird der Prozess der gesellschaftlichen Einwirkungen zunehmend komplexer. Der Prozess dient der vollständigen Integration des Menschen in die Gesellschaft und der Etablierung in der Gesellschaft. Dies wird im Wesentlichen durch verschiedene Rollen des Menschen in gesellschaftlichen Institutionalisierungen wie schulischen, universitären und beruflichen Ausbildungen, Berufstätigkeiten und Fort- und Weiterbildungen erreicht. Dies ist ein Grund dafür, warum Bildung und Lernen in der Andragogik meist mit beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung in Verbindung gebracht werden. Daneben gehören die Partnerwahl und Familiengründung aber ebenso in diese Sozialisationsphase wie Freundschaften, Freizeitaktivitäten und Hobbys der Jugendlichen und Erwachsenen.

Wie in der primären, bilden auch in der sekundären Sozialisation die in Kapitel 2.2.1. dargelegten Analysen zur Sozialisation den Hintergrund für die folgenden Erörterungen. Insbesondere die Feststellung, dass die Macht in der Gesellschaft nicht nur die

Macht einschließt, über die Sozialisationsprozesse zu verfügen, sondern auch Wirklichkeit und damit Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 128; vgl. Kapitel 2.2.1.).

Bedingt durch das Vorhandensein eines eigenen Selbst, einer eigenen Welt beziehungsweise eines eigenen Weltbildes kann mit dieser Sozialisationsphase den gesellschaftlichen Einflüssen ausgewichen werden, das heißt sie können mit Elementen von Gegensozialisation verbunden werden. Dadurch wirken die gesellschaftlichen Einflüsse in der sekundären Sozialisation nicht mehr so prägend wie in der primären (vgl. Veelken 1990: 43; vgl. Kapitel 2.2.1.).

Um Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation analysieren zu können, ist zunächst, wie in Kapitel 4.1.1. bereits deutlich wurde, eine Auseinandersetzung mit den Spielen des Menschen notwendig, die auch in dieser Lebensphase den Sozialisationsprozess entscheidend prägen.

Das Spiel in der sekundären Sozialisation unterscheidet sich vom Spiel in der primären dadurch, dass die Spielformen in den Hintergrund und das eigentliche, freie, beziehungsweise bewusste Spiel in den Vordergrund tritt. Dieses Spiel ist, bedingt durch seine Bewusstheit, nur beim Menschen erkennbar und nur dieses Spiel hat Kultur entwickelnde Funktion.

Die Hauptkennzeichen dieses bewussten Spiels sind das freie Handeln, die Zweckfreiheit, die Wiederholbarkeit, das Anderssein als das eigentliche Leben und das Spannungselement. Neben diesen Kennzeichen sind die wesentlichen intrinsischen Funktionen dieses Spiels der Kampf um etwas oder die Darstellung von etwas, wobei beide intrinsischen Funktionen auch verbunden werden (vgl. Huizinga 1938/1994: 22).

Wie in Kapitel 2.1.1. belegt wurde, ist jede Auseinandersetzung, jeder Wettstreit, Wettkampf aber auch jede kriegerische Handlung letztendlich ein Kampf um etwas, dem ursächlich nicht das agonale Prinzip zugrunde liegt, sondern, wie Huizinga belegt, liegt die Ursache des agonalen Prinzips im Spiel. Ebenso verhält es sich mit dem Wesen der Darstellung oder Verbildlichung von etwas. Hier geht Huizinga davon aus, dass sich der Mensch die Ordnung des Daseins erspielt. In Darstellungsformen wie Festen, Tänzen, Musik, Dichtung und Sport etc., aber auch in Mythologie und Religion, verbildlicht sich der Mensch, als geistigen Umsetzungsprozess, das Dasein (vgl. Huizinga 1938/1994: 22ff; vgl. Kapitel 2.1.1.).

"Neben diesen eher phänomenologischen Erläuterungen des Spiels sind die Spielformen und Spiele aber immer auch abhängig von den konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen. Sie sind Produkt und Nachahmung der gesellschaftlichen Verhältnisse" (Gregarek 1998: 231).

So zeigt sich das bewusste und Kultur entwickelnde Spiel in der sekundären Sozialisation heute in beruflichen Aktivitäten, beispielsweise an der Börse, ebenso wie in rituellen Handlungen in Gottesdiensten oder in kulturellen und sportlichen Veranstaltungen. In diesem Spiel vollzieht sich auch hier die Aneignung des kulturell und gesellschaftlich notwendigen technisch-verwertbaren und moralisch-praktischen Wissens. Ohne dieses Spiel sind auch in der sekundären Sozialisation weder Mythologie oder Religion noch daraus resultierende Weltbilder möglich. Diese sind zum Ver-

ständnis des technisch-verwertbaren Wissens notwendig, da die Weltbilder, die sich im eigentlichen, freien, beziehungsweise bewussten Spiel konstituieren, überhaupt erst den institutionellen Rahmen für das technisch-verwertbare Wissen schaffen (vgl. Habermas 1975/1995: 162; vgl. Kapitel 2.1.2.).

Bildung und Lernen, die in der sekundären Sozialisation häufig als Aneignung technisch-verwertbaren Wissens missverstanden werden, können sich von daher auch in dieser Lebensphase nicht ohne moralisch-praktisches Wissen, das heißt nicht ohne Weltbilder und diese nicht ohne Spiel vollziehen. Das aber heißt zugleich, dass sich Bildung und Lernen auch in der sekundären Sozialisation nur vollziehen können, wenn die Lernenden einen Lebensweltbezug zu ihren Inhalten herstellen können, wie dies in Kapitel 3.3. herausgearbeitet wurde.

"Die Evolution der Weltbilder vermittelt zwischen den Entwicklungsstufen der Interaktionsstrukturen und den Fortschritten des technisch-verwertbaren Wissens. In den Begriffen des Historischen Materialismus heißt das: die Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen vollzieht sich durch die Ideologien hindurch" (Habermas 1975/1995: 186; vgl. Kapitel 2.1.2.).

Mit Bezug auf Habermas und auf die Kognitionsstufen der menschlichen Entwicklung nach Piaget (1975) analysiert Wilber (1996) für den oberen linken (OL) seiner vier Quadranten eine Entwicklung vom formal-operationalen zum netzwerklogischen Denken als die Denkstruktur, die in heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften ab der sekundären Sozialisation vorherrschen müsste.

Da das formal-operationale Denken dem rationalen Weltbild und das netzwerklogische Denken dem transrationalen beziehungsweise globalen Weltbild entspricht, müssten diese beiden Weltbilder in heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften den Schwerpunkt bilden. Aber nicht diese Weltbilder, sondern eher mythisch-rationale Weltbilder herrschen, wie Wilber belegt, noch heute in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften vor (vgl. Wilber 1996: 21; vgl. Abbildung 1; vgl. Kapitel 2.1.3.).

Wenn, wie Habermas (1975/1995) analysiert, das moralisch-praktische Wissen erst den Rahmen für das technisch-verwertbare Wissen schafft und wie Wilber (1996) konstatiert heutige hoch entwickelte komplexe Gesellschaften zum großen Teil noch in mythisch-rationalen Weltbildern verharren, dann müsste sich auch das heutige Denken, weniger zwischen formal-operationalen und netzwerk-logischen, als viel mehr zwischen konkret-operationalen und formal-operationalen Denkstrukturen, also zwischen den Denkstrukturen, die den mythisch-rationalen Weltbildern entsprechen, bewegen.

Dieses Phänomen könnte eine mögliche Erklärung für Schwierigkeiten beim Erlernen moderner Technologien in der sekundären Sozialisation sein. Das technisch-verwertbare Wissen moderner Technologien in heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften würden danach formal-operationale beziehungsweise netzwerklogische Denkstrukturen voraussetzen, die sich nur im Rahmen rationaler beziehungsweise transrationaler oder globaler Weltbilder entwickeln können. Da aber viele Menschen noch in mythisch-rationalen Weltbildern verharren, können sich diese Denkstrukturen nur schlecht entwickeln, weshalb das Erlernen moderner Technologien schwer fällt.

Für Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation könnte das bedeuten, dass das Erlernen technisch-verwertbaren Wissens beispielsweise in beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildungen entweder Erläuterungen im Kontext mythisch-rationaler Weltbilder und damit in konkret- und formal-operationalen Denkstrukturen benötigt, oder Erläuterungen zu Veränderungen von Weltbildstrukturen enthalten und sich damit notwendigerweise auch mit moralisch-praktischem Wissen auseinandersetzen muss.

Die zwingende Notwendigkeit im heutigen Berufsalltag, das Internet zu nutzen und über E-Mail zu kommunizieren, ist beispielsweise nur sehr schwer verständlich, wenn das persönliche Gespräch noch eher einen mythischen als rationalen Stellenwert hat. Die Nutzung des Internets oder der E-Mail zu erlernen, könnte hier vielleicht vereinfacht werden, wenn entweder der mythische Stellenwert des persönlichen Gesprächs genutzt und auf diese Kommunikationsformen übertragen wird, oder wenn erläutert wird, wie sich die Welt und mit ihr die Weltbilder verändert und diese Kommunikationsformen notwendig gemacht haben.

Das bedeutet, dass auch in der sekundären Sozialisation die kognitiven, emotionalen, psychischen und sozialen Strukturen entfaltet und entwickelt werden müssen. Neben den dargelegten Kognitionsphasen des konkret- und formal-operationalen Denkens von Piaget (1975), gehören die von Erikson (1982/1995) belegten Entwicklungsphasen der emotionalen und psychischen Strukturen, der Adoleszenz, des frühen Erwachsenenalters und des Erwachsenenalters, ebenso zur sekundären Sozialisation (vgl. Kapitel 2.3.1.).

In der Adoleszenz, der fünften menschlichen Entwicklungsphase, muss nach Erikson (1982/1995) der Identitätskonflikt zwischen Identität und Identitätskonfusion im frühen Erwachsenenalter, der sechsten Entwicklungsphase, der zwischen Intimität und Isolierung und in der folgenden siebten Entwicklungsphase, dem Erwachsenenalter, der zwischen Generativität und Stagnation, gelöst werden. Das bedeutet, bekannte Gleichaltrige und fremde Gruppen bilden in der fünften und Freunde und Sexualpartner in der sechsten Entwicklungsphase die wichtigsten Beziehungen. Im frühen Erwachsenenalter sind der (berufliche) Wettbewerb und die Zusammenarbeit die wichtigsten Aufgaben. Nur die erfolgreiche Erfüllung dieser Aufgaben, kann zur positiven Lösung des Identitätskonfliktes und damit zur Grundstärke *Liebe* führen. In der siebten Entwicklungsphase konsolidieren sich die wichtigsten privaten und beruflichen Beziehungen, so dass die Aufgaben die (berufliche) Arbeitsteilung und gemeinsame Haushaltsführung umfassen. Auch hier kann nur durch die Erfüllung dieser Aufgaben der Identitätskonflikt positiv gelöst werden, und nur dies kann zur Grundstärke *Fürsorge* führen (vgl. Erikson 1982/1995: 36f; vgl. Kapitel 2.3.1.).

Legt man dieses Modell zugrunde, müssen Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation im Kontext dieser Aufgaben betrachtet werden. Während in der primären Sozialisation Bildung und Lernen als das Einfügen in Rollenmuster und der Erwerb von Kenntnissen zu verstehen ist, geht es in der sekundären Sozialisation um die Anwendung der gelernten Kenntnisse, das Leben in anerzogenen Rollen, die Ausübung eines Berufes und um die Gründung einer im weitesten Sinne zu verstehenden Familie (vgl. Veelken 1990: 49).

Die Sozialisationsphasen entsprechen also verschiedenen Lernmöglichkeiten, wobei die sekundäre Sozialisation damit einhergeht, dass mit den neuen Lernmöglichkeiten zugleich ein Umlernen notwendig ist. Da diese Vorgänge den Gefühls- und Bedeutungsbereich betreffen, können Bildung und Lernen, wie bereits dargelegt wurde, in der sekundären Sozialisation nicht nur kognitiv vollzogen werden, sondern die emotionalen, psychischen und sozialen Strukturen müssen in die Bildungs- und Lernprozesse integriert werden. Des Weiteren führen Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation durch das Umlernen, die Revision alter Bedeutungen und die Integration alter in neue Lernerfahrungen, auch zu Transformationen und neuen Orientierungen, will der Erwachsene die Veränderungen im eigenen Leben und in der Gesellschaft nicht von seinen Primärerfahrungen her deuten (vgl. Veelken 1990: 49).

Diese Feststellung von Veelken (1990) wird insofern durch neuere Ergebnisse der Hirnforschung belegt, als dass beispielsweise Spitzer (2002) konstatiert: "Wer lernt, ändert sich. Wenn wir wirklich Neues lernen, bleiben wir *nicht* genau dieselben, nur eben mit etwas mehr gelerntem Material im Kopf, sondern wir verändern uns. Das Aufnehmen von neuem bedeutet immer auch Veränderung in dem, der aufnimmt. In biologischen Systemen ist Lernen gar nicht anders möglich" (Spitzer 2002: 11).

Genau diese Veränderungen aber bewirken, wie Spitzer (2002) weiter ausführt, dass viele Menschen Angst vor dem Lernen haben, weshalb sie nicht lernen mögen. Dabei entwickelt sich die Angst vor dem Lernen mit zunehmendem Alter. Während Kinder noch neugierig sind und gerne lernen, reagieren Jugendliche häufig schon gelangweilt und überspielen damit nicht selten ihre Angst. Erwachsene aber haben eine regelrechte Scheu vor dem Lernen und damit auch vor Neuem entwickelt. Spitzer führt das darauf zurück, dass in unserer Gesellschaft noch immer das weit verbreitete Bild vom jugendlich *ausgebildeten* und in der Pubertät charakterlich festgelegten Menschen gilt. "Überspitzt könnte man formulieren: Aus 'Man ändert sich, wenn man lernt' folgt 'Wer lernt, riskiert seine Identität (...)'. Und das kann Angst bewirken" (Spitzer 2002: 12).

Das bedeutet, dass sich Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation in unserer Gesellschaft auch mit Ängsten der Jugendlichen und Erwachsenen auseinandersetzen muss. Denn das dargestellte weit verbreitete Bild in unserer Gesellschaft vom jugendlich *ausgebildeten* und in der Pubertät charakterlich festgelegten Menschen, erzeugt nicht nur Angst vor dem Lernen, sondern es steht auch den gestiegenen gesellschaftlich notwendigen Bildungs- und Lernprozessen gegenüber.

"So gesehen fordert die komplexe Gesellschaft die Verlängerung der Lernvorgänge und schafft für das Erwachsenenalter eine unvergleichlich intensivere Sozialisationsanstrengung als jede Gesellschaft vorher" (Krenn; Pfaff K. 1988: 132).

Diese Einschätzung teilt auch die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, die, wie in Kapitel 3.4. erläutert wurde, auf die inhaltliche Unvorhersehbarkeit künftiger fachlicher Qualifikationserwartungen, auf notwendige überfachliche Qualifikationen, exemplarisches Wissen in fachfremden Gebieten, transdisziplinäre Kenntnisse und auf heute notwendige methodisch und inhaltlich repräsentative Kenntnisse und Fähigkeiten auf internationalem Niveau, das heißt auf interkulturelle Kompetenzen in der sekundären Sozialisation, hinweist und zugleich starke biographische Unterschiede im frühen und mittlern Erwachsenenalter konstatiert (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 214; vgl. Kapitel 3.4.).

So hat Schneider (2004) beispielsweise für die berufliche Weiterbildung herausgearbeitet, dass vor allem die Schulabschlüsse, die mindestens die Fachoberschulreife umfassen, die berufliche Weiterbildung begünstigen. Das bedeutet, dass die Fachoberschulreife die Teilnehmenden von den Nicht-Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung trennt (vgl. Schneider 2004: 155).

Aufgrund der gestiegenen gesellschaftlich notwendigen Bildungs- und Lernprozesse in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften und der dargestellten Angst vor dem Lernen, die sich mit zunehmendem Alter entwickeln kann, bilden Emotionen und Motivation auch in der sekundären Sozialisation entscheidende Kriterien für den Lernerfolg. Dabei geht es, wie in Kapitel 3.2.2. dargestellt wurde, *nicht* um die Frage wie kann man Jugendliche und Erwachsene didaktisch und methodisch optimal für den Lernprozess motivieren, sondern um die Frage, warum sie nicht motiviert sind.

Das heißt es geht darum, die natürliche Lernmotivation des Gehirns, die in den Bildungs- und Lernprozessen der primären Sozialisation noch relativ problemlos ihren Ausdruck findet, in die sekundäre Sozialisation, deren Bildungs- und Lernprozesse mitunter durch Angst geprägt sind, zu übertragen. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass in Bildungs- und Lernprozessen der sekundären Sozialisation besonders auf die emotionale Beteiligung, das heißt auf das innere Beteiligt-Sein oder die Spannung des Dabei-Seins geachtet, werden muss (vgl. Spitzer 2002: 160; vgl. Kapitel 3.2.2.).

Denn "gelernt wird nicht einfach alles, was auf uns einströmt, sondern das, was positive Konsequenzen hat" (Spitzer 2002: 177) und "was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen" (Spitzer 2002: 160).

Neben emotionaler Beteiligung und Motivation tragen zu erfolgreicher Bildung und erfolgreichem Lernen in der sekundären Sozialisation, wie in den vorangegangenen Kapiteln analysiert wurde, aber noch verschiedene andere Bedingungen bei. So ist die Selbstbestimmung und Selbststeuerung des Lernens, das heißt, dass die Lernenden selbst entscheiden was, wann und wie gelernt wird, in der sekundären Sozialisation ebenfalls entscheidend für den Erfolg bei Bildung und Lernen.

"So gesehen kann man die Lernenden als Intentionalitätszentrum kennzeichnen, die von ihrem Standpunkt aus Perspektiven und Interessen entwickeln. Intentionalität meint dann Handlungshorizonte und -perspektiven vom Standpunkt eigener Lebensinteressen. (...) Lernen bezieht sich dann nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum. Die Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese für das Individuum relevant und damit überhaupt für Lernen zugänglich wird. Sie ermöglicht die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten" (Faulstich 2002b: 72).

Da Lernen in der sekundären Sozialisation immer schon Anschlusslernen ist und nur die Lernenden selbst ihre Lernerfahrungen kennen, können Jugendliche und Erwachsene zudem nur durch Selbstbestimmung und Selbststeuerung ihres Lernens an bereits vorhandene Lernerfahrungen anknüpfen. Nur dadurch können negative Lernerfahrungen bewusst aufgearbeitet, an positive Lernerfahrungen angeknüpft und dem natürlichen Lernprozess des Gehirns entsprochen werden, in dem am effektivsten

gelernt wird, wenn an bereits vorhandene Synapsenverbindungen angeknüpft wird (vgl. Spitzer 2002: 192; vgl. Friedrich; Preiss 2005: 39; vgl. Kapitel 3.2.2.).

Eine weitere Bedingung für den Erfolg von Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation ist, dass nur die aufmerksame eigenständige Beschäftigung mit selbst bestimmten Lerninhalten und das selbständige Erarbeiten dieser Lerninhalte in einem selbst gesteuerten Lernprozess Lernen überhaupt ermöglicht (vgl. Kapitel 3.2.4.).

"Das aufmerksame Verarbeiten von Informationen sorgt dafür, so könnte man zusammenfassend formulieren, dass in den entsprechenden Bereichen des Gehirns genügend Aktivität herrscht. Diese Aktivität ist (...) nichts weiter als das Feuern von Neuronen, und wie bereits (...) deutlich wurde, findet Lernen überhaupt nur an aktivierte, d.h. zugleich feuernden Neuronen statt" (Spitzer 2002: 155).

Des Weiteren trägt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Können, das Einschätzen eigener Kompetenzen und das Übernehmen von Verantwortung für das Lernen anderer ebenfalls zum Erfolg von Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation bei. Denn durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Können und durch das Einschätzen der eigenen Kompetenzen, aber insbesondere durch das Übernehmen von Verantwortung für das Lernen anderer, setzen sich die Lernenden intensiv und handelnd mit dem Lerninhalt auseinander und verarbeiten dadurch aktiv die entsprechenden Informationen (vgl. Kapitel 3.2.5.).

So ist beispielsweise auch das Lernen von Regeln nur sinnvoll, wenn man sie zum Handeln verwendet: "Regeln kann man besprechen, um sie zum Handeln zu benutzen. Sie sind für das Lernen wichtig, um Beispiele zu generieren. Keineswegs kann man Mathematik, Englisch oder Latein, wenn man die Regeln auswendig kann, nach denen Brüche dividiert werden, die Vergangenheit gebildet oder das Partizip verwendet wird. Man kann die Regeln im Unterricht verwenden, um immer wieder neue Beispiele zu konstruieren und zu bearbeiten. Dadurch wird man die Regel für sich selbst erzeugen, so wie sich jeder von uns die deutsche Grammatik im Kindergarten erzeugt hat" (Spitzer 2002: 421).

Die genannten Bedingungen von Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation hängen außerdem von den Kontextbereichen des Lernens, das heißt von der Lebenswelt der Lernenden, ab. Von daher ist die Integration der Lebenswelt der Lernenden eine unbedingte Voraussetzung für Bildung und Lernen auch in der sekundären Sozialisation (vgl. Kapitel 3.3.).

"Lernen erfolgt immer schon im Kontext sozialer Aktivitäten. Gelernt wird veränderte Partizipation in den vielfältigen Kontexten des Alltags. Es ist einbezogen in die Praxis menschlicher Gemeinschaften. Lernen findet statt in Bedeutungszusammenhängen" (Faulstich 2002b: 72).

Zudem können die Lerninhalte grundsätzlich nicht frei bestimmt werden, da das Gehirn selber und zwar aus der Lebenswelt der Lernenden heraus lernt (vgl. Kapitel 3.4.). Das bedeutet, dass es anders als in der primären Sozialisation, in den Bildungs- und Lernprozessen der sekundären Sozialisation, im Jugend- und Erwachsenenalter, auch um die bewusste Veränderung der eigenen Lebenswelt gehen muss. Von daher haben Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation auch die Aufgabe, die eigene Lebenswelt so zu gestalten, dass Bildung und Lernen überhaupt möglich sind.

Lernen "ist zu einem Gutteil bewusste 'Knochenarbeit'. Spaß und Motivation sind dafür aber immer noch genauso wichtig wie im Kindergarten. Wenn nichts mehr vorangeht, sollten Erwachsene daher überlegen, woran das liegt. Große Veränderungen an sich selbst fallen in einem neuen Lebensabschnitt – an einem neuen Wohnort oder mit einem neuen Job – manchmal wesentlich leichter" (Apotheken Umschau und Gesundheit 2005: 16).

Durch das eigentliche, freie, beziehungsweise bewusste Spiel konstituieren sich Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation. Denn nur in diesem Spiel konstituieren sich Weltbilder oder moralisch-praktisches Wissen und nur Weltbilder oder moralisch-praktisches Wissen bilden die Voraussetzung für technisch-verwertbares Wissen.

Die bewusste Integration des eigentlichen, freien, beziehungsweise bewussten Spiels in Bildungs- und Lernprozesse der sekundären Sozialisation kommt dabei nicht nur der Weltbildentwicklung, sondern, wie gezeigt wurde, auch der Entwicklung der Denkstrukturen zu Gute. Zudem entspricht das bewusste Nutzen des spielerischen Charakters von Bildung und Lernen, wie insbesondere die Hirnforschung belegt, den biologischen oder natürlichen Lernprozessen, des Gehirns.

Die konstatierten Ängste vor Bildung und Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter können durch einen spielerischen Charakter der Bildungs- und Lernprozesse leichter abgebaut und die manchmal notwendigen Veränderungen der Lebenswelt, um Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation überhaupt zu ermöglichen, einfacher ausprobiert werden.

4.1.3. Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation

Ist die vollständige Integration in die und die Etablierung in der Gesellschaft durch Ausbildung, Beruf, Familiengründung, Freundschaften etc. vollzogen, beginnt die tertiäre Sozialisation. In der hoch entwickelten komplexen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland vollzieht sie sich im Wesentlichen durch einschneidende Veränderungen von gesellschaftlich determinierten Bedingungen wie Berentung, Arbeitslosigkeit beziehungsweise Frühverrentung oder durch den Auszug der Kinder aus der elterlichen Wohnung beziehungsweise die Familiengründung der eigenen Kinder. Die tertiäre Sozialisation ist, bedingt durch die steigende Lebenserwartung, meist der zeitlich ausgedehnteste Lebensabschnitt (vgl. Kapitel 2.2.1.).

Nach Veelken (1990) gleicht die tertiäre Sozialisation zunächst einem Moratorium, einer schöpferischen Pause, die der bewussten Lebensplanung der älteren Erwachsenen dient.

"Ziel eines solchen Moratoriums ist es, Weggefährten zu finden auf der Suche nach dem Selbst als Weg zu anderen, auf der Suche nach einem Entwurf, wie man leben sollte, (...) auf der Suche danach, wie man zurückgewinnen kann, was einem ursprünglich gehört hat, seine Lebensumwelt, seine Gruppe, seine Kultur" (Veelken 1990: 52).

Im Anschluss an dieses Moratorium geht es darum, die bewusste Lebensplanung aktiv umzusetzen. Dabei sind die Ziele der Planungs- und der Umsetzungsphase nur durch Bildung und Lernen zu erreichen. Denn, wie in Kapitel 3.3. herausgearbeitet

wurde, haben Bildung und Lernen die Aufgabe, die Transferprozesse zwischen der sich wandelnden Gesellschaft und dem sich im Lebenslauf entfaltenden einzelnen Menschen herzustellen (vgl. Veelken 2000: 89f; vgl. Kapitel 3.3.).

In der tertiären Sozialisation bleiben die älteren Erwachsenen demnach vollständig in die Gesellschaft integriert und sind in ihr etabliert. Da sich aber ihre Rollen in den gesellschaftlichen Institutionen, zum Beispiel durch Berentung, oder im individuellen Umfeld durch die Familiengründung der eigenen Kinder, grundlegend verändern, geht es darum, neue Lebensziele und -wege und somit auch neue Rollen für sich zu definieren.

"Tertiäre Sozialisation geht davon aus, dass der Prozess der Interdependenz von Gesellschaft und Individuum im Prozess des Alterns nicht endet, sondern dass für die Alterskohorte der älteren Erwachsenen und alten Menschen durch Selbsttransformation und Wandlung der Zugang zu zukunftsbezogener Innovation möglich ist" (Veelken 1990: 45).

Die Rollen älterer Erwachsener und alter Menschen sind in unserer Gesellschaft aber weniger anerkannt als Berufs- und Familienrollen. Dadurch werden Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation häufig missverstanden und mit Zeitvertreib oder der Ausfüllung der Zeit vor dem Tod in Verbindung gebracht.

Dazu stellt die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) fest: "Bildungssystem und betriebliches öffentliches Leben sind auf die neue demographische Situation noch nicht eingestellt. So wird das Angebot im Rahmen der Altenbildung im Wesentlichen durch den Gedanken der Füllung einer im Übrigen sonst leeren Zeit wahrgenommen" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 300).

Daraus abgeleitet konstatiert sie mit vielen anderen Geragogen wie Veelken (2005b), Schneider (2004) etc., dass die Bildungs- und Lernbeteiligung älterer Erwachsener und alter Menschen in unserer Gesellschaft weder ausreichend dokumentiert noch erforscht ist: "Die Bildungsbeteiligung älterer Menschen an Maßnahmen der Altenbildung oder der Weiterbildung wird derzeit kaum dokumentiert. (...) Die Wahrnehmung ehrenamtlicher Tätigkeiten ist erheblich. Das Bewusstsein über die Bedeutung des öffentlichen Bereiches hat sich in den letzten Jahren positiv entwickelt. Die öffentliche Wertschätzung beschränkt sich allerdings in der Regel auf Ehrungen und öffentliche Bekanntmachungen, die oft zufällig sind" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 310).

Da ältere Erwachsene und alte Menschen vollständig in die Gesellschaft integriert und in ihr etabliert bleiben, bleiben die grundlegenden Prinzipien der sekundären Sozialisation erhalten. Auch in der tertiären Sozialisation bilden die in Kapitel 2.2.1. dargelegten Analysen den Hintergrund für die folgenden Erörterungen. Relevant für die Auseinandersetzungen sind auch hier die Feststellungen, dass die Macht in der Gesellschaft nicht nur die Macht einschließt, über die Sozialisationsprozesse zu verfügen, sondern auch Wirklichkeit und damit Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 128; vgl. Kapitel 2.2.1.).

"Das Wechselspiel von Vergesellschaftung und Individuierung hat als Ergebnis die gesellschaftliche Konstruktion der auch von älteren Menschen gemachten Wirklichkeit und die gesellschaftliche Konstruktion der Identität" (Veelken 2000: 90).

Ältere Erwachsene und alte Menschen besitzen, wie in der sekundären Sozialisation, ein eigenes Selbst, eine eigene Welt beziehungsweise ein eigenes Weltbild. Das bedeutet, dass auch in der tertiären Sozialisation den gesellschaftlichen Einflüssen ausgewichen werden kann und dass sie nicht so prägend sind wie in der primären.

Das Spiel als Urphänomen des Lebens in der tertiären Sozialisation unterscheidet sich ebenfalls nicht von dem der sekundären. Die Spielformen bleiben im Hintergrund und das eigentliche, freie, beziehungsweise bewusste Spiel im Vordergrund. Das bewusste und Kultur entwickelnde Spiel zeigt sich zwar in der tertiären Sozialisation weniger in beruflichen, dafür aber in ehernamtlichen Aktivitäten und bleibt auch in rituellen Handlungen in Gottesdiensten oder in kulturellen und sportlichen Veranstaltungen bestehen. Da aber Spielformen und Spiele immer abhängig von den konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, also Produkt und Nachahmung der gesellschaftlichen Verhältnisse, sind, prägen die historisch-gesellschaftlichen Einstellungen zu und zum Spielen in besonderer Weise die Spielbedingungen älterer Erwachsener und alter Menschen. Eine Besonderheit in der Bundesrepublik Deutschland ergibt sich daraus, dass die historisch-gesellschaftlichen Einstellungen zu und zum Spielen im letzten Jahrhundert in Deutschland mehreren tiefen Brüchen unterlagen, die die Einstellungen zu und zum Spielen heutiger älterer Erwachsener und alter Menschen entscheidend prägen.

So ließen zu Beginn des letzten Jahrhunderts die Lebensumstände der weitaus meisten Menschen weder Spielformen und Spiele für Kinder noch für Erwachsene oder ältere Menschen zu. Der erste Weltkrieg brachte selbst den aufkeimenden Spielformen und Spielen der bürgerlichen Kreise ein drastisches Ende, so dass nach dem ersten Weltkrieg, in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts, Spielen im gesellschaftlichen Bewusstsein in Deutschland kaum noch existierte. Das erleichterte der Nationalsozialistischen Diktatur, nahezu alle Spielformen und Spiele in den Dienst ihrer Ideologie zu stellen, so dass Spiel im eigentlichen Sinne nicht mehr existierte, sondern Spielformen und Spiel weitgehend funktionalisiert waren.

Der zweite Weltkrieg brachte den nächsten tiefen Bruch in die deutsche Spielgeschichte, der in anderen Kulturen so nicht nachzuweisen ist. Dieser Bruch setzte sich in den 40er und 50er Jahren des letzten Jahrhunderts in einer extrem spielfeindlichen Periode in der Bundesrepublik Deutschland fort. Spielen wurde allein Kindern zugewiesen und als minderwertig angesehen. Erwachsene spielten nicht. Spielen wurde als Zeitvergeudung angesehen. Da die Erziehungswissenschaften dazu entsprechende Theorien lieferte, war Ende der 50er / Anfang der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts selbst Kindern das freie Spielen nicht mehr erlaubt. Dieser Einstellung zu und zum Spielen verweigerten sich die Kinder, indem sie nach wie vor frei spielten. So wurde ab Mitte der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts das Spielen für Kinder und Erwachsene auch im gesellschaftlichen Bewusstsein langsam wieder möglich (vgl. Gregarek 1998: 231ff).

Das bedeutet, dass ältere Erwachsene und alte Menschen als Kinder oder Jugendliche die Erfahrungen der extremen Funktionalisierung und Ideologisierung von Spielformen und Spielen im Faschismus, oder die der Nichtanerkennung des Kinder- und Erwachsenenspiels zwischen den 40er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts, gemacht haben. Die zunehmende Akzeptanz des Kinder- und Erwachsenenspiels erfuhren die meisten erst in ihrer Lebensmitte.

"Ältere Menschen, die durch die Lebens- und Spielbedingungen dieses Jahrhunderts geprägt wurden, erlebten damit tief greifende Wechsel in der Bewertung und Bedeutung des Spiels. Sie erlebten und erleben extreme Unterschiede zwischen den Spielmöglichkeiten und Spielbedingungen ihrer Kindheit und Jugend und denen, die Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, aber auch sie selber, als ältere Erwachsene heute haben" (Gregarek 1998: 235).

Dass ältere Erwachsene und alte Menschen heute spielen, verdeutlicht vielleicht das Motto der amerikanischen "Seasoned Citizens Theater Company", eine Theatergruppe älterer Menschen, die in Seniorenzentren, Pflegeheimen und Krankenhäusern auftritt: "Wir hören nicht auf zu spielen, weil wir alt werden ... Wir werden alt, weil wir zu spielen aufhören" (vgl. Friedan 1995: 829).

Die Notwendigkeit des Spielens auch in der tertiären Sozialisation ergibt sich daraus, dass sich die Aneignung des kulturell und gesellschaftlich notwendigen technisch-verwertbaren und moralisch-praktischen Wissens nur durch das eigentliche, freie, beziehungsweise bewusste Spiel vollzieht. Denn nur in diesem Spiel konstituiert sich, auch hier, das moralisch-praktische Wissen und schafft so den institutionellen Rahmen für das technisch-verwertbare (vgl. Habermas 1975/1995: 162; vgl. Kapitel 2.1.2.).

Bildung und Lernen können sich von daher auch in der tertiären Sozialisation nicht ohne moralisch-praktisches Wissen, das heißt nicht ohne Weltbilder und somit auch nicht ohne Spiel, vollziehen.

Die Denkstrukturen vom formal-operationalen zum netzwerk-logischen Denken, die nach Wilber (1996) in heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften ab der sekundären Sozialisation vorherrschen müssten, müssten dies auch in der tertiären Sozialisation. Aber die diesbezüglich in Kapitel 4.1.2. diskutierten Probleme gelten ebenfalls in der tertiären Sozialisation. Denn nicht in diesen Denkstrukturen, sondern eher in denen vom konkret-operationalen zum formal-operationalen, bewegt sich das heutige Denken, da weder transrationale oder globale noch rationale, sondern eher mythisch-rationale Weltbilder den Schwerpunkt bilden (vgl. Wilber 1996: 21; vgl. Kapitel 4.1.2.).

Dass das technisch-verwertbare Wissen moderner Technologien in heutigen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften formal-operationale beziehungsweise netzwerk-logische Denkstrukturen voraussetzt, die sich nur im Rahmen rationaler beziehungsweise transrationaler oder globaler Weltbilder entwickeln, könnte eine mögliche Erklärung für Schwierigkeiten beim Erlernen moderner Technologien auch in der tertiären Sozialisation sein. Da mythisch-rationale Weltbilder noch den Schwerpunkt bilden, können sich diese Denkstrukturen nur sehr schlecht entwickeln und das Erlernen moderner Technologien fällt schwer.

Die vielen Vorteile der Seniorennetzwerke der Stadt Köln, die die Seniorenarbeit unterschiedlicher Träger, Vereine und Initiativen stadtteilbezogen verbinden, werden zum Beispiel von vielen älteren Menschen deswegen kaum genutzt, weil der Charakter der Seniorennetzwerke nicht nachvollzogen werden kann. Die einzelnen Träger haben ein Gebäude, Räume und Mitarbeiter. Die Seniorennetzwerke haben dies nicht. Dadurch ist ihre interne Kommunikation im Wesentlichen auf die Nutzung des

Internets und der E-Mail angewiesen. Wird von den älteren Menschen der Charakter der Seniorennetzwerke nicht nachvollzogen, kann weder der Vorteil der Seniorennetzwerke noch der Vorteil der digitalen Kommunikation verstanden werden und das Erlernen der modernern Technologien fällt schwer.

Ob besondere Schwierigkeiten beim Erlernen moderner Technologien in der tertiären Sozialisation darauf zurückgeführt werden können, dass ältere Erwachsene und alte Menschen eher in mythisch-rationalen Weltbildern verharren als Jugendliche und Erwachsene, müsste ausführlich untersucht werden, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Für Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation könnte das bedeuten, dass sehr ausführliche Erläuterungen zu Veränderungen von Weltbildstrukturen ebenso notwendig sind wie detaillierte Erläuterungen im Kontext mythisch-rationaler Weltbilder und damit in konkret- und formal-operationalen Denkstrukturen.

Neben der Entwicklung der kognitiven Strukturen, gehört auch zur tertiären Sozialisation die Entfaltung der emotionalen, psychischen und sozialen Strukturen des älteren Erwachsenen und alten Menschen. In der achten und letzten menschlichen Entwicklungsphase, der Phase des Alters, muss nach Erikson (1982/1995) der Identitätskonflikt zwischen Integrität und Verzweiflung gelöst werden. Dazu weitet sich der soziale Radius auf die Menschheit aus. Die Aufgabe des Alters liegt darin, ein Gefühl von Kohärenz und Ganzheit zu entwickeln, das heißt Dinge zusammen zu halten. Nur die Erfüllung dieser Aufgabe kann zur positiven Lösung des Identitätskonfliktes und damit zur Grundstärke *Weisheit* führen (vgl. Erikson 1982/1995: 36f; vgl. Kapitel 3.2.1.).

Legt man das Modell von Erikson (1982/1995) zugrunde, müssen in der tertiären Sozialisation Bildung und Lernen im Kontext dieser Aufgabe betrachtet werden. Der soziale Radius muss auf die Menschheit ausgedehnt werden, um Ganzheit entwickeln beziehungsweise Dinge zusammen halten zu können. Diese Aufgabe verdeutlicht bereits die Notwendigkeit von Reflexivität in der Lebensphase Alter. Des Weiteren gehen mit dieser Aufgabe in der tertiären Sozialisation, ähnlich wie in der sekundären, ein Umlernen, die Revision alter Bedeutungen, die Integration alter Lernerfahrungen in neue sowie Transformationen und neue Orientierungen einher. Dabei bedingt die längere Lebensdauer älterer Erwachsener und alter Menschen in der tertiären Sozialisation eine Vielzahl an unterschiedlichen Erfahrungen vom Umlernen, von der Revision alter Bedeutungen und von der Integration neuer Lernerfahrungen in alte, die bereits zu verschiedenen Transformationen und neuen Orientierungen im Lebenslauf geführt haben.

Diese Tatsache bewirkt, wie in Kapitel 3.3. analysiert wurde, die drei Besonderheiten der Geragogik: Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation sind sehr stark von der Zielgruppe der älteren Erwachsenen und alten Menschen bestimmt. Inhalt und Zielgruppe von Bildung und Lernen sind in der tertiären Sozialisation identisch. Ältere Erwachsene und alte Menschen, beziehungsweise deren spezifische Lebenslagen und Lebenssituationen sind sowohl Inhalt als auch Zielgruppe von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation. Ältere Erwachsene und alte Menschen haben als Lernende die Lebensphase der Lehrenden meistens voraus (vgl. Gregarek 2005: 53; vgl. Kapitel 3.3.).

Aus diesen Besonderheiten der Geragogik und aus den neueren Erkenntnissen der Lern- und Gerontopsychologie, wonach die fluide Intelligenz mit zunehmendem Alter eher nachlässt, während die kristalline Intelligenz eher zunimmt, leitet Veelken (2003) die Elemente geragogischen Lernens ab. Danach werden das *Bedeutungslernen*, das *Dialektische Lernen*, das *Gruppenlernen* und das *Wechselseitige Lernen* bei Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation zunehmend wichtiger, was im Folgenden kurz erläutert wird (vgl. Gregarek 2005: 50ff; vgl. Veelken 2003: 71; vgl. Veelken 2000: 91; vgl. Veelken 1994: 16f; vgl. Veelken 1990: 139, vgl. Kapitel 3.3.).

Im *Bedeutungslernen* kommt zum Ausdruck, dass ältere Erwachsene und alte Menschen nur mit ihren Erfahrungen und in ihren Kontexten lernen können. Im Prozess des Bedeutungslernens vernetzen ältere Erwachsene und alte Menschen ihre eigenen Erfahrungen mit Theorien und stellen so die für sie neuen Bedeutungen selbst her (vgl. Veelken 2000: 91). Da das Lernen durch Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen mit zunehmendem Alter leichter fällt und zunimmt, gewinnt die Vernetzung der eigenen Erfahrungen mit Theorien an Bedeutung.

Das *Dialektische Lernen* betont, dass es in der tertiären Sozialisation nicht um das Ansammeln von Lernstoff, sondern um neue zukunftsbezogene Erkenntnisse geht. Neue zukunftsbezogene Erkenntnisse kann es für ältere Erwachsene und alte Menschen aber nur geben, wenn sie früher gelerntes Wissen vergessen, das heißt dialektisch negieren. Erst das dialektische Vergessen ermöglicht ihnen die Neuaufnahme von Wissen. Beim Dialektischen Lernen geht es um die konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen (vgl. Veelken 2003: 72).

Sowohl der Prozess des Bedeutungslernens als auch der des Dialektischen Lernens setzen Kommunikation mit anderen Menschen voraus. Das *Gruppenlernen* verbindet das Lernen mit anderen Menschen und dadurch mit Kommunikation (vgl. Veelken 2000: 91).

Das *Wechselseitige Lernen* entspricht der Besonderheit, dass ältere Erwachsene und alte Menschen die Lebensphase der Lehrenden meistens voraus haben. Ältere Erwachsene und alte Menschen bringen Wissen, Erfahrung, Kompetenz und Können in die Lernsituationen ein. Dadurch wird ein Rollenwechsel zwischen Lehrenden und Lernenden und das Aufheben der Grenzen zwischen ihnen möglich (vgl. Veelken 2000: 91).

Neben den Elementen geragogischen Lernens kann die längere Lebensdauer und die mit ihr einhergehende Zunahme an Erfahrungen älterer Erwachsener und alter Menschen, wie für die sekundäre Sozialisation analysiert, auch in der tertiären Sozialisation zunehmende Ängste vor Bildung und Lernen bewirken. Insbesondere wenn insgesamt nur wenige oder negative Lernerfahrungen im Lebenslauf gemacht wurden, kann die Angst vor dem Neuen, der eigenen Veränderung beziehungsweise vor dem vermeintlichen Verlust der eigenen Identität dominieren (vgl. Kapitel 4.1.2.).

"Mit zunehmendem Alter wächst meist auch die Unsicherheit, ob man in einer Lerngruppe noch mithalten kann oder vor den anderen als begriffsstutzig und verkalkt erscheint. Ältere Menschen scheuen deshalb oft den Leistungsvergleich mit Jüngeren – nicht zuletzt weil sie sich dem Einfluss gesellschaftlicher Defizit-Zuschreibungen nicht ganz entziehen können. (...) Ein weiteres bestimmendes Motiv für die Weiter-

bildungsabstinenz der Älteren ist eine latente Furcht vor Bevormundung. Der Wunsch nach Erhaltung der eigenen Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit (...) führt bei der eigenen Weiterbildung zu besonderen Empfindlichkeiten gegenüber jeder Form von 'Defizit ausgleichender' Gängelung, Fremdbestimmung und Beaufsichtigung" (Dohmen 2000: 214).

Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation müssen sich von daher in unserer Gesellschaft auch mit diesen Ängsten der älteren Erwachsenen und alten Menschen auseinandersetzen. Denn Ängste vor Bildung und Lernen stehen auch in der tertiären Sozialisation den gestiegenen gesellschaftlich notwendigen Bildungs- und Lernprozessen sowie der eigenen Sozialisation und Identitätsentfaltung entgegen.

"Zweifellos muss Altersbildung die Zuständigkeit und Verantwortung für die Frage des Älterwerdens als Bedingung des Lernens übernehmen, eine Frage, für die sich sonst keiner zuständig fühlt" (Kade 1994/1997b: 8).

Vor dem Hintergrund, dass Altersbildung nach Kade (1994/1997b) ihren Kern im Lernen des Älterwerdens hat, bilden der Lebensweltbezug und damit Emotionen und Motivation insbesondere in der tertiären Sozialisation entscheidende Kriterien für den Lernerfolg (vgl. Kapitel 3.4.).

Denn bei Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation kommt, anders als in der sekundären Sozialisation beziehungsweise bei noch in das Berufsleben integrierten Erwachsenen, hinzu, dass ältere Erwachsene und alte Menschen keinen externen Vorgaben mehr verpflichtet sind, wenn sie Bildungsangebote wahrnehmen. Ältere Erwachsene und alte Menschen haben also die Aufgabe, ihren Bildungssinn selbst zu definieren (vgl. Kade 1994/1997b: 11).

So besteht, obwohl die Geragogik Bildungssinn prinzipiell nicht stellvertretend geben kann, dennoch eine Aufgabe von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation darin, ältere Erwachsene und alte Menschen bei der Definition ihres Bildungssinns unterstützend zu begleiten. Auf diese Aufgabe von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation geht insbesondere Veelken (2005a) ein: "Die Geragogik der Lebenskunst bietet ein Lernangebot, um sich in der Welt zurechtzufinden, sich zu orientieren, sich seine Welt gemäß der eigenen Perspektive zu gestalten und sie sich nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben wieder neu anzueignen. (...) Diese Eigenorientierung durch Geragogik ist wichtig, damit der Einzelne nicht von der Deutungsmacht Anderer abhängig wird, sondern eigene Bedeutungen für die Zeit jenseits der Erwerbsarbeit setzen und leben kann, einen eigenen Sinn finden kann" (Veelken 2005a: 19).

Des Weiteren stellt Veelken (2005b) fest, dass im Prozess der Entwicklung unserer Gesellschaft Bildungsangebote für ältere Erwachsene und alte Menschen an Bedeutung gewinnen und auf wirtschafts- und sozialpolitisch orientierten Tagungen eine zentrale Rolle spielen werden. Denn sie bewirken, wie die Ergebnisse des Dortmunder Seniorenstudiums zeigen, eine positive Persönlichkeitsentwicklung in Richtung auf Stärkung und Kompetenzerweiterung, ein wachsendes Interesse an gesellschaftlichem Engagement, ein besseres intergenerationelles Verständnis, eine positive Veränderung von Ehe-, Partner- und Familienbeziehungen und eine Verbesserung des Gesundheitszustandes der älteren Erwachsenen und alten Menschen (vgl. Veelken 2005b: 267f).

Auch Schneider (2001) schlussfolgert in ihrem Aufsatz "Die Bedeutung des Lernens für das Alter", dass Lernen in bestimmten Hinsichten den Alternsprozess verlangsamen beziehungsweise zu einer besseren Bewältigung der Folgeprozesse des Alterns beitragen kann. So profitiert auch die Volkswirtschaft insgesamt vom Lernen älterer Menschen, wenn dadurch zum Beispiel Krankheiten erst zu einem späteren Zeitpunkt im Lebenslauf auftreten (vgl. Schneider 2001: 238f).

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) betrachtet Bildungs- und Lernprozesse in der tertiären Sozialisation sowohl unter dem Gesichtspunkt, welche Leistung das Bildungssystem für ältere Erwachsene und alte Menschen bereithalten soll, als auch unter dem, welchen Beitrag sie für den Prozess gesellschaftlicher Bildung leisten können. Für ersteren konstatiert sie das formale Nachholen von Bildungsabschlüssen, den Erhalt der Berufstätigkeit, den Wiedereinstieg in eine (teilweise) Erwerbstätigkeit und die Alltagsbewältigung. Für den zweiten Gesichtspunkt formuliert sie eher Ziele von Bildungs- und Lernprozessen in der tertiären Sozialisation, wie berufsbezogene Teilzeittätigkeiten in intergenerationellen Teams, ehrenamtliche Tätigkeiten und die Erfahrungsweitergabe an die nachwachsenden Generationen im Alltag (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 290).

Die hier formulierten allgemeinen Ergebnisse und Ziele von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation verdeutlichen die Notwendigkeit sowohl der konkreten Sinnggebung als auch der Integration der Lebenswelt der Lernenden in ihre Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Kapitel 3.3.). Denn eine konkrete Sinnggebung der eigenen Bildungs- und Lernprozesse ist nicht ohne emotionale Beteiligung, die Integration eigener Erfahrungen und damit der eigenen Lebenswelt möglich.

"Lebensweltorientierung in Bildungsprozessen geht von den Selbstdefinitionen der Lernenden und den Interpretationsspielräumen ihrer Lebenssituation aus. Die Entscheidung für den Lebensweltbezug der Altersbildung ist kein willkürlicher Akt. Ältere teilen mit jedem Erwachsenen den Status der Mündigkeit, das heißt, dass diese selbst definieren können, welchem Lebensentwurf sie folgen, welche Probleme sie haben und auf welche Weise sie ihre Ziele verwirklichen wollen. Schon diese Grundannahme macht den Lebensweltbezug (...) zum verbindlichen Ausgangspunkt" (Kade 1994/1997b: 11).

Die eigene Sinnggebung von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation macht zudem die Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Bildungs- und Lernprozesse älterer Erwachsener und alter Menschen unabdingbar. Denn Sinnggebung und die dazu gehörigen Orientierungsprozesse können sich nicht ohne Selbstbestimmung und Selbststeuerung vollziehen.

"Organisiertes Lernen in der zweiten Lebenshälfte bzw. der nachberuflichen Lebensphase ist seltener auf berufliche, ökonomisch verwertbare Weiterbildung ausgerichtet, öfter hingegen auf das Ziel einer persönlichen Um- und Neu- Orientierung. Orientierungsprozesse können jedoch nicht 'angeboten' werden, sie müssen selbsttätig in Gang gesetzt und 'durch gestanden' werden. Das didaktische Konzept des selbst gesteuerten Lernens scheint sich hierfür besonders gut zu eignen" (Bubolz-Lutz 2000: 271).

Die Selbstbestimmung und Selbststeuerung von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation bewirkt zudem, wie schon für die sekundäre Sozialisation herausgearbeitet wurde, dass auch ältere Erwachsene und alte Menschen an ihre Lernerfahrungen anknüpfen und dadurch negative Lernerfahrungen bewusst aufarbeiten und positive Lernerfahrungen ausbauen können. Damit wird zugleich dem natürlichen Lernprozess des Gehirns, das am effektivsten lernt, wenn es an vorhandene Synapsenverbindungen anknüpfen kann, entsprochen (vgl. Kapitel 4.1.2.).

"Je mehr man schon weiß, desto besser kann man neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung bringen. Da Lernen zu einem nicht geringen Teil im Schaffen solcher internen Verbindungen besteht, haben ältere Menschen beim Lernen sogar einen Vorteil! Wissen kann helfen, neues Wissen zu strukturieren, einzuordnen und zu verankern" (Spitzer 2002: 283).

Des Weiteren hängt der Erfolg von Bildung und Lernen, wie für die primäre und sekundäre bereits konstatiert, auch in der tertiären Sozialisation von der aufmerksamen Beschäftigung mit den selbst bestimmten Lerninhalten beziehungsweise vom eigenständigen Erarbeiten dieser Lerninhalte und von der Verantwortung, die für das eigene und das Lernen anderer übernommen wird, ab. Das heißt, die in Kapitel 3.2.4. und 3.2.5. analysierten Ergebnisse zur Wichtigkeit einer eigenen Konzept- und Kompetenzentwicklung in Bildungs- und Lernprozessen gelten für jedes Lebensalter, so auch für ältere Erwachsene und alte Menschen. Auch sie setzen sich intensiv und handelnd mit dem Lerninhalt auseinander und verarbeiten ihn aktiv, wenn sie sich mit ihrem eigenen Können und ihren eigenen Kompetenzen auseinandersetzen und Verantwortung für das eigene und das Lernen anderer übernehmen (vgl. Kapitel 3.2.4. und 3.2.5.).

Als Beispiel für diese Auseinandersetzungen wird im Kontext der Evaluation der 1. Fortbildung "Geragogik" beispielsweise formuliert: "Zuerst hab' ich mir nicht zugetraut, ein Konzept zu entwickeln. Dann konnte ich kein Thema finden. Ich wollte zu etwas Neuem arbeiten. Dann hab' ich erkannt, dass die anderen Themen nicht meine Themen sind und ich bin bei meinem Thema geblieben. Dazu konnte ich dann auch ziemlich schnell ein Konzept erarbeiten. Wie wichtig der eigene Bezug zum Thema ist, das ist mir sehr deutlich geworden" (Gregarek 2005: 99).

Der Erfolg von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation hängt zudem, wie in der sekundären Sozialisation, von der bewussten Veränderung der eigenen Lebenswelt ab. Denn auch das Gehirn älterer Erwachsener und alter Menschen lernt aus der Lebenswelt heraus (vgl. Kapitel 3.4.). Die Gestaltung der eigenen Lebenswelt unterstützend zu begleiten, um Bildung und Lernen älterer Erwachsener und alter Menschen überhaupt zu ermöglichen, ist damit eine weitere Aufgabe der Geragogik.

Die unterstützende Begleitung der Gestaltung der eigenen Lebenswelt, sowie die der Sinnggebung von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation, könnte durch die bewusste Integration des eigentlichen, freien beziehungsweise bewussten Spiels in die Bildungs- und Lernprozesse erheblich gefördert werden. Denn in diesem Spiel konstituieren sich die Weltbilder und mit ihnen die Denkstrukturen, die es zu hinterfragen oder dialektisch zu negieren gilt, um Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation zu ermöglichen.

Da der Mensch immer lernt, stellt Spitzer (2002) beispielsweise gar nicht die Frage nach der Sinnggebung von Bildung und Lernen im Alter, sondern die nach dem Sinn des Alters, und stellt fest: " Wir werden alt, weil wir lernen können" (Spitzer 2002: 290).

4.2. Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten

Jedes Mal, wenn du alle Antworten gelernt hast,
wechsell sie alle Fragen.
(Oliver Otis Howard)

Wenn Bildung und Lernen als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums zu verstehen sind, kommt den gesellschaftlichen Bedingungen unter denen Bildung und Lernen vollzogen werden insofern eine herausragende Rolle zu, als dass die gesellschaftlichen Bedingungen, die Möglichkeiten und Inhalte von Bildung und Lernen entscheidend beeinflussen.

Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten analysieren zu können, werden zunächst die Bedingungen von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland zusammenfassend dargestellt und im Anschluss daran die in der Deutschen Demokratischen Republik analysiert.

Dabei wird auch hier, wie bereits in Kapitel 2.2.3. geschehen, der schwierige Versuch unternommen, aus der 'Sicht' und in der 'Sprache' der jeweiligen Gesellschaft zu formulieren.

Insgesamt werden so die im 2. Kapitel dieser Arbeit erarbeiteten Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum und die im 3. Kapitel analysierten Ergebnisse zu Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften zusammenfassend betrachtet, auf die Bedingungen von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten angewandt und dadurch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten herausgearbeitet.

4.2.1. Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland

Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland wurden an vielen Stellen in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich erörtert. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt, die beispielhaft einen Vergleich mit Bildung und Lernen in der Deutschen Demokratischen Republik ermöglichen.

Als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums kommt den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Bildung und Lernen vollzogen werden, eine entscheidende Rolle zu. Dabei bilden, wie die Ergebnisse des 2. Kapitels zeigen, Weltbilder die entscheidende Voraussetzung für Bildung und Lernen. Denn nur Weltbilder beziehungsweise moralisch-praktisches Wissen ermöglichen die Aneignung von technisch-verwertbarem Wissen. Das bedeutet, allen Bildungs- und Lernprozessen sind Weltbilder hinterlegt, die vermittelt, überarbeitet oder dialektisch negiert werden, um technisch-verwertbares Wissen lehren und lernen zu können (vgl. Habermas 1975/1995: 162; vgl. Kapitel 2.1.2.).

Die in Kapitel 2.2.3. differenziert für die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik dargestellten herausragenden gesellschaftlichen Ver-

änderungen des 20. Jahrhunderts lassen die unterschiedlichen Weltbilder beider deutschen Staaten bereits erkennen (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Die Weltbilder der Bundesrepublik Deutschland basieren weitgehend auf dem Christentum beziehungsweise auf christlichen Werten. Das zeigt sich zum Beispiel daran, dass in der Präambel des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland als erstes formuliert ist: "Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, (...) hat sich das Deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben" (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 2004: 15). Es zeigt sich aber auch daran, dass die meisten Politiker der Bundesrepublik Deutschland beim Amtseid auf die Bibel schwören.

Die wesentliche Differenz von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ergibt sich von daher aus den in Kapitel 2.2.1. dargelegten Analysen, dass die Macht der Gesellschaft, nicht nur die Macht einschließt über Sozialisationsprozesse zu verfügen, sondern auch Wirklichkeit und damit Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 128; vgl. Kapitel 2.2.1.).

In der Bundesrepublik Deutschland bildet das Grundgesetz die Verfassung. Mit dem Grundgesetz geben sich die Bürger der Bundesrepublik Deutschland eine freiheitliche demokratische Grundordnung. Dabei prägt der Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes den Geist der Verfassung: "Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt" (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 2004: 15). Aus diesem Geist folgen konsequent die Ideen der Freiheit, der Gleichheit, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit (vgl. Di Fabio 2004: VIII).

Alle demokratischen Rechte und Pflichten der Bürger der Bundesrepublik Deutschland leiten sich vom Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und damit auch von den genannten Ideen ab. Die Weltbilder, die durch das Grundgesetz in der Bundesrepublik Deutschland gesetzt werden, können demnach als christliche Weltbilder mit Ideen der Freiheit, Gleichheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit umschrieben werden.

"Die verfassungsgebende Gewalt betont (...) ihre *'Verantwortung vor Gott und den Menschen'*. Dies ist keineswegs hohles Pathos, sondern schöpft aus den tiefsten Quellen unserer Kultur. Mit dem Gottesbezug machen die Deutschen ihre christliche Identität deutlich: eine Identität, die andere Glaubensrichtungen weder ausschließt noch gar bekämpft, aber auch nicht gleichgültig gegenüber dem Verfall oder der Gefährdung der eigenen geistigen und religiösen Wurzeln ist" (Di Fabio 2004: VII).

Diese Gegebenheiten belegen die in Kapitel 2.1.3. konstatierte Aussage, dass in der hoch entwickelten komplexen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland christliche und damit mythisch-rationale Weltbilder vorherrschen, die nach Wilber (1996) ihre Entsprechung in konkret- und formal-operationalen Denkstrukturen ihrer Individuen haben (vgl. Abbildung 1; vgl. Kapitel 2.1.3.).

Wenn anschließend in Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland formuliert wird, dass das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates steht (vgl. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 2004: 16), dann basiert

auch das Verständnis von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland auf dem Grundgesetz und damit auf christlichen Weltbildern mit den genannten Ideen der Freiheit, Gleichheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit.

Wie im 2. Kapitel dieser Arbeit des Weiteren deutlich wird, wird Kultur in ihren ursprünglichen Phasen gespielt (vgl. Huizinga 1938/1994: 189; vgl. Kapitel 2.1.1.). Spielformen und Spiele bilden dabei die Ausdrucksformen beziehungsweise Symbole von Weltbildern, oder anders formuliert, Weltbilder können sich nur in Spielformen und Spielen konstituieren. Damit bilden Spielformen und Spiele dieselbe entscheidende Voraussetzung von Bildung und Lernen wie Weltbilder. Das bedeutet, dass für den Vergleich von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik eine Auseinandersetzung mit den Spielformen und Spielen in beiden deutschen Staaten notwendig ist.

Spielformen und Spiele werden in der Bundesrepublik Deutschland, wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wird, für Bildung und Lernen zwar insgesamt nur wenig und wenn in der primären Sozialisation genutzt, aber alle Spielformen und Spiele, die dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland entsprechen, können jederzeit gespielt werden.

Spielformen wie Übungsspiele, Symbolspiele und erste Regelspiele, das heißt einfache Tisch-, Brett- und Puzzlespiele von und mit Kindern sind in der Bundesrepublik Deutschland selbstverständlich. Ebenso verhält es sich mit traditionellen Spielen wie "Mensch ärgere dich nicht", "Dame", "Mühle", "Halma", "Schach", "Karten- und Würfelspielen" etc.. Diese finden sich in den meisten Spielesammlungen und werden in Familien und Freundeskreisen älterer Kinder, Jugendlicher und Erwachsener selbstverständlich gespielt (vgl. Korte; Gregarek 1992: 8).

Darüber hinaus erscheinen in der Bundesrepublik Deutschland jährlich ca. 300 neue Tisch- und Brettspiele, so dass ein Spielmarkt existiert, der neben Messen und anderen Aktivitäten zum Beispiel auch "Spiele des Jahres" kürt. So stehen dem Individuum in der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl verschiedener Spielformen und Spiele zur Verfügung, die regelmäßig genutzt werden, sonst würde ein derartiger Spielmarkt nicht existieren. Zu den unterschiedlichen Spielformen und Spielen gehören neben vielen anderen beispielsweise so beliebte Spiele wie "Scrabble" (Spear/Jumbo), "Sagaland" (Ravensburger) oder "Jenga" (MB), Strategiespiele wie "Abalone" (Fun Connection), Quizspiele wie "Trivial Pursuit" (Parker) oder "Wer wird Millionär?" (Jumbo) und Wirtschaftsspiele wie "Monopoly" (Parker), die die ökonomische Struktur der Bundesrepublik Deutschland spielerisch nachvollziehen und die Kultur entwickelnde Funktion von Spielen vielleicht am besten verdeutlichen (vgl. Korte; Gregarek 1992).

Unterschiedliche Spielformen der beiden deutschen Staaten werden ebenfalls in Kapitel 2.2.3. deutlich, in dem herausragende gesellschaftliche Veränderungen des 20. Jahrhunderts differenziert für die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik dargestellt werden und dabei auch auf verschiedene Kultur- und Spielformen, wie Fernsehshows, Filme, Musikgruppen etc. eingegangen wird (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Die im 3. Kapitel dieser Arbeit analysierten Ergebnisse verdeutlichen zunächst die besondere Bedeutung, die Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Ge-

sellschaften haben. Diese besondere Bedeutung, dass Bildung und Lernen als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums zu verstehen sind, gilt für alle hoch entwickelten komplexen Gesellschaften und damit sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch für die Deutsche Demokratische Republik.

Ebenso gelten die in Kapitel 3. herausgearbeiteten allgemeinen Aussagen zu Bildung und Lernen, wie die Notwendigkeit der Sinnggebung von Bildung und Lernen und die der Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Kapitel 3.1.) für alle Bildungs- und Lernprozesse und damit auch für die der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik.

Auch die notwendige Berücksichtigung der Lernphasen (vgl. Kapitel 3.2.) und der Lebenswelten der Lernenden beziehungsweise die notwendige Berücksichtigung der Integration von Kontextbereichen in die Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Kapitel 3.3.), gelten für alle Bildungs- und Lernprozesse und damit auch für die der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik.

Des Weiteren gilt auch die Abhängigkeit der Lerninhalte von der Lebenswelt der Lernenden (vgl. Kapitel 3.4.) und damit die notwendige Berücksichtigung der biologischen Prozesse des Gehirns bei Bildung und Lernen für alle Bildungs- und Lernprozesse und damit auch für die der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik.

Die in diesem Kapitel bereits herausgearbeiteten Bedingungen von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation gelten ebenfalls in allen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften und damit auch in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratische Republik (vgl. Kapitel 4.1.).

Differenzen von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ergeben sich von daher im Wesentlichen aus den unterschiedlichen Lebenswelten der Lernenden, aus den differenzierten Kontextbereichen von Bildung und Lernen und aus den gesellschaftlich determinierten Lerninhalten, in beiden deutschen Staaten.

Werden die zu Beginn dieses Kapitels konstatierten Aussagen berücksichtigt, so bedeutet dies für Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, dass alle Lerninhalte im Kontext von christlichen Weltbildern vermittelt und angeeignet werden und damit zugleich die Ideen von Freiheit, Gleichheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit gelehrt und gelernt werden.

4.2.2. Bildung und Lernen in der Deutschen Demokratischen Republik

Obwohl auf Bildung und Lernen in der Deutschen Demokratischen Republik in dieser Arbeit bisher nur wenig eingegangen wurde, werden auch in diesem Kapitel die Bildungs- und Lernprozesse der Deutschen Demokratischen Republik nicht umfassend dargestellt.

Eine umfassende Darstellung des Verständnisses von Bildung und Lernen in der Deutschen Demokratischen Republik würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und nichts wesentlich Neues als die bisher analysierten Ergebnisse zu dieser Arbeit beitragen. Denn das Verständnis von Bildung und Lernen war in der Deutschen Demokratischen Republik ähnlich vielfältig und differenziert wie in der Bundesrepublik

Deutschland, obwohl Bildung und Erziehung in der Deutschen Demokratischen Republik als Einheit betrachtet und offiziell folgendermaßen definiert wurden:

"Bildung und Erziehung: in der sozialistischen Gesellschaft umfassender Prozess der zielgerichteten Einwirkung auf die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, der auf die Vermittlung von wissenschaftlichen Kenntnissen und Erkenntnissen, auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Bildung), auf die Herausbildung der sozialistischen Weltanschauung und Moral sowie eines entsprechenden Verhaltens (kommunistische Erziehung) gerichtet ist. Beide Seiten dieses Prozesses durchdringen einander und sind untrennbar miteinander verbunden. Das findet im pädagogischen Grundprinzip der Einheit von Bildung und Erziehung seinen Ausdruck. Unter Bildung und Erziehung wird zugleich das Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses, der erreichte Stand des Wissens und Könnens sowie der sittlichen Reife verstanden. Wesentlicher Inhalt der sozialistischen Bildung und Erziehung ist die sozialistische Allgemeinbildung, die Grundlage für jede weiterführende Bildung, für Arbeit und Beruf sowie für aktives gesellschaftliches Handeln ist" (Schütz 1986: 137).

Diese offizielle Definition von Bildung und Erziehung verdeutlicht bereits den sehr engen Bezug von Bildung und Lernen zu sozialistischen Werten und damit zur Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik.

So wurden, auch um einen beispielhaften Vergleich zwischen Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik zu ermöglichen, in diesem Kapitel, ähnlich wie für die Bundesrepublik Deutschland die gesellschaftlich relevanten Leitlinien von Bildung und Lernen aus dem Grundgesetz abgeleitet wurden, die gesellschaftlich relevanten Leitlinien von Bildung und Lernen der Deutschen Demokratischen Republik aus der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik abgeleitet.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausgeführt wurde, zeigen die Ergebnisse des 2. Kapitels dieser Arbeit, dass Weltbilder die entscheidende Voraussetzung für Bildung und Lernen sind, da nur Weltbilder beziehungsweise moralisch-praktisches Wissen die Aneignung von technisch-verwertbarem Wissen ermöglichen. Von daher sind allen Bildungs- und Lernprozessen, auch denen in der Deutschen Demokratischen Republik, Weltbilder hinterlegt, die vermittelt, überarbeitet oder dialektisch negiert werden, um technisch-verwertbares Wissen lehren und lernen zu können (vgl. Habermas 1975/1995: 162; vgl. Kapitel 2.1.2.).

Die Weltbilder der Deutschen Demokratischen Republik basierten weitgehend auf dem Historischen Materialismus beziehungsweise auf sozialistischen Werten, da der Historische Materialismus letztendlich die Theorie des Sozialismus begründet (vgl. Kapitel 2.1.2.).

Dass die Weltbilder der Deutschen Demokratischen Republik auf sozialistischen Werten basierten, zeigt sich, wie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, auch in der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik schon daran, wie die Präambel formuliert ist:

"In Fortsetzung der revolutionären Traditionen der deutschen Arbeiterklasse und gestützt auf die Befreiung vom Faschismus hat das Volk der Deutschen Demokrati-

schen Republik in Übereinstimmung mit den Prozessen der geschichtlichen Entwicklung unserer Epoche sein Recht auf sozial-ökonomische, staatliche und nationale Selbstbestimmung verwirklicht und gestaltet die entwickelte sozialistische Gesellschaft. Erfüllt von dem Willen, seine Geschicke frei zu bestimmen, unbeirrt auch weiter den Weg des Sozialismus und Kommunismus, des Friedens, der Demokratie und Völkerfreundschaft zu gehen, hat sich das Volk der Deutschen Demokratischen Republik diese sozialistische Verfassung gegeben" (Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1976/1989).

Dass die Macht der Gesellschaft nicht nur die Macht einschließt, über Sozialisationsprozesse zu verfügen, sondern auch Wirklichkeit und damit Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen, wie dies in Kapitel 2.2.1. dieser Arbeit dargelegt wurde (vgl. Berger; Luckmann 1966/1974: 128; vgl. Kapitel 2.2.1.), wird also schon durch den Vergleich der Präambeln der beiden Verfassungen deutlich. Die wesentliche Differenz von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ergibt sich aus diesen Analysen.

So lautet Artikel 1 Absatz 1 der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik: "Die Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat der Arbeiter und Bauern. Sie ist die politische Organisation der Werktätigen in Stadt und Land unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei" (Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1976/1989).

Auch damit werden, wie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, der Geist und die Ideen der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik bereits in Artikel 1 deutlich. Durch die Formulierung "unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei" werden die Führung der Arbeiterklasse, das heißt die Diktatur des Proletariats, und die Vorherrschaft einer bestimmten Partei, der marxistisch-leninistischen, festgeschrieben.

Alle Rechte und Pflichten der Bürger der Deutschen Demokratischen Republik leiten sich aus der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik ab (vgl. Artikel 19-40). Damit leiten sie sich zugleich von ihrem Geist ab, den Weg des Sozialismus und Kommunismus zu gehen (vgl. Präambel) und von ihren Ideen ab, die Gestaltung einer entwickelten sozialistischen Gesellschaft unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei (vgl. Artikel 1 Absatz 1) (vgl. Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1976/1989).

Das bedeutet, die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik sah vor, dass in der hoch entwickelten komplexen Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik materialistische und damit rationale Weltbilder vorherrschen, die nach Wilber (1996) ihre Entsprechung in formal-operationalen Denkstrukturen haben (vgl. Abbildung 1; vgl. Kapitel 2.1.3.).

Wenn anschließend in der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik formuliert wird, dass die Lösung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben durch den Staat und alle gesellschaftlichen Kräfte in gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsarbeit (vgl. Artikel 25 Absatz 6) mit dem Ziel gesichert werden, die Bürger zu befähigen, die sozialistische Gesellschaft zu gestalten und an der Entwicklung der sozialistischen Demokratie schöpferisch mitzuwirken (vgl. Artikel 17 Absatz 2), dann basierte das Verständnis von Bildung und Lernen auch in der Deutschen Demokrati-

schen Republik auf der Verfassung und damit auf rationalen Weltbildern mit den genannten Ideen der Gestaltung einer entwickelten sozialistischen Gesellschaft unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei (vgl. Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1976/1989).

Legitimiert durch die Verfassung wurden in der Deutschen Demokratischen Republik demnach materialistische und damit rationale Weltbilder vertreten. Das heißt, dass rationale Weltbilder allen offiziellen theoretischen Analysen hinterlegt und auf das praktische Leben in der Deutschen Demokratischen Republik angewandt wurden. So finden sich materialistische und damit rationale Weltbilder beispielsweise in allen Lehrbüchern der Deutschen Demokratischen Republik.

Im Buch "Weltall Erde Mensch", einem Standardwerk zur Entwicklungsgeschichte von Natur und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik, wird beispielsweise von Walter Ulbricht (1954/1967), Vorsitzender des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik, einleitend formuliert: "Dieses Buch ist das Buch der Wahrheit. Als im Jahre 1954 die erste Auflage erschien, griff die Jugend freudig nach diesem Werk, denn sie wollte die Wahrheit über die Entstehung und Entwicklung des Weltalls, der Erde und des Menschen wissen. In den zurückliegenden Jahren hat 'Weltall Erde Mensch' maßgeblich zur Entwicklung des wissenschaftlichen Weltbildes beigetragen und das Interesse der Jugend und der erwachsenen Bürger unserer Republik an den Wissenschaften geweckt" (Ulbricht 1954/1967: 5).

Wie dieses wissenschaftliche Weltbild der Deutschen Demokratischen Republik aussah, dass es unbedingt gültig und im praktischen Leben in der Deutschen Demokratischen Republik anzuwenden war, wird im gleichen Buch sehr anschaulich von Prof. Dr. R. F. Schmiedt formuliert:

"Auch in der Neuzeit und in der Neuesten Zeit bekämpfte und bekämpft die Reaktion die Theorien, Auffassungen und Lehren, welche die Menschen in die Lage versetzen, die bestehende Ordnung zu verändern, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen dadurch ein für allemal zu beseitigen, dass das Privateigentum an den Produktionsmitteln in gesellschaftliches Eigentum umgewandelt wird. (...) Diese grundlegende Erkenntnis, die gleichzeitig eine Anleitung zum Handeln ist und den Menschen den Weg in eine lichte Zukunft weist, ist ein Kernstück der wissenschaftlichen Weltanschauung der Arbeiterklasse. Diese Lehre, die unbesiegbar ist, weil sie richtig ist, die den ausgebeuteten Menschen aller Länder den Weg ihrer Befreiung zeigt, beseitigte – wie W. I. Lenin in seinem Werk 'Drei Quellen und drei Bestandteile des Marxismus' feststellte – 'das Chaos und die Willkür, die bis dahin in den Anschauungen über Geschichte und Politik geherrscht hatten'. Seither ist die Menschheit im Besitz 'einer erstaunlich einheitlichen und harmonischen wissenschaftlichen Theorie (...), die zeigt, wie sich aus einer Form des gesellschaftlichen Lebens, als Folge des Wachstums der Produktivkräfte, eine andere, höhere Form entwickelt'" (Schmiedt 1954/1967: 241f).

Wie in Kapitel 2.2.1. dieser Arbeit herausgearbeitet wird, wird aber genau die in diesem Zitat zum Ausdruck gebrachte "Form des gesellschaftlichen Lebens, als Folge des Wachstums der Produktivkräfte" von Habermas (1975/1995) mit dem Ergebnis rekonstruiert, dass gerade ein historisch-materialistischer Ansatz auf eine strukturelle Analyse der Weltbildentwicklung angewiesen ist. "Die Evolution der Weltbilder vermittelt zwischen den Entwicklungsstufen der Interaktionsstrukturen und den Fort-

schritten des technisch verwertbaren Wissens. In den Begriffen des Historischen Materialismus heißt das: die Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen vollzieht sich durch die Ideologien hindurch" (Habermas 1975/1995: 186; vgl. Kapitel 2.1.2.).

Im historisch-materialistischen Ansatz der Deutschen Demokratischen Republik finden diese Rekonstruktion von Habermas und damit die Weltbildentwicklung keine Berücksichtigung. Wenn aber die Weltbildentwicklung im historisch-materialistischen Ansatz der Deutschen Demokratischen Republik keine Berücksichtigung findet, dann muss die Frage gestellt werden, ob die offiziell gelehrt und gelernten rationalen Weltbilder in der Deutschen Demokratischen Republik überhaupt vorherrschen konnten.

Nach dem Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland zeigen sowohl der Transformationsprozess als auch die Gespräche, die im Kontext dieser Arbeit mit Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, geführt wurden (vgl. Kapitel 5.3.), dass die offiziellen Weltbilder der Deutschen Demokratischen Republik zwar rational waren, dass aber nur sehr wenige Bürger der Deutschen Demokratischen Republik die offiziellen Weltbilder an- oder ernst nehmen konnten.

So wurde in den Gesprächen beispielsweise formuliert: "Es gab ein Doppelleben. Die rationalen Weltbilder wurden nach außen gezeigt. Die mythischen wurden gelebt."

Des Weiteren wurde diskutiert, ob die offiziellen Weltbilder eigentlich wirklich rational sind: "Die offiziellen Weltbilder sollten rational sein. Aber eigentlich waren sie mythisch. Eigentlich ging es darum an die Partei- und Staatsführung zu glauben. Die Weltbilder der DDR waren wahrscheinlich mythisch in rationalem Gewand."

Zum einen bestätigen diese Aussagen, dass die offiziellen Weltbilder der Deutschen Demokratischen Republik kaum an- oder ernst genommen werden konnten. Zum anderen weisen sie zugleich auf die Etablierung eines bürokratischen Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik hin.

"Der Übergang zum Staatssozialismus hat die juristischen Titel auf Privateigentum an Produktionsmitteln abgeschafft, aber die Kontrolle von Eigentum verbleibt dennoch in den Händen einer Minderheit. Diese neue Klasse setzt sich aus Leuten zusammen, die 'wegen des administrativen Monopols, das sie innehaben, Privilegien und materielle Vorteile genießen'; ihre Position verdanken sie der dominierenden Rolle, die die kommunistische Partei im politischen und wirtschaftlichen Leben spielt. Es ist eine 'bürokratische Klasse', die aus dem Machtmonopol der Partei hervorgegangen ist, die aber die Rolle der Partei selbst in wachsendem Maß untergräbt" (Giddens 1984: 296).

Zu diesem bürokratischen Sozialismus der Deutschen Demokratischen Republik muss aber, wie im 2. Kapitel dieser Arbeit analysiert wird, die Frage gestellt werden, ob er im Verhältnis zum entwickelten Kapitalismus, beispielsweise der Bundesrepublik Deutschland, wirklich eine höhere Gesellschaftsform oder eine Variante derselben Entwicklungsstufe war (vgl. Kapitel 2.1.2.; vgl. Kapitel 2.2.2.).

Wenn der bürokratische Sozialismus der Deutschen Demokratischen Republik, wie in Kapitel 2.2.2. dargelegt wird, eine Variante derselben Entwicklungsstufe des entwickelten Kapitalismus war, dann konnten, wie auch die zitierten Aussagen belegen, in der Deutschen Demokratischen Republik nur ebenso mythisch-rationale Weltbilder wie in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschen.

Das heißt, weil die Weltbildentwicklung im historisch-materialistischen Ansatz der Deutschen Demokratischen Republik keine Berücksichtigung fand, konnten die offiziellen Weltbilder nur vorgeben rational zu sein. Dadurch wiederum konnten sie von den Bürgern weder an- noch ernst genommen werden. So entstand das in den Gesprächen genannte "Doppelleben", in dem nach außen rationale Weltbilder vertreten und mythische oder mythisch-rationale gelebt wurden. Tatsächlich aber herrschten keine rationalen Weltbilder, die ihre Entsprechung in formal-operationalen Denkstrukturen haben, in der Deutschen Demokratischen Republik vor, sondern ebenso mythisch-rationale Weltbilder, die ihre Entsprechung in konkret- und formal-operationale Denkstrukturen hatten, wie in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Abbildung 1; vgl. Kapitel 2.1.3.; vgl. Kapitel 4.2.1.).

Diese Analyse wiederum stimmt mit der nach Mannheim (1928) in Kapitel 2.3.3. konstatierten Analyse überein, dass die Generationslagerung, also die Zugehörigkeit zur selben kulturhistorischen Lebensgemeinschaft, nach der Teilung Deutschlands identisch blieb. Die Menschen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik lebten in derselben Generationslagerung. Sie lebten soziokulturell in derselben historischen Lebensgemeinschaft, denn sie bezogen sich auf dieselben Weltbilder, Traditionen und Schicksale (vgl. Kapitel 2.3.3.; vgl. Kapitel 2.2.3.).

Die Differenzen zwischen Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ergeben sich demnach weniger aus den tatsächlich gelebten, als viel mehr aus den offiziell vertretenen Weltbildern. Denn den Bildungs- und Lernprozessen in der Deutschen Demokratischen Republik blieben (vermeintlich) rationale Weltbilder hinterlegt, die gelehrt, gelernt und vertreten werden, während den Bildungs- und Lernprozessen in der Bundesrepublik Deutschland mythisch-rationale Weltbilder hinterlegt sind (vgl. Kapitel 4.2.1.).

Dass sich die Menschen, nach Huizinga (1938/1994), ihre Kultur und damit ihre Weltbilder erspielen, wird an diesen Analysen vielleicht besonders gut deutlich. Denn da sich Weltbilder nur in Spielformen und Spielen konstituieren können, kann wie bei jeder Spielform oder jedem Spiel auch gemogelt, falsch gespielt oder es können Regeln verändert werden. Zugleich wird dadurch aber auch deutlich, dass Spielformen und Spiele als Ausdrucksformen beziehungsweise Symbole von Weltbildern, dieselben Voraussetzungen für Bildung und Lernen, wie Weltbilder, bilden (vgl. Huizinga 1938/1994: 189; vgl. Kapitel 2.1.1.).

Der Vergleich von Bildung und Lernen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik bedingt also den Vergleich der Spielformen und Spiele. Bei diesem Vergleich wird deutlich, dass sich insbesondere die Bedingungen für Spielformen und Spiele in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik erheblich unterscheiden.

Während in der Bundesrepublik Deutschland alle Spielformen und Spiele, die dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland entsprechen, jederzeit gespielt werden können und ein Spielmarkt mit jährlich über 300 Neuerscheinungen an Tisch- und Brettspielen besteht, waren in der Deutschen Demokratischen Republik Spiele, wie beispielsweise "Monopoly" (Parker), verboten und es wurden nur wenige Kinder- und traditionelle Spiele, wie "Mensch ärgere dich nicht", "Dame", "Mühle", "Halma", "Schach" und "Karten- und Würfelspiele", produziert.

Insgesamt wurden, wie in der Bundesrepublik Deutschland, auch in der Deutschen Demokratischen Republik Spielformen und Spiele für Bildung und Lernen nur sehr selten, und wenn in der primären Sozialisation, eingesetzt. Aber sowohl durch die in der Deutschen Demokratischen Republik produzierten Spiele als auch durch das Verbot bestimmter Spiele, wird die Differenz der Bedingungen für Spielformen und Spiele in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik besonders deutlich. So wurden in der Deutschen Demokratischen Republik Spiele wie "Das große Kindergarten-Soldatenspiel" in der Kinderzeitschrift BUMMI (seit 1991 Pabel-Moewig) empfohlen und Spielzeugpanzer selbstverständlich produziert, während Spiele wie "Monopoly" (Parker) und Bücher wie "Farm der Tiere" von George Orwell (Diogenes) verboten wurden.

Diese Verbote wurden unter anderem durch Artikel 18 Absatz 1 der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik legitimiert, in dem als Ziel der Deutschen Demokratischen Republik formuliert wird, die imperialistische Unkultur zu bekämpfen: "Die sozialistische Nationalkultur gehört zu den Grundlagen der sozialistischen Gesellschaft. Die Deutsche Demokratische Republik fördert und schützt die sozialistische Kultur, die dem Frieden, dem Humanismus und der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft dient. Sie bekämpft die imperialistische Unkultur, die der psychologischen Kriegführung und der Herabwürdigung des Menschen dient. Die sozialistische Gesellschaft fördert das kulturvolle Leben der Werktätigen, pflegt alle humanistischen Werte des nationalen Kulturerbes und der Weltkultur und entwickelt die sozialistische Nationalkultur als Sache des ganzen Volkes" (Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1976/1989).

Weitere unterschiedliche Spielformen und Spiele der beiden deutschen Staaten werden in Kapitel 2.2.3. deutlich, in dem herausragende gesellschaftliche Veränderungen des 20. Jahrhunderts differenziert für die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik dargestellt werden und dabei auch auf verschiedene Kultur- und Spielformen, wie Fernsehshows, Filme, Musikgruppen etc. eingegangen wird (vgl. Kapitel 2.2.3.; vgl. Kapitel 4.2.1.).

Aber, wie bei der Weltbildentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik bereits deutlich wurde, fordern nicht nur Weltbilder, sondern auch Spielformen und Spiele ihr Recht. So wurden, wie in den erwähnten Gesprächen deutlich wurde, von den Bürgern der Deutschen Demokratischen Republik beispielsweise Bücher wie "Farm der Tiere" (Diogenes) und Spiele wie "Monopoly" (Parker) heimlich aus der Bundesrepublik Deutschland in die Deutsche Demokratische Republik eingeführt, um auch dort regelmäßig gelesen beziehungsweise gespielt zu werden.

Dadurch ergeben sich Differenzen zwischen Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik nicht nur aus den unterschiedlichen Bedingungen beispielsweise für Spielformen und Spiele, sondern

auch aus dem daraus resultierenden differenzierten Umgang mit diesen Bedingungen. Dieser führt zum Beispiel dazu, dass in den erwähnten Gesprächen mit den Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, formuliert wurde:

"Es gibt eine ostdeutsche Prägung im Empfinden und Bewerten. Ich bin nicht selbstverständlich mit einigen Dingen aufgewachsen. Auch nach fast 20 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland ist für mich die Möglichkeit weltweit zu reisen, nicht selbstverständlich, sondern etwas Besonderes. Ebenso verhält es sich mit dem Überangebot an Konsumgütern. Es ist toll, aber ich kenne es anders, damit bin ich groß geworden, ich glaube, ich schätze es anders als Westdeutsche. Auch mit dem Schlangestehen verhält es sich so. Ich bin damit groß geworden, dass es etwas nicht gab oder damit, dass man nur kaufen konnte was gerade da war, das war normal. Wenn es dann etwas anderes wie Orangen gab, stand man in der Schlange. Das war normal. Alles immer kaufen zu können, ist vielleicht nichts Besonderes mehr für mich, aber ich denke, ich schätze es anders als Westdeutsche."

So unterscheiden sich, wie in Kapitel 4.2.1. bereits konstatiert wurde, Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik im Wesentlichen durch die unterschiedlichen Lebenswelten der Lernenden, den daraus resultierenden differenzierten Kontextbereichen von Bildung und Lernen und durch die unterschiedlichen gesellschaftlich determinierten Lerninhalte in beiden deutschen Staaten.

In den Interviews, die im Kontext dieser Arbeit geführt wurden (vgl. Kapitel 5.3.), antwortete diesbezüglich ein Interviewpartner, der in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen ist, auf die Frage "Wie haben Sie persönlich Ihre Schulzeit erlebt?" zum Beispiel folgendermaßen: "Sehr schön, aber auch autoritär. Sehr sachbezogen, aber auch sehr ideologisch."

Und auf die Frage "Welche Bedeutung hat die Schulzeit Ihrer Meinung nach für die Menschen in Westdeutschland?" wurde von einem Interviewpartner geantwortet: "Vielleicht keine wesentlich andere als für die Menschen in Ostdeutschland, aber die Schulzeit in Westdeutschland ist weniger ideologisch und von der Unterrichtsgestaltung her ist sie kreativer." Ein anderer Interviewpartner antwortete auf dieselbe Frage: "Die Schulzeit hat für die Menschen in Westdeutschland eine andere Bedeutung als für die Menschen in Ostdeutschland. In der DDR kümmerte man sich um dich. Es wurde auf deine Entwicklung geachtet. Es ging nicht nur ums Lernen, sondern deine persönliche Entwicklung stand im Vordergrund. In der BRD geht es nur um das Ziel, einen guten Abschluss für später zu schaffen."

Die weiteren, insbesondere die in Kapitel 3. dieser Arbeit analysierten Ergebnisse zu Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, zeigen vor allem die Gemeinsamkeiten von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten.

So sind Bildungs- und Lernprozesse in allen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, und damit sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik, als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums zu verstehen, die der Sinnggebung, Selbstbestimmung und Selbststeuerung (vgl. Kapitel 3.1.) ebenso bedürfen, wie sie die Lernphasen (vgl.

Kapitel 3.2.), die Lebenswelten der Lernenden und damit zugleich die Kontextbereiche des Lernens (vgl. Kapitel 3.3.) berücksichtigen müssen.

Auch die Abhängigkeit der Lerninhalte von der Lebenswelt der Lernenden (vgl. Kapitel 3.4.), die notwendige Berücksichtigung der biologischen Prozesse des Gehirns und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation (vgl. Kapitel 4.1.) gelten für alle Bildungs- und Lernprozesse und damit sowohl für die der Bundesrepublik Deutschland als auch für die der Deutschen Demokratischen Republik.

Zusammenfassend kann demnach für Bildung und Lernen in der Deutschen Demokratischen Republik konstatiert werden, dass alle Lerninhalte im Kontext von materialistischen Weltbildern vermittelt und angeeignet werden und damit zugleich die Ideen der Gestaltung einer entwickelten sozialistischen Gesellschaft unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei gelehrt und gelernt werden. Da aber diesen Lerninhalten Weltbilder hinterlegt sind, die von den Bürgern der Deutschen Demokratischen Republik nicht an- beziehungsweise ernst genommen werden konnten, wird gleichzeitig ein Umgang mit den gegebenen Bedingungen gelehrt und gelernt, der zum genannten "Doppelleben" auch in den Bildungs- und Lernprozessen der Deutschen Demokratischen Republik führte.

So antwortete beispielsweise ein Gesprächspartner in den genannten Interviews auf die Frage "Wie haben Sie persönlich Ihre Schulzeit erlebt?" folgendermaßen: "Zunächst stimmig und gut. Später doppelzünftig. Den Fachunterricht habe ich als gut erlebt. In den politischen Fächern habe ich mich verstellt. Da habe ich gespielt."

Durch dieses von den Interviewpartnern "Doppelleben" genannte Phänomen erstaunt es nicht, dass der Transformationsprozess in Bezug auf Bildung und Lernen weniger mit der Anpassung von Qualifikationen als viel mehr mit weit reichenden Veränderungen im Hinblick auf Verhalten und Erfahrungen verbunden ist:

"Der Transformationsprozess Ost, für die betroffenen Menschen ein Systemwechsel, war mit einer Kulturtransformation, d. h. mit weit reichenden Veränderungen im Hinblick auf Werte, Verhalten und Erfahrungen verbunden. In dieser Situation ging es also nicht primär um die Anpassung von Qualifikationen, zumal die Bevölkerung der DDR über einen hohen Bildungsstand verfügte (...). Bei dem neuen Weiterbildungsbedarf ging es neben Erkenntnissen und Fertigkeiten mehr und mehr um Kompetenzen, die Werte voraussetzen und Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsweisen mit umfassen. Soziale und personale Kompetenzen wie Veränderungsbereitschaft in Verbindung mit Werthaltungen, Durchsetzungsfähigkeit, Kreativität und Selbstlernkompetenzen erhielten damit einen sehr viel höheren Stellenwert" (Erpenbeck; Heyse 1996/2001: 57).

Zugleich könnte dieses "Doppelleben" aber auch auf den Beginn der Ausbildung von multiplen Identitäten in der Deutschen Demokratischen Republik hinweisen, die bedingt durch die heutige Individualisierung genau die Bedingungen schaffen, die für einen Austausch zwischen den Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik und denen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, notwendig sind (vgl. Kapitel 2.3.2.).

4.3. Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen im Lebenslauf

... dass Lernen für mich nicht ein Nebenzweck meines Lebens, sondern das Leben selbst war.
(Simone de Beauvoir)

Das 4. Kapitel befasste sich mit Bildung und Lernen im Lebenslauf des einzelnen Menschen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften. Dazu wurden die im 2. Kapitel dieser Arbeit herausgearbeiteten grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum und die im 3. Kapitel dieser Arbeit analysierten einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen zuerst auf die im lebenslangen Sozialisationsprozess zu unterscheidenden Phasen der primären, sekundären und tertiären Sozialisation und dann auf die Bedingungen von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten angewandt.

Als Ergebnis der Analysen des *ersten Teils* wurden folgende *Gemeinsamkeiten* von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation herausgearbeitet:

Bildung und Lernen haben als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des einzelnen Menschen eine herausragende Rolle in allen Sozialisationsphasen. Durch den sozialen Wandel und die zunehmende Globalisierung steigt die Bedeutung von Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften. So werden lebenslange Bildung und lebenslanges Lernen zur unabdingbaren Voraussetzung für die Sozialisation und Identitätsentfaltung des einzelnen Menschen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften.

In Bezug auf die grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum wurde festgestellt, dass Weltbilder in allen Sozialisationsphasen die entscheidende Voraussetzung von Bildung und Lernen sind. Nur Weltbilder beziehungsweise moralisch-praktisches Wissen ermöglichen die Aneignung von technisch-verwertbarem Wissen. Das heißt, in Bildungs- und Lernprozessen der primären, sekundären und tertiären Sozialisation sind Weltbilder hinterlegt, die vermittelt, überarbeitet oder dialektisch negiert werden, um überhaupt technisch-verwertbares Wissen lehren und lernen zu können.

Da sich Weltbilder nur in Spiel und als Spiel konstituieren, bilden Spielformen und Spiele die entscheidende Voraussetzung von Bildung und Lernen in allen Sozialisationsphasen. Spielformen und Spiele sind die Ausdrucksformen beziehungsweise Symbole der Weltbilder. Dadurch, dass nur Weltbilder die Aneignung von technisch-verwertbarem Wissen ermöglichen, werden Spielformen und Spiele zur selben entscheidenden Voraussetzung von Bildung und Lernen.

Des Weiteren schließt in allen Sozialisationsphasen die Macht der Gesellschaft nicht nur die Macht ein, über Sozialisationsprozesse zu verfügen, sondern auch Wirklichkeit und damit Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen. Diese Macht der Gesellschaft bewirkt, dass die Weltbilder des einzelnen Menschen in allen Sozialisationsphasen abhängig sind vom Entwicklungsstand der Gesellschaft, in der er lebt.

So zeigen die Weltbilder, die in einer Gesellschaft vorherrschen, zugleich ihren Entwicklungsstand. Da noch heute in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, so auch in der Bundesrepublik Deutschland, im Wesentlichen mythisch-rationale Welt-

bilder vorherrschen und sich die Denkstrukturen und mit ihnen das technisch-verwertbare Wissen des einzelnen Menschen nur im Kontext der vorherrschenden Weltbilder entwickeln können, bewegen sich Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation noch heute zwischen konkret-operationalem und formal-operationalem Denken.

Diese Probleme entspringen dem Umstand, "dass wir die Vorstellungen und Begriffe eines überholten Weltbilds (...) auf eine Wirklichkeit anzuwenden versuchen, die nicht mehr anhand solcher Vorstellungen und Begriffe zu deuten ist. Wir leben heute in einer global vernetzten Welt, in der die Interdependenz aller biologischen, psychologischen, soziologischen und ökologischen Phänomene nicht mehr zu übersehen ist. Um diese Welt angemessen beschreiben zu können, brauchen wir eine ökologische Perspektive" (Wilber 1996: 21; vgl. Abbildung 1; vgl. Kapitel 2.1.3.).

In Bezug auf die einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen wurde zunächst deutlich, dass sie in allen Sozialisationsphasen gelten. So ist die Integration der Lebenswelt in der primären, tertiären und sekundären Sozialisation eine ebensolche unabdingbare Voraussetzung für Bildung und Lernen, wie dies die Integration von Emotionen und Motivation sind. In allen Sozialisationsphasen geht es darum, die natürliche Lernmotivation des Gehirns zu aktivieren, was nur durch Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Bildungs- und Lernprozesse möglich ist. Da nur der einzelne Mensch weiß, was er schon weiß, ermöglichen nur Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Bildungs- und Lernprozesse ein Anknüpfen an bereits Gelerntes und dadurch die Aktivierung der natürlichen Lernmotivation des Gehirns.

Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Bildungs- und Lernprozesse setzen zugleich Bedeutsamkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit von Bildung und Lernen voraus. Bildung und Lernen können in allen Sozialisationsphasen nur selbst bestimmt und selbst gesteuert werden, wenn der einzelne Mensch seinen eigenen Bildungs- und Lernprozessen Bedeutung beziehungsweise Sinn beimisst.

Die Notwendigkeit von Bedeutsamkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit von Bildung und Lernen heißt zugleich, dass alle Lerninhalte, die dem einzelnen Menschen etwas bedeuten, beziehungsweise alle Lerninhalte, die der einzelne Mensch lernen will, in jeder Sozialisationsphase gelernt werden können. Dazu sind allerdings in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation nicht nur Emotionen, Motivation und Kenntnisan eignung, sondern auch das eigenständige Erarbeiten der Lerninhalte und das Einschätzen der eigenen Kompetenzen, wodurch sich das Übernehmen von Verantwortung für das eigene und das Lernen anderer vollzieht, also die Phasenstruktur des Lernens, zu berücksichtigen.

Neben diesen Gemeinsamkeiten wurden als Ergebnis der Analysen im *ersten Teil* aber auch folgende *Unterschiede* von Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess analysiert:

In Bezug auf die grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum wurde festgestellt, dass Weltbilder zwar in allen Sozialisationsphasen die Voraussetzung für Bildung und Lernen sind, dass sich die Auseinandersetzungen mit Weltbildern in den einzelnen Sozialisationsphasen aber unterscheiden. Während in der primären Sozialisation Weltbilder hauptsächlich vermittelt werden, besteht in der sekundären und tertiären Sozialisation die Notwendigkeit sich

über verschiedene Weltbilder zu verständigen, sie zu überarbeiten und gegebenenfalls dialektisch zu negieren.

Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass auch Spielformen und Spiele zwar in allen Sozialisationsphasen die Ausdrucksformen beziehungsweise Symbole der Weltbilder des Menschen und von daher eine Voraussetzung für Bildung und Lernen sind, dass sich Spielformen und Spiele in den einzelnen Sozialisationsphasen aber unterschiedlich vollziehen. In der primären Sozialisation stehen Spielformen im Vordergrund, eigentliche, freie beziehungsweise bewusste Spiele im Hintergrund und Spielformen und Spiele sind die Hauptmedien, durch die sich Bildung und Lernen vollziehen. In der sekundären und tertiären Sozialisation stehen eigentliche, freie beziehungsweise bewusste Spiele mit ihrer Kultur entwickelnden Funktion im Vordergrund, Spielformen im Hintergrund und Spiele werden nur sehr selten oder gar nicht als Medien, durch die sich Bildung und Lernen vollziehen, verstanden und genutzt.

Die Unausweichlichkeit gesellschaftlicher Einflüsse in der primären Sozialisation, dass Kinder relativ unfertig in die Gesellschaft hineingeboren werden und zunächst vollständig auf andere Menschen und die Gesellschaft mit ihrer Macht über Sozialisationsprozesse zu verfügen angewiesen sind, bewirkt einen weiteren Unterschied von Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess. Die primäre Sozialisation ist wie keine andere Sozialisationsphase prägend für alle weiteren Sozialisationsphasen des Menschen. Während in der sekundären und tertiären Sozialisation der gesellschaftlichen Macht ausgewichen oder mit Gegensozialisation begegnet werden kann, weil ein Selbst, eine Wirklichkeit und Welt beziehungsweise ein Weltbild vorhanden sind, ist dies in der primären Sozialisation nicht möglich.

In Bezug auf die einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen wurde festgestellt, dass der primären, sekundären und tertiären Sozialisation je unterschiedliche Lernmöglichkeiten entsprechen, so dass unter Bildung und Lernen in den einzelnen Sozialisationsphasen etwas anders verstanden wird. In der primären Sozialisation werden Bildung und Lernen als das Einfügen in Rollenmuster und der Erwerb von Kenntnissen verstanden. In der sekundären werden sie als die Anwendung der gelernten Kenntnisse und das Leben in anerzogenen Rollen (vgl. Veelken 1990: 49) und in der tertiären Sozialisation werden Bildung und Lernen als Interpretationsleistungen zu kulturellem Wissen durch die Einbeziehung von Erfahrungen mit gleichzeitiger Übernahme neuer Ergebnisse sozialen Wandels verstanden (vgl. Veelken 1990: 47).

Diesem differenzierten Verständnis von Bildung und Lernen entspricht auch die Sinngebung von Bildung und Lernen in den Sozialisationsphasen. Da Kinder weder eine Wirklichkeit, Welt beziehungsweise ein Weltbild noch ein Selbst oder eine Identität besitzen, denn diese werden in der primären Sozialisation erst gebildet, sind sie auf Bildung und Lernen angewiesen. So haben Bildung und Lernen in der primären Sozialisation einen existenziellen Sinn. Im Jugend- und Erwachsenenalter werden Bildung und Lernen im Wesentlichen mit beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung in Verbindung gebracht. Dadurch wird der Sinn von Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation hauptsächlich durch die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung definiert. Bildung und Lernen im Alter beziehen sich auf die Zeit nach der Erwerbs- oder Familienphase, in der es um Interpretationsleistungen zu kulturellem Wissen durch die Einbeziehung von Erfahrungen geht. Die Sinngebung von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation erfolgt individuell.

So richtig die Differenzen im Verständnis und in der Sinngebung von Bildung und Lernen sein mögen, führen sie in unserer Gesellschaft zur weit verbreiteten Meinung, dass Kinder lernen müssen, Jugendliche und Erwachsene lernen sollen und Ältere lernen können. Angesichts der zunehmend notwendiger werdenden Bildungs- und Lernprozesse in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften eine eher problematische Meinung.

Bildung und Lernen sind auch biologische Prozesse. In der primären Sozialisation ist die natürliche Lernmotivation des Gehirns größer als in allen anderen Sozialisationsphasen und es existiert im Gegensatz zu allen anderen Sozialisationsphasen keine Angst vor Bildung und Lernen. "Das Aufnehmen von neuem bedeutet immer auch Veränderung in dem, der aufnimmt. (...) Dies bereitet uns Unbehagen. Überspitzt könnte man formulieren: Aus 'Man ändert sich, wenn man lernt' folgt 'Wer lernt, riskiert seine Identität (...)'. Und das kann Angst bewirken. Für Kinder ist dies kein Problem: Sie sind erst beim Aufbau ihrer Identität, und jegliches Lernen trägt hierzu bei. So lernen sie alle 90 Minuten ein neues Wort, angstfrei und ganz ohne büffeln!" (Spitzer 2002: 11f; vgl. Kapitel 4.1.2.).

Des Weiteren ist die fluide Intelligenz in der primären Sozialisation stärker ausgeprägt als die kristalline, um das Aufnehmen auch nicht verstandener Lerninhalte, relativ problemlos zu ermöglichen. Mit zunehmendem Alter nehmen die fluide Intelligenz ab und die kristalline Intelligenz zu. In der tertiären Sozialisation ist die kristalline Intelligenz stärker ausgeprägt als die fluide, um die Einbeziehung von Erfahrungen, die nun ausreichend vorhanden sind, zu ermöglichen.

Das bedeutet zugleich, dass in der primären Sozialisation zunächst weder Lebens- noch Lernerfahrungen existieren, während in der sekundären und tertiären Sozialisation Lebens- und Lernerfahrungen vorhanden sind. Lebens- und Lernerfahrungen können erst mit der Herausbildung des Selbst, der ersten Wirklichkeit und Welt beziehungsweise des ersten Weltbildes angelegt werden.

Lebens- und Lernerfahrungen aber sind notwendig, um seine eigene Lebenswelt zu verändern. Da in allen Sozialisationsphasen Bildung und Lernen durch die Lebenswelt geprägt werden und es in Bildungs- und Lernprozessen auch darum geht, die eigene Lebenswelt so zu verändern, dass Bildung und Lernen möglich sind, besteht ein weiterer Unterschied der primären Sozialisation zur sekundären und tertiären darin, dass Kinder ihre eigene Lebenswelt nicht oder nur sehr schwer verändern können, während Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen ihre eigene Lebenswelt verändern und dadurch auch Bildung und Lernen ermöglichen können.

Vorhandene Lebens- und Lernerfahrungen bewirken aber auch, dass in den Bildungs- und Lernprozessen der sekundären und tertiären Sozialisation, anders als in der primären Sozialisation, Umlernen, die Revision alter Bedeutungen und die Integration alter in neue Lernerfahrungen notwendig sind.

Des Weiteren bewirken die vielfältigen Lebens- und Lernerfahrungen älterer Menschen, ihre Einbeziehung in Bildung und Lernen und die individuelle Sinngebung von Bildung und Lernen, dass in der tertiären Sozialisation, anders als in der primären und sekundären, Bildung und Lernen sehr stark von der Zielgruppe der älteren Menschen bestimmt sind, Zielgruppe und Inhalt identisch sind, ältere Menschen als

Lernende die Lebensphase der Lehrenden meistens voraus haben und Bedeutungslernen, Dialektisches Lernen, Gruppenlernen und Wechselseitiges Lernen eine herausragende Bedeutung haben.

"Neben der Pädagogik als Förderung der Lebensentwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Lernen, und der Andragogik beziehungsweise Erwachsenenbildung als Förderung der Identitätsentfaltung Erwachsener, vor allem durch berufliche Weiterbildung, hat die Geragogik als Förderung des Lebensweges in den Lebensphasen des Alters durch Bildung und Lernen ihren Platz. Die Aufgaben der Zukunft sind (...) nur durch die Vernetzung der Kompetenzen der verschiedenen Generationen zu bewältigen, vor allem durch die Vernetzung des Zukunftsgespürs der Jüngeren mit der Vergangenheitserfahrung der Älteren in generationsübergreifenden Lernmodellen" (Veelken 2005b: 271).

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in den verschiedenen Sozialisationsphasen zu analysieren war insofern notwendig, als dass nur dadurch die Bedingungen für eine gemeinsame Bildung und ein gemeinsames Lernen von Menschen unterschiedlicher Generationen herausgearbeitet werden können.

"Das professionelle *andragogische* und *gerontagogische* Handeln erfordert die Perspektive auf die Ontogenese; entsprechend ist für das professionelle *pädagogische* Handeln die Setzung langfristiger Erziehungsziele unabdingbar: (...) Zu einem solchen langfristigen Denken bezüglich der Erziehungsziele sollte der künftige Pädagoge befähigt werden. Die Notwendigkeit der *Agogik des Lebenslaufes* wird evident" (Schneider 2004: 173).

Um im Folgenden die Prozesse gemeinsamer Bildung und gemeinsamen Lernens von Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, zu erarbeiten, ist die Analyse der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede der Bildungs- und Lernbedingungen in beiden deutschen Staaten notwendig.

Als Ergebnis der Analysen der Bildungs- und Lernbedingungen in beiden deutschen Staaten wurden im *zweiten Teil* die folgenden *Gemeinsamkeiten* von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik herausgearbeitet:

In Bezug auf die im 2. Kapitel dieser Arbeit herausgearbeiteten grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum wurde festgestellt, dass Weltbilder, die vermittelt, überarbeitet oder dialektisch negiert werden, auch in beiden deutschen Staaten die Voraussetzung von Bildung und Lernen bilden. Dabei werden sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik mythisch-rationale Weltbilder gelebt.

Mythisch-rationale Weltbilder finden nach Wilber (1996) ihre Entsprechung in konkret-operationalen und formal-operationalen Denkstrukturen der einzelnen Menschen. Von daher bewegen sich Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten zwischen konkret-operationalem und formal-operationalem Denken. Da sich Weltbilder des Weiteren nur in Spiel und als Spiel konstituieren, bilden Spielformen und Spiele in beiden deutschen Staaten die entscheidende Voraussetzung von Bildung und Lernen.

In beiden deutschen Staaten schloss zudem die Macht der Gesellschaft nicht nur die Macht ein, über Sozialisationsprozesse zu verfügen, sondern auch Wirklichkeit und damit Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen. Diese Macht der Gesellschaft bewirkt, dass die Weltbilder des einzelnen Menschen sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik abhängig sind vom Entwicklungsstand und von den Zielen der Gesellschaft, in der der einzelne Mensch lebt.

Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass die im 3. Kapitel dieser Arbeit analysierten einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen für alle hoch entwickelten komplexen Gesellschaften und damit auch für die Bundesrepublik Deutschland und die Deutschen Demokratischen Republik gelten. Damit sind Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des Individuums zu verstehen.

Bildung und Lernen bedürfen in der Bundesrepublik Deutschland wie sie es auch in der Deutschen Demokratischen Republik taten, der Sinngebung, der Selbstbestimmung und der Selbststeuerung. Des Weiteren müssen in den Bildungs- und Lernprozessen beider deutscher Staaten die Lernphasen, die Lebenswelten der Lernenden und damit die Kontextbereiche des Lernens berücksichtigt werden. Auch die Lerninhalte sind in beiden deutschen Staaten abhängig von der Lebenswelt der Lernenden. Ebenso müssen sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik die biologischen Prozesse des Gehirns und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation, berücksichtigt werden.

Neben diesen Gemeinsamkeiten wurden im *zweiten Teil* die folgenden *Unterschiede* von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten analysiert:

Obwohl mythisch-rationale Weltbilder sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik gelebt werden beziehungsweise wurden, unterscheiden sich die offiziell vertretenen, gelehrten und gelernten Weltbilder in beiden deutschen Staaten erheblich.

In der Bundesrepublik Deutschland werden als mythisch-rationale Weltbilder Weltbilder des Christentums und damit christliche Werte offiziell vertreten, gelehrt, gelernt und gelebt. In der Deutschen Demokratischen Republik wurden offiziell keine mythisch-rationalen, sondern rationale Weltbilder des Historischen Materialismus und damit sozialistische Werte vertreten, gelehrt und gelernt. Da aber diese offiziell vertretenen, gelehrten und gelernten rationalen Weltbilder der Deutschen Demokratischen Republik nur vermeintlich rational waren, konnten sie von den einzelnen Menschen weder an- noch ernst genommen werden. Dadurch kam es zu einem so genannten "Doppelleben" in der Deutschen Demokratischen Republik. Die vermeintlich rationalen Weltbilder wurden offiziell vertreten, gelehrt und gelernt, während die mythisch-rationalen Weltbilder, die aufgrund des historischen Erbes der Deutschen Demokratischen Republik (vgl. Kapitel 2.2.3.) letztendlich auf christlichen Weltbildern und Werten basieren, gelebt wurden.

Ähnlich verhält es sich in Bezug auf die Spielformen und Spielen in beiden deutschen Staaten. Während in der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl von Spielformen und Spiele produziert und gespielt werden, wurden in der Deutschen Demo-

kratischen Republik nur sehr wenige Spiele produziert und diverse Spiele verboten. Da sich aber Weltbilder nur in Spielformen und Spielen konstituieren, kommt es auch bezüglich der Spielformen und Spiele zum so genannten "Doppelleben" in der Deutschen Demokratischen Republik. Sowohl Spielformen und Spiele als auch Kunst, Kultur und Literatur der Bundesrepublik Deutschland wurden entweder durch das Schauen von "Westfernsehen" oder durch das Einführen aus der Bundesrepublik Deutschland zum nahezu selbstverständlichen Bestandteil des Lebens und damit auch von Bildung und Lernen in der Deutschen Demokratischen Republik.

So wird zugleich deutlich, dass die Macht der Gesellschaft über Sozialisationsprozesse zu verfügen und Wirklichkeit, Welt beziehungsweise Weltbilder zu setzen, in beiden deutschen Staaten Unterschiedliches bewirkt hat. Dadurch, dass sich die Ziele beider deutscher Staaten erheblich unterscheiden, basieren die Bildungs- und Lernprozesse der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik auf sehr verschiedenen Prämissen. Während Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland auf den Ideen und Zielen ihres Grundgesetzes und damit auf Freiheit, Gleichheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit basieren, gründeten die Bildungs- und Lernprozesse in der Deutschen Demokratischen Republik auf den Ideen und Zielen ihrer Verfassung und damit mit den Zielen, eine sozialistische Gesellschaft unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei zu entwickeln.

Diese unterschiedlichen Prämissen von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten bewirken beispielsweise, dass in der Bundesrepublik Deutschland mythisch-rationale Weltbilder in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation zunächst vermittelt und später überarbeitet oder dialektisch negiert werden, während in der Deutschen Demokratischen Republik, insbesondere in der primären Sozialisation, zunächst vermeintlich rationale Weltbilder vermittelt wurden, die erst in der sekundären und tertiären Sozialisation überarbeitet oder dialektisch negiert werden und erst dann zum so genannten "Doppelleben" in der Deutschen Demokratischen Republik führen konnten.

Des Weiteren bewirken die unterschiedlichen Prämissen von Bildung und Lernen, dass sich die Lerninhalte in beiden deutschen Staaten mitunter erheblich unterscheiden. Das wird zum Beispiel daran deutlich, welche historischen Gegebenheiten und wie gleiche historische Gegebenheiten gelehrt und gelernt werden. Während in der Bundesrepublik Deutschland beispielsweise die Ermordung von Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg im Geschichtsunterricht kaum Erwähnung findet, wurden die Umstände ihrer Ermordung in der Deutschen Demokratischen Republik ausführlich gelehrt und gelernt. Hingegen werden in der Bundesrepublik Deutschland zum Beispiel die Umstände des Volksaufstandes am 17. Juni 1953 in der Deutschen Demokratischen Republik ausführlich gelehrt und gelernt, die im Geschichtsunterricht der Deutschen Demokratischen Republik kaum Erwähnung fanden (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Bedingt durch die unterschiedlichen Prämissen von Bildung und Lernen, unterscheiden sich auch die Kontextbereiche des Lernens in beiden deutschen Staaten. Denn die Kontextbereiche des Lernens integrieren die Lebenswelt der Lernenden, denen zum einen die Prämissen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und zum anderen die der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik hinterlegt sind.

Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten zu analysieren war insofern notwendig, als dass nur dadurch die Prozesse gemeinsamer Bildung und gemeinsamen Lernens von Menschen, die in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, erarbeitet werden können.

"Die Hinterlassenschaft der DDR, im Guten, im Fragwürdigen wie im Bösen, gehört zum Gemeinbesitz aller Deutschen. Der Wunsch, ihr aus dem Weg zu gehen, wäre nicht nur politisch unmöglich, sondern auch kulturhistorisch unsinnig: Mit allen Leiden und Schmerzen ist die DDR *zum nationalen Erbe* geworden" (Stölzl 1997: 9).

Nach der differenzierten Analyse von Bildung und Lernen im Lebenslauf in diesem Kapitel der Arbeit, wird sich im folgenden 5. Kapitel ausführlich mit der gemeinsamen Bildung und dem gemeinsamen Lernen von Menschen aus unterschiedlichen Generationen und Gesellschaftssystemen auseinandergesetzt.

5. Bildung und Lernen als intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Prozesse

Wenn einer allein träumt, ist es nur ein Traum.
Wenn viele gemeinsam träumen, so ist das
der Beginn einer neuen Wirklichkeit.
(Helder Camara)

Um die Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland herausarbeiten zu können, werden in diesem Kapitel Bildung und Lernen als intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Prozesse analysiert.

Da die Chancen und Möglichkeiten beider Prozesse, der intergenerationellen und der interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Bildung, nur vor dem Hintergrund ihrer kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen verständlich werden, werden die im 2. Kapitel dieser Arbeit erarbeiteten gemeinsamen und unterschiedlichen kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen der Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der, die in der Deutschen Demokratischen Republik lebten, ebenso berücksichtigt, wie die im 4. Kapitel analysierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen im Lebenslauf des einzelnen Menschen.

So werden im *ersten Teil* dieses Kapitels Bildung und Lernen zunächst als intergenerationelle Prozesse betrachtet und die Bedingungen für die gemeinsame Bildung und das gemeinsame Lernen von jüngeren und älteren Menschen herausgearbeitet. Im *zweiten Teil* werden Bildung und Lernen anschließend als interkulturelle respektive intergesellschaftliche Prozesse analysiert und die Bedingungen für die gemeinsame Bildung und das gemeinsame Lernen von Menschen, die in unterschiedlichen Kulturen beziehungsweise Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, erörtert. In Bezug auf diese Erörterungen wird im *dritten Teil* beispielhaft eine Befragung jüngerer und älterer Menschen aus Ost- und Westdeutschland analysiert, um im *vierten Teil* die Bedingungen von Bildung und Lernen als intergenerationelle und interkulturelle beziehungsweise intergesellschaftliche Prozesse unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland herausarbeiten zu können.

5.1. Bildung und Lernen als intergenerationelle Prozesse

Der Jugend wird oft der Vorwurf gemacht,
sie glaube, dass die Welt mit ihr erst anfange.
Aber das Alter glaubt noch öfter,
dass mit ihm die Welt aufhöre.
(Christian Friedrich Hebbel)

Bevor verschiedene Aspekte der intergenerationellen Bildung und des intergenerationellen Lernens mit den differenzierten Bildungs- und Lernprozessen der primären, sekundären und tertiären Sozialisation diskutiert werden, wird zunächst kurz auf die kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland verwiesen. Neue Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich nur vor diesem Hintergrund verstehen.

Die heutigen kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland sind im Wesentlichen durch zwei epochale Prozesse, den demographischen und den sozialen Wandel, gekennzeichnet. Da sich beide epochalen Prozesse auf die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen eklatant auswirken, werden die herausragenden Merkmale des demographischen Wandels und die in Kapitel 2.2.2. bereits ausführlich erörterten Kernprozesse des sozialen Wandels einleitend zusammengefasst.

Als *demographischer Wandel* wird die Tatsache beschrieben, dass sich im zwanzigsten Jahrhundert in der Bundesrepublik Deutschland, wie in den meisten hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, gravierende Veränderungen der Bevölkerungsentwicklung vollzogen. War zu Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts die Geburtenrate sehr hoch und die Lebenserwartung eher gering, entwickelte sich im Laufe des letzten Jahrhunderts eine steigende Lebenserwartung bei gleichzeitigem Geburtenrückgang.

So waren um 1900 nur ca. 7% der Gesamtbevölkerung im Alter von 65 und mehr Lebensjahren, während es im Jahr 2030 ca. 40% der Gesamtbevölkerung sein werden. Die Lebensphase Alter umfasste um 1900 nur einen Zeitraum von ca. 15 Jahren, vom 65. bis zum ca. 80. Lebensjahr, während sie im Jahr 2030 bis zu 65 Lebensjahre umfassen wird, vom 55. bis zum ca. 120. Lebensjahr, der angenommenen biologischen Grenze des menschlichen Lebens (vgl. Veelken 2003: 22).

Die demographische Entwicklung belegt demnach ein *starkes Ansteigen der älteren Bevölkerung im Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen* und eine *Verlängerung der Lebensphase Alter*.

"Ohne gravierende Veränderung der Geburtenrate und der Zuwanderung wird im Jahr 2050 die Hälfte der Deutschen über 51 (heute: 40 Jahre) Jahre alt sein und eine psychologische Lebensperspektive von 30 Jahren haben" (Schirmmacher 2004: 41).

Diese Veränderungen der Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland führen zu vielen kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen, die sich auch auf die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen auswirken.

Dadurch, dass die Gruppe der *älteren Menschen* die *größte gesellschaftliche Gruppe* werden wird und ältere Menschen gleichzeitig länger leben werden, wird sich ihr gesellschaftlicher Einfluss zunehmend verändern. Ältere Menschen werden zukünftig beispielsweise die größte Wählergruppe sein und das Bild des Alters wird neu bestimmt werden, da das vorherrschende defizitäre Altersbild ein solches Bild vom größten Teil der Gesellschaft und damit von der Gesamtgesellschaft zeichnen wird.

"Einer bedrohten Gesellschaft ein Selbstbewusstsein zu geben, das aus Lebenserfahrung und Weisheit kommt – das ist die große Lebensaufgabe derjenigen, die in 15 Jahren in diesem Land leben. Dass alt sein nicht gleichzusetzen ist mit schwach sein oder müde, und dass der Alternde nicht schwach gemacht werden darf, wird eine der Überlebensregeln unserer gefährdeten Gemeinschaft sein" (Schirmmacher 2004: 53).

Jüngere Menschen werden zukünftig die *kleinste gesellschaftliche Gruppe* bilden, so dass zunächst Kindergärten und Grundschulen, dann weiterführende Schulen und später Hochschulen und Berufsschulen schließen werden. Die Infrastruktur von Städten, Gemeinden und ganzen Regionen wird sich dadurch ebenso verändern wie beispielsweise die Werbung, da jüngere Menschen nicht mehr die kaufkräftigste gesellschaftliche Gruppe sein werden.

"Spätestens 2050 wird die Bevölkerung um mindestens zwölf Millionen gesunken sein; die dazu gewonnene Bevölkerung der DDR (einst 18 Millionen) wird sich gleichsam in Nichts aufgelöst haben. Städte werden entvölkern; menschliche Beziehungen werden sich dramatisch verändern, die Zahl der Konsumenten nicht nur von Gütern und Dienstleistungen, sondern auch von Bildung, Kultur, Medien sinkt" (Schirmacher 2004: 42).

In Bezug auf die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen bedeutet diese demographische Entwicklung beispielsweise, dass sich ältere Menschen zunehmend mit anderen Generationen weiterbilden werden müssen, da sie auch für die Wirtschaft zu einem entscheidenden Faktor werden.

"Im Jahr 2010 wird mehr als die Hälfte der Beschäftigten *über 45 Jahre* alt sein – und damit der Gruppe der älteren Arbeitnehmer angehören. Die *'alternden Institutionen'* sind schon deshalb auf einen Erfahrungs- und Wissensaustausch, nicht aber auf bloßen Personalaustausch der älteren durch die jüngere MitarbeiterInnen, angewiesen, um die *institutionelle Lernfähigkeit* zu erhalten" (Kade 1999b: 62).

"Unternehmen werden sich dem demographischen Wandel nicht entziehen können und ihre Fixierung auf junge, olympiareife Belegschaften ad acta legen müssen. Vielmehr müssen Betriebe auf eine generationen-integrierende Personal- und Organisationsentwicklung (...) und unter den veränderten Bedingungen *'alternder Belegschaften'* innovationssichernde Strategien entwickeln" (Höfkes 2003: 19).

Des Weiteren werden die älteren Menschen in einer Gesellschaft leben, in der unterschiedliche Generationen über einen sehr langen Zeitraum gleichzeitig alt sein werden, so dass sich auch familiäre und freundschaftliche intergenerationelle Beziehungen deutlich ändern werden.

"Wir haben heute von einem *'Fünf-Generationen-Gefüge'* (Lehr) der zur gleichen Zeit lebenden Altersklassen auszugehen, die darauf angewiesen sind, miteinander zu leben und voneinander zu lernen" (Kade 1999b: 62).

Zukünftig werden sich nicht nur "viele Großeltern wenige Enkel teilen" (Schimany 2003: 363), sondern die Familienstrukturen werden sich insgesamt ändern. "Familiäre Strukturen werden vertikal, nicht mehr horizontal sein" (Schirmacher 2004: 46), da nur noch wenige Cousins und Cousinen, dafür aber viele Generationen gleichzeitig leben werden.

Für jüngere Menschen bedeutet die demographische Entwicklung in Bezug auf die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen zum Beispiel, dass sie sich viel weniger als heute untereinander bilden und lernen können, sondern sich zukünftig vielmehr *intergenerationell bilden und intergenerationell lernen müssen*.

"Gelebt und gelernt wird überwiegend in den *Milieus Gleichaltriger*. So bleibt die *Generation 'unter sich'*, lernt nichts wesentlich Neues mehr hinzu, das den Generationshorizont der Erfahrung öffnen und transformieren könnte. Das Lernen von der *Gleichzeitigkeit der ungleichzeitigen Erfahrungs- und Wissensbestände* nötigt dazu, durch Bildung zwischen diesen zu vermitteln: *Generationenlernen ist Lernen in der Zeitdimension*" (Kade 1999b: 62).

Im *sozialen Wandel* werden, wie in Kapitel 2.2.2. ausführlich erörtert wurde, die Veränderungen in den Strukturen sozialer System ausgedrückt. Die Kernprozesse des heutigen sozialen Wandels sind die funktionale Differenzierung der Gesellschaft und die Enttraditionalisierung der Lebenswelten (vgl. Kapitel 2.2.2).

Mit diesen Prozessen gehen der Verlust der Integrationskraft der Arbeit und der Zwang zur Individualisierung, die ein hohes Maß an individueller Freiheit voraussetzt, wie in Kapitel 2.3.2. ausführlich analysiert wurde, in allen Generationen ebenso einher, wie sich alle Generationen mit einer zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität, Pluralität und Globalität auseinandersetzen müssen (vgl. Kapitel 2.3.2).

In diese gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse wachsen jüngere Menschen selbstverständlich hinein, während ältere Menschen zunächst vor der Aufgabe stehen, in diesen für sie neuen Prozessen mit ihrem historischen Erfahrungshintergrund leben zu lernen.

Wird aber Bildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess und Lernen als der lebensweltbezogene Prozess, der zu Erkenntnissen und damit zur Bildung führt, verstanden, wie dies in den Kapiteln 3.1.2. und 3.1.3. erörtert wurde, dann spielen Bildung und Lernen für Menschen aller Generationen eine zunehmend wichtige Rolle (vgl. Kapitel 3.1.2. und 3.1.3.).

"*Neu* ist, dass nicht nur die Jungen von den Alten lernen müssen, sondern heute auch die Alten von den Jungen. Der *Zwang zum 'lebenslangen Lernen'* hat nun auch das Alter erreicht, hat neue Lernchancen eröffnet als auch für alle den Zwang zu lernen auf Dauer gestellt" (Kade 1999b: 62).

Stellt man den Zusammenhang, von beiden epochalen Prozessen, vom demographischen und sozialen Wandel, her und von der durch ihn notwendig werdenden lebenslangen Bildung und dem lebenslangen Lernen, dann werden Auseinandersetzungen mit diesen Prozessen für die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen unabdingbar.

In diesem Kontext wird deutlich, dass zukünftig überwiegend ältere Menschen nicht nur die dargestellten Kernprozesse des sozialen Wandels, sondern auch die mit dem sozialen Wandel einhergehenden notwendigen lebenslangen intergenerationellen Bildungs- und Lernprozesse gestalten werden.

Bildung und Lernen werden sich demnach zukünftig lebenslang und intergenerationell vollziehen und die Lehrenden und Lernenden werden in ihrer Mehrzahl ältere Menschen verschiedener Generationen sein. So werden Auseinandersetzungen um Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation die zentralen Aufgaben der Zukunft.

"Wenn ältere Menschen als Entscheidungsträger gesehen werden, dann erscheint plötzlich der Sinn ihrer Bildung für die Gesellschaft in einem anderen Licht. Das Lernen in Altersgruppen, das wir bisher als eine der am striktesten praktizierten pädagogischen Regeln betrachtet haben, wird im Trend einer 'alterslosen' Gesellschaft verstärkt seinen Sinn verringern, wenn plötzlich Schüler, Manager und hochaltrige Menschen die gleichen neuen Medien (...) benutzen lernen (Kalbermatten 2004).

Dabei leben die zukünftig älteren Menschen, die diese Aufgaben erfüllen werden, schon heute. Es sind die in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts geborenen Generationen, die, in dem sie berentet werden beziehungsweise ihre tertiäre Sozialisation beginnen, die älteren Menschen sein werden, die die beschriebenen Aufgaben erfüllen werden.

"Da alle Menschen, die im Jahr 2050 der Altersgruppe der Älteren angehören werden, bereits geboren sind, kann ihre Zahl relativ genau bestimmt werden. Den Berechnungen zufolge wird die Zahl Älterer von 606 Millionen im Jahr 2000 auf 1,97 Milliarden im Jahr 2050 um mehr als das Dreifache ansteigen. Damit wächst diese Altersgruppe deutlich schneller als die Weltbevölkerung, die im selben Zeitraum nur um die Hälfte zunehmen wird" (Schimany 2003: 288).

Die Notwendigkeit intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen insbesondere aus dem Blickwinkel der tertiären Sozialisation zu betrachten, wird offensichtlich.

5.1.1. Theorieaspekte intergenerationeller Bildungs- und Lernprozesse

Unter intergenerationeller Bildung und intergenerationellem Lernen werden im Kontext dieser Arbeit gemeinsame Bildungs- und Lernprozesse von Menschen unterschiedlicher Generationen verstanden.

Von daher sind bei der Analyse intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens die soeben dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen durch den demographischen und sozialen Wandel in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Kapitel 2.2.2.; 2.3.2.; 5.1.) ebenso zu berücksichtigen, wie die ausführlich diskutierten Probleme des Generationenbegriffs (vgl. Kapitel 2.3.1. und 2.3.3.).

"Generationen zeichnen sich vor allen Dingen dadurch aus, dass in einer bestimmten Lebensphase spezifische gesellschaftliche Ereignisse vonstatten gingen, die spezifische gemeinsame Erlebnisse bedingt haben (mit Karl Mannheim: »Erlebnisschichtung«) und diese Erlebnisse mit Hilfe kollektiv zur Verfügung stehender Muster verarbeitet wurden" (Meese 2005: 38).

Die in Kapitel 2.2.3. dargestellten herausragenden gesellschaftlichen Veränderungen des 20. Jahrhunderts geben einen Eindruck für generationsspezifische gesellschaftliche Ereignisse und gemeinsame Erlebnisse (vgl. Kapitel 2.2.3.). Die zur Verarbeitung kollektiv zur Verfügung stehenden Muster beschreibt beispielsweise Röll (2004) folgendermaßen:

"In den 50er Jahren führten traditionelle Werte zu Pflichtgefühl und dem Selbstverständnis des 'Aufbauens und Erhaltens' als Lebensmaxime. Bereits in den 60er Jahren entwickelten sich materielle Werte aufgrund des Wirtschaftswachstums. Die 70er Jahren standen unter dem Vorzeichen der Suche nach Alternativen zum genormten

Leben. Postmaterielle Werte rückten in den Vordergrund. In den 80er Jahren kippte das postmaterielle 'Sein' in die Maxime 'Genießen'. (...) Individualismus, Pluralisierung, Authentizität, Realismus, Beweglichkeit, Prosperität und Leistung lassen sich als sich widersprechende Werte dieser Generation identifizieren" (Röll 2004: 12).

Intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen sind insgesamt wenig erforscht. In der Bundesrepublik Deutschland trat erst in den 80er Jahre des letzten Jahrhunderts die intergenerationelle Dimension von Bildung und Lernen ins Blickfeld wissenschaftlicher Diskussionen.

Zunächst riefen sowohl der immer deutlicher werdende enorme soziale Wandel als auch der zunehmend erkennbar werdende demographische Wandel die ersten wissenschaftlichen Diskussionen hervor. Den Hauptanlass für die Forschungen zur intergenerationellen Bildung und zum intergenerationellen Lernen aber bildeten die Auswertungen der Seniorenstudiengänge an bundesdeutschen Hochschulen, die mit der Öffnung der Hochschulen für Seniorinnen und Senioren einhergingen. Da hier ältere Studentinnen und Studenten gemeinsam mit jüngeren studierten, setzten sich zunehmend mehr Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Altenbildung beziehungsweise Geragogik mit den intergenerationellen Aspekten von Bildung und Lernen auseinander (vgl. u.a. Veelken 1984; Kolland 1991; Keil; Brunner 1998).

Dadurch bedingt werden bis heute intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen im Wesentlichen im Kontext von Altenbildung beziehungsweise Geragogik diskutiert und erst seit einigen Jahren, seit dem die Probleme des demographischen Wandels zunehmend in den Blickpunkt der Öffentlichkeit getreten sind, nehmen die Forschungsarbeiten zu diesem Themenkomplex zu.

In der Erwachsenenbildung beziehungsweise Andragogik wird sich noch sehr wenig und in der Pädagogik wird sich bisher kaum mit der intergenerationellen Dimension von Bildung und Lernen auseinandergesetzt. Altershomogene Bildung und altershomogenes Lernen werden als selbstverständlich angenommen und selten hinterfragt.

So stellt auch die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft fest: "Das Bildungssystem geht in vielen Teilen von der falschen Annahme aus, dass Lernende gleichen Alters auch die gleichen Lernvoraussetzungen besitzen. Tatsächlich streuen aber bereits bei kleinen Kindern die Lernvoraussetzungen über bis zu vier Lebensjahre. Aus diesem Grunde wird dringend empfohlen, Altersheterogenität, Differenzierung und Individualisierung zu ermöglichen" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 121).

Zudem geht die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft davon aus, dass Bildungskooperationen heute insgesamt ausgebaut werden müssen und fordert diesbezüglich unter anderem: "Kooperation muss das Leitbild für alle Beteiligten und Betroffenen im Bildungssystem sein. (...) Die Kooperation zwischen den Generationen muss intensiviert werden" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 123).

Intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen setzen sich mit dieser Kooperation zwischen den Generationen im Kontext von Bildung und Lernen auseinander.

Obwohl intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen zur Alltagserfahrung im Erziehungsprozess (vgl. Röll 2004:11) gehören, da Eltern oder andere

Erziehungspersonen Kinder in familiären oder familienähnlichen Umgebungen in ihrem Sozialisationsprozess begleiten, reichen heute diese selbstverständlichen intergenerationellen Bildungs- und Lernprozesse aufgrund des demographischen (vgl. Kapitel 5.1.) und des sozialen Wandels (vgl. Kapitel 2.2.2.; 2.3.2.), weder für die individuellen Entwicklungs- noch für die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse aus (vgl. Kapitel 3.5.).

So konstatierten Naegele und Schmidt (1998): "Die Zukunft der Generationenbeziehungen impliziert (...) Gestaltungsprobleme, geht es doch neben der Sicherung gleicher Lebenschancen vor allem darum, *wie* die Generationen miteinander umgehen werden; dass sich engere Intergenerationenkontakte von selbst entwickeln werden, wenn erst Verteilungsgerechtigkeit hergestellt ist, ist unter den jetzigen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, die bestehende Segregationstendenzen – nicht nur zwischen Jung und Alt – noch verstärken, eine Illusion" (Naegele; Schmidt 1998: 118).

"Ein grundlegendes Problem der Generationenbeziehungen sind die loser werdenden Kontakte zwischen den Generationen *außerhalb der Familie*. (...) Kultur präsentiert sich zunehmend als ein *Nebeneinander* (...) von Interessen und Aktivitäten. In immer größerem Ausmaß bestehen Kontakte zwischen Angehörigen der gleichen Altersgruppen, und es gibt weniger soziale Beziehungen und Kontakte zwischen Menschen unterschiedlichen Alters, so dass von einer '*strukturellen Alterssegregation*' (...) gesprochen wird" (Kolland 1998: 76).

Deshalb bilden außerfamiliäre Begegnungen zwischen jüngeren und älteren Menschen intergenerationelle Programme, die Grundlagen für die folgenden Analysen zur intergenerationellen Bildung und zum intergenerationellen Lernen.

"Im Gegensatz zu '*traditionellen Milieus*', in denen die Vergesellschaftung in der Generationenfolge *vorgegebener* Strukturen (z.B. der Familie, der Nachbarschaft, in Betrieb und Gemeinde) folgte, vollzieht sich die Vergemeinschaftung in (...) '*reflexiven Milieus*' *durch Bildung*. Charakteristisch ist, dass das '*reflexive Milieu*' der Alteninitiativen von sich aus nach *externem Anschluss* an die anderen Generationen drängt (...). Deutlich wird: '*Allein auf weiter Flur*' ist das nicht zu schaffen. Es müssen schon *Strukturen entgegenkommen*, welche die Sorge der Generationen füreinander unterstützen" (Kade 1999b: 65f).

Veelken und Gregarek haben vor einigen Jahren 11 Thesen zu intergenerationellen Programmen entwickelt, die im Folgenden erläutert werden.

Wie kann der Generationendialog gelingen?

11 Thesen zu intergenerationellen Programmen

1. Die gesellschaftlichen Veränderungen führen zu neuen Möglichkeiten intergenerationeller Begegnungen.
2. Intergenerationelle Programme setzen ein Verständnis von Bildung und Lernen als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess voraus.
3. Intergenerationelle Programme setzen einen kritisch-reflexiven Dialog der Generationen voraus.
4. Altenbildung und Kinder- und Jugendarbeit ergänzen sich gegenseitig.
5. Die Generationen brauchen einander und lehren und lernen miteinander.
6. Das Zusammensein der Generationen ist natürlich.
7. Jede Institution ist ein intergenerationelles Programm. [z.B.: Kindergarten, Schule, Fachschule, Altersheim]
8. Die Generationen haben in ihrem Lebenslauf je verschiedene Erfahrungen gemacht, in der modernen Gesellschaft gleichen sich Jung und Alt mehr und mehr an.
9. Probleme entstehen unter anderem dadurch, dass Senioritätsprinzip und Modernisierungsprinzip im dialektischen Verhältnis stehen.
10. Intergenerationelle Programme sind eine globale und interkulturelle Herausforderung.
11. Lebenslanges Lernen ist interkulturelles / intergenerationelles Lernen.

Prof. Dr. Ludger Veelken
Silvia Gregarek

Universität Dortmund
Soziale Gerontologie und Sozialgeragogik

Abbildung 4: Wie kann der Generationendialog gelingen? 11 Thesen zu intergenerationellen Programmen (vgl. Veelken 2005a: 26)

Mit der 1. These (*"Die gesellschaftlichen Veränderungen führen zu neuen Möglichkeiten intergenerationeller Begegnungen."*) wird von Veelken und Gregarek der Tatsache Rechnung getragen, dass die gesellschaftlichen Veränderungen durch den demographischen und sozialen Wandel in der Bundesrepublik Deutschland einen entscheidenden Einfluss auf heutige und zukünftige intergenerationelle Programme haben. Die gesellschaftlichen Veränderungen vollziehen sich nicht nur ungewohnt schnell, sondern durch die Pluralisierung der Lebenswelten und die zunehmende Individualisierung, die ein hohes Maß an individueller Freiheit voraussetzt, werden gleichzeitig neue Möglichkeiten für intergenerationelle Begegnungen geschaffen.

Ein Aspekt dieser neuen Möglichkeiten ist die so genannte "Verflüssigung der Generationen", die dadurch bedingt wird, dass alle anders sind. "Nicht anders als frühere Generationen, sondern unterschiedlich in einer Generation. (...) Der tief greifende soziale Wandel der nachmodernen Gesellschaft überrollt oft auch die Generationenkonsistenz" (Gösken; Pfaff M.; Veelken 2000: 279; vgl. Kapitel 2.3.1. und 2.3.3.).

So stehen Generationen als altershomogene Gruppen zunehmend zur Disposition. Denn "die Zusammenfassung in homogene Gruppen ist ein Widerspruch zur heterogenen Mannigfaltigkeit des Lebens" (Pfaff K. 1998: 53).

Für intergenerationelle Programme bedeutet das, dass eine viel stärkere Berücksichtigung von gemischten Wahlgruppen des Interessanten und Anderen, unabhängig vom Alter und damit von Generationen, notwendig wird. Alter wird durch die gesellschaftlichen Veränderungen eine zunehmend nachrangige Kategorie.

"Wo auf Wahl beruhende Freundschaften, Lerngruppen, Gemeinschaften altersübergreifend entstehen, wird Alter als unterscheidende Kategorie mit allen Attributen und Zuschreibungen von Kindheit, Jugend, Erwachsen-Sein, Alter weniger bedeutsam" (Gösken 1998: 195).

Viel entscheidender werden gemeinsame individuelle Interessen, gemeinsame Ziele, auch Lebensziele, ähnlich verlaufende biographische Abschnitte oder ähnliche Lebensformen. Diese Prozesse sind es, die neue Möglichkeiten für intergenerationelle Programme beinhalten.

Ausgehend von den dieser Arbeit zugrunde gelegten Begriffsbestimmungen von Bildung und Lernen (vgl. Kapitel 3.1.2. und 3.1.3.) verdeutlicht die 2. These ("*Intergenerationelle Programme setzen ein Verständnis von Bildung und Lernen als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess voraus.*"), dass intergenerationelle Programme nur gelingen können, wenn die Menschen aller beteiligten Generationen bereit sind zu lernen. Damit wird zugleich deutlich, dass lebenslange Bildungs- und Lernprozesse eine unabdingbare Voraussetzung für intergenerationelle Programme sind.

Bei intergenerationellen Programmen geht es für ältere Menschen, neben den notwendigen lebenslangen Bildungs- und Lernprozessen (vgl. Kapitel 3.5.), auch darum, ihr eigenes Älterwerden zu lernen. "Die alternde Gesellschaft produziert also ihren eigenen Lernbedarf. Älterwerden muss offenbar, anders als früher, gelernt werden. Dies hängt (...) [damit zusammen], dass sich das 'verlängerte Leben' in einer auf ungewohnt schnelle Veränderungen angelegten Gesellschaft verwirklicht" (Wallraven; Veelken 2000: 9; vgl. Kapitel 3.4.).

Für jüngere Menschen geht es bei intergenerationellen Programmen, neben den genannten notwendigen lebenslangen Bildungs- und Lernprozessen (vgl. Kapitel 3.5.), auch darum, in ihren komplexen Bildungs- und Lernprozessen das Lernen des Älterwerdens der Älteren zu lernen, also diesen Aspekt des lebenslangen Lernens in ihre eigenen Bildungs- und Lernprozesse zu integrieren.

Für erfolgreiche intergenerationelle Programme müssen demnach die älteren Menschen, wie in Kapitel 2.3.1. bereits analysiert wurde, die jüngeren Menschen ernst nehmen und erkennen, dass sie sich in einer anderen Lebensphase als sie selbst befinden und noch wichtige Lebensphasen vor sich haben, um ihre Entwicklungsaufgaben zu erreichen. Die jüngeren Menschen müssen hingegen erkennen, dass sie selbst einmal in der gleichen Lebensphase sein werden wie die älteren, das heißt, sie müssen die älteren Menschen als sich in einer späteren Phase des gemeinsamen Lebenslaufes befindliche Menschen ernst nehmen (vgl. Veelken 1990: 165; vgl. Kapitel 2.3.1.).

"Generationendialoge gründen in einer *Verständigung über Vor-Verständnisse*' (H.G. Gadamer), die eine wechselseitige *Anteilnahme* zur Voraussetzung hat. Ohne ein Verstehen-Wollen und die grundlegende *Akzeptanz des anderen in seinem Anderssein*, kommt kein Dialog zustande" (Kade 1999b: 65).

Damit ist das Ernstnehmen des Anderen ebenfalls eine unabdingbare Voraussetzung für intergenerationelle Programme. Dazu ist das Interesse am Anderen beziehungsweise das Kennen lernen wollen der Perspektive des Anderen notwendig.

"Um ein gegenseitiges Ernstnehmen in intergenerativen Begegnungen zu erreichen, bietet zum Beispiel der Austausch von Spielformen und Spielen eine gute Möglichkeit. So können Erwachsene und Senioren die Spiele, die sie als Kinder gespielt haben, mit Kindern spielen und Kinder ihre Spielformen und Spiele den Erwachsenen und Senioren näher bringen" (Gregarek 1998: 239).

Den Anderen einfach als anders zu sehen, fällt in derselben Generation häufig schwer, denn es herrscht auch Konkurrenz. Bei intergenerationellen Programmen ist Anderssein schon altersbedingt selbstverständlich. Damit kann sich die Akzeptanz den Anderen, einfach als anders zu sehen, erhöhen und die Bereitschaft, voneinander zu lernen, auch.

So hilft bei intergenerationellen Programmen der Andere, seine Perspektive und sein unterschiedliches Alter nicht nur bei der Erkenntnisrealisierung des eigenen Alters, sondern der Alterunterschied impliziert auch verschiedene Zugänge zum gemeinsamen Thema, um die es bei intergenerationellen Programmen geht.

Mit der 3. These (*"Intergenerationelle Programme setzen einen kritisch-reflexiven Dialog der Generationen voraus."*) machen Veelken und Gregarek dies deutlich. Zunächst geht es bei intergenerationellen Programmen immer um kommunikative Auseinandersetzungen der verschiedenen Generationen. Für erfolgreiche intergenerationelle Programme müssen sich diese kommunikativen Auseinandersetzungen der Generationen aber in einem kritisch-reflexiven Dialog vollziehen.

Denn nur in einem kritisch-reflexiven Dialog geht es sowohl um eine Verständigung über unterschiedliche Perspektiven und Standpunkte, als auch um deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche und nur dadurch können die unterschiedlichen Zugänge zum gemeinsamen Thema berücksichtigt beziehungsweise die differenzierten Sicht- und Deutungsweisen der verschiedenen Generationen produktiv miteinander verknüpft werden.

"Im Kern wird intergenerationelles Lernen als kritisch-reflexiver Dialog verstanden, in dem die Kohorten lernen, sich zum Thema über ihre spezifisch *unterschiedlichen* Standpunkte und Sichtweisen sowie über deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche zu verständigen" (Steinhoff 1998a: 158).

"Im Gespräch mit einer anderen Generation kann uns bewusst werden, wie unsere Weltbilder und Deutungsmuster biographisch und sozialhistorisch entstanden sind, warum wir Ereignisse anders wahrnehmen als Menschen mit anderen geschichtlichen Erfahrungen" (Siebert 1990: 58f).

Ein so verstandener kritisch-reflexiver Dialog der Generationen ist aber nur möglich, wenn allen Beteiligten die intergenerationelle Situation und der kritisch-reflexive Dialog bewusst sind und alle Beteiligten in dieser intergenerationellen Situation einen kritisch-reflexiven Dialog führen wollen. Damit ist auch die Bewusstwerdung der intergenerationellen Situation eine unabdingbare Voraussetzung für intergenerationelle Programme.

In *These 4* ("*Altenbildung und Kinder- und Jugendarbeit ergänzen sich gegenseitig.*") werden die durch den sozialen Wandel bedingten Veränderungen der Bildungs- und Lernprozesse des einzelnen Menschen berücksichtigt.

Wie in Kapitel 4.1. erarbeitet wurde, können die Bildungs- und Lernprozesse der primären Sozialisation heute nicht mehr als Vorbereitung auf ein späteres "endgültiges" Erwachsenenalter betrachtet werden, da es ein solches Alter heute weder in der sekundären noch in der tertiären Sozialisation gibt. Wenn aber kein Alter mehr als "endgültiges" Erwachsenenalter oder als Zustand stationärer Reife angesehen werden kann, muss lebenslange Reifung gelten und wenn lebenslange Reifung gilt, müssen in allen Sozialisationsphasen die Bildungs- und Lernprozesse aller anderen Sozialisationsphasen berücksichtigt werden (vgl. Rosenmayr 1992: 298f; vgl. Kapitel 4.1.1., 4.1.2. und 4.1.3.).

So wird Altenbildung zum Ergänzungsfeld von Kinder- und Jugendarbeit und Kinder- und Jugendarbeit wird abhängig von den Einstellungen älterer Menschen, wirkt aber gleichzeitig auch auf sie ein.

"Man kann in der Tat an Problemen der *Jugend* nicht arbeiten, ohne an den Einfluss auf die Einstellung der *älteren* Menschen und an die gesellschaftlichen Machtkerne und Strategien zu denken, von denen die Jugendlichen und die jungen Erwachsenen abhängen. '*Jugendarbeit*' bedeutet heute auch *Erziehungsarbeit an allen Generationen*, und sie ist Selbsterziehung aller Erzieher, aller Jugendarbeiter und auch der Jugendwissenschaftler. '*Altenbildung*' wird so zum Ergänzungsfeld von Jugendarbeit. Eine verbesserte Hilfe für die Jugend setzt den Versuch einer Weiterbildung und einer Hilfe zur Weiterentwicklung auch bei den Älteren voraus. Hier ist, bei aller Offenheit für das konkrete Detail, ein umfassender Blick vonnöten" (Rosenmayr 1992: 299).

Dass sich Altenbildung und Kinder- und Jugendarbeit gegenseitig ergänzen, erläutert Rosemarie von Schweitzer (1998) beispielsweise folgendermaßen: "Was Kinder (...) nicht können, ist, sich eine Welt ohne (...) Medien wirklich vorzustellen. Die Medienwelt ist ihre Welt, und sie gehört zu ihnen wie das Wasser zum Fisch. Erst die Lebenserfahrung mit nicht durch Medien vermittelten Lebenswelten lässt uns die Medienwelt reflexiv und damit auch distanziert und kritisch erfahren. Doch ohne das Gespräch mit den Kindern wissen Ältere zu wenig von den Chancen und Herausforderungen einer Kindheit und Jugend mit den modernen Medien" (Schweitzer 1998: 21).

Die *5. These* ("*Die Generationen brauchen einander und lehren und lernen miteinander.*") drückt im Zusammenhang mit *These 1* ("*Die gesellschaftlichen Veränderungen führen zu neuen Möglichkeiten intergenerationeller Begegnungen.*") zunächst aus, dass jüngere und ältere Menschen bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen auch zunehmend aufeinander angewiesen sind.

"Beide Lebensphasen mit ihren je eigenen Entwicklungsaufgaben sind zwar für sich ein Ganzes, aufgrund der 'Verflüssigung der Generationenbeziehungen' werden sie aber zunehmend als Teile aufeinander angewiesen sein" (Veelken 1998a: 81).

Mit Bezug auf die 2. These ("Intergenerationelle Programme setzen ein Verständnis von Bildung und Lernen als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess voraus.") wird hier des Weiteren davon ausgegangen, dass intergenerationelle Programme immer ein Miteinander-, Übereinander- und themenbezogenes Voneinanderlernen beinhalten (vgl. Siebert 1990: 57ff).

"In Konzepten des »Voneinander-Lernens« treffen zwei Generationen aufeinander, wobei die eine Generation explizit die andere unterstützt, informiert oder unterrichtet. (...) Bei Konzepten des »Miteinander-Lernens« liegt das Expertenwissen außerhalb der Gruppe der Teilnehmer bei einem Dozenten oder wird gemeinsam erarbeitet. (...) In den Zugängen des »Voneinander-« bzw. des »Miteinander-Lernens« finden häufig auch Lernprozesse statt, die die jeweilig andere Generation verstehen und respektieren helfen und somit Türen zu einem neuen Wissensbereich öffnen. (...) Liegt dies (...) explizit in der didaktischen Intention, kann von Konzepten des »Lernens übereinander« gesprochen werden" (Meese 2005: 37f).

Zusätzlich wird im Kontext der 3. These ("Intergenerationelle Programme setzen einen kritisch-reflexiven Dialog der Generationen voraus.") betont, dass das Miteinanderlernen verschiedener Generationen nur als gemeinsamer Lehr- Lernprozess verstanden werden kann. Denn nur so können jüngere Menschen von älteren und ältere Menschen von jüngeren in gleicher Weise lernen.

Da kein jüngerer oder älterer Mensch mit einem anderen lernt, nur weil er unterschiedlich alt ist, sind für intergenerationelle Programme des Weiteren ein für alle beteiligten Altersgruppen und Menschen gleichermaßen interessantes Thema und eine ebensolche Tätigkeit notwendig. Erfolgreiche intergenerationelle Programme beinhalten also neben einer gemeinsamen Sach- auch eine gemeinsame Tätigkeitsebene.

"Wenn (...) die Seminararbeit neben der Sach- auch eine gemeinsame Tätigkeitsebene gewinnt, dann sind nicht lediglich gute Lernresultate zu erwarten. Aus dem Gefühl, sinnvolles miteinander zu tun, könnte sich beim Lernen von Jung und Alt die 'Verbindlichkeit' einstellen, nach der wir eingangs gefragt haben" (Steinhoff 1998a: 159).

"Solange Alte/Junge zusammen lernen, ohne noch in gemeinsamen Praxen verankert zu sein, scheitern alle Versuche altersübergreifenden Lernens, weil die jeweils andere Generation zum '*Störfaktor*' im anderen Lernkontext wird. (...) Nur in einer geteilten Praxis kann sich eine Umwertung der Werte vollziehen und ein Bewusstsein davon ausbilden, dass wir als Teil einer Generationenkette lebenslang aufeinander angewiesen sind" (Kade 1999b: 64).

Denn nur durch eine gemeinsame Tätigkeitsebene, das heißt durch gemeinsames Handeln, sind persönliche Erfahrungen verstehbar, um die es in intergenerationellen Programmen geht. Denn das Verstehen persönlicher Erfahrungen setzt Authentizität

voraus, die nur durch gemeinsames Erleben beziehungsweise nur im persönlichen Umgang des Anderen mit der eigenen Person erfahrbar ist.

"Aktives Vertrauen kann sich zwischen Jungen/Alten nur im *Direktkontakt* ausbilden (...) Die *Zielgruppenansprache* von Alt/Jung in den Bildungsinstitutionen scheitert nicht selten an der Attributierungslogik. *Alter ist an sich keine bildungsrelevante Kategorie*: Sie wird erst zu einer solchen, wenn die generationsspezifische *Differenz der Erfahrungshorizonte* – der Realerfahrung wie der anderen Perspektiven – selbst zum Thema wird" (Kade 1999b: 64).

"Gemeinsame durchgeführte Aktion vermag nicht nur Verständnis für einander in der jeweils anderen Lebensphase zu wecken, sondern kann auch gemeinsame Interessen entdecken helfen. Junge Leute bleiben ewig 'Kinder', wenn sie nicht durch die Gegenwart und das Wachrufen von Geschichte aus dem Mund der Älteren mitbekommen, dass sie auf den Schultern früherer Generationen stehen. Wir Älteren aber erstarren viel zu leicht in Rechtfertigungen der eigenen Geschichte, wenn wir die Herausforderungen durch die Jungen nicht annehmen lernen und uns ihnen – so gut wir es eben vermögen – auch stellen" (Krause-Lang 1993: 67).

In *These 6* ("*Das Zusammensein der Generationen ist natürlich.*") drücken Veelken und Gregarek aus, dass intergenerationelle Begegnungen eigentlich selbstverständlich sind.

"Wenn ich Filme sehe über Steppenlandschaften oder den Dschungel, finde ich nirgendwo Schilder: >Nur für alte Löwen<, >Nur für junge Elefanten< (...) Diese Einteilung und Abgrenzung haben wir Menschen geschaffen: Garten für Kinder/Kindergarten, Heim für Ältere/Altenheim (...). Im Sinne intergenerationaler Begegnung, die der Natürlichkeit des Lebens entspricht, besteht die Aufgabe darin, die Einrichtung für die eine Generation für die andere zu öffnen" (Veelken 2003: 87), "um einen gemeinsamen Prozess der Enkulturation und Neuinterpretation von Kultur zu gewährleisten, ohne den eine sinnvolle Zukunftsgestaltung nicht möglich ist" (Veelken 2003: 85).

Mit der *7. These* ("*Jede Institution ist ein intergenerationelles Programm.*") wird betont, dass alle Institutionen ob Kindergarten, Schule, Betrieb oder Altenheim intergenerationelle Lernsituationen voraussetzen.

Im Kindergarten begleiten erwachsene Erzieherinnen und Erzieher Kinder, in Schulen werden Schülerinnen und Schüler meist von älteren Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet, im Betrieb bilden ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter junge Auszubildende aus und im Altenheim begleiten jüngere Altenpflegerinnen und Altenpfleger ältere Menschen.

Für intergenerationelle Programme ist es notwendig sich diese selbstverständlichen intergenerationellen Begegnungen bewusst zu machen, um sie positiv zu nutzen. Denn alle intergenerationellen Begegnungen können für jedes Thema und jedes Thema kann für die verschiedenen intergenerationellen Begegnungen positiv genutzt werden. Wie bereits erläutert wurde, müssen dafür die intergenerationellen Begegnungen nur transparent, also als solche für alle Beteiligten bewusst und von allen Beteiligten gewollt, sein und als kritisch-reflexiver Dialog der Generationen (*These 3*) verstanden werden.

"Jedes Altenheim oder Altenpflegeheim mit älteren Bewohnern und jüngerem Personal ist ein intergenerationelles Programm. Zumeist wird das nicht so gesehen und übersehen. Doch Anerkennung und Respekt vor dem jeweils anderen, vor der jeweils anderen Generation, können erst entstehen, wenn der Zusammenhang von Lebenslauf und historischem Augenblick gesehen und gelernt wird" (Veelken 2003: 130).

Das bedeutet auch, dass es bei intergenerationellen Programmen nicht nur um arrangierte Bildungs- und Lernsituationen geht, sondern auch um die Reflexion über selbstverständliche intergenerationelle Begegnungen. So wird zugleich mit Bezug auf These 11 deutlich, dass lebenslanges Lernen intergenerationelles Lernen ist. Denn wenn jede Institution, in der lebenslang gelernt wird (vgl. Kapitel 3.1.2. und 3.1.3.), ein intergenerationelles Programm ist, dann kann sich lebenslanges Lernen nur intergenerationell verwirklichen.

"Vermehrt müssten also Begegnungen zwischen den Generationen längerfristig geplante, nachhaltige Interaktionen ermöglichen, die ins Alltagsleben eingebunden werden und alle Generationen sich gemeinsam mit Zukunftsentwürfen beschäftigen müssen - jeweils aus einer anderen Lebensperspektive, einem anderen Zusammenhang zur Arbeit und einem anderen Erfahrungshintergrund" (Kalbermatten 2004).

These 8 ("Die Generationen haben in ihrem Lebenslauf je verschiedene Erfahrungen gemacht, in der modernen Gesellschaft gleichen sich Jung und Alt mehr und mehr an.") ist zunächst im Kontext der diskutierten Tatsachen zu verstehen, dass Alter eine zunehmend nachrangige Kategorie wird (These 1) und sich Altenbildung und Kinder- und Jugendarbeit zunehmend ergänzen (These 4).

Des Weiteren wird hier von Veelken und Gregarek ausgedrückt, dass sich bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die Pluralisierung der Lebenswelten und die zunehmende Individualisierung individuelle Interessen, Lebensformen und Lebensziele etc. heute nicht mehr altersspezifisch zuordnen lassen, sondern frei wählbare Optionen in nahezu jedem Lebensalter sind.

"Was gesellschaftlich bestimmten Altersgruppen, sozialen Rollen und Funktionen zugeordnet ist als Erwartung an Vermögen, Können, Mangel, Defizit, erweist sich immer häufiger als Erfahrung oder Erfahrungsmöglichkeit in jeder Lebenszeit" (Gösken 1998: 195).

So sind intergenerationelle Begegnungen heute auch davon geprägt, dass sich individuelle Interessen, Lebensformen und Lebensziele etc. und die mit ihnen einhergehenden Erfahrungen von Menschen verschiedener Generationen zunehmend angleichen. Ein 16jähriger, der heute selbstverständlich Fachgespräche mit einem 60jährigen über die Entwicklungen am deutschen Aktienmarkt führt, soll diesbezüglich erneut als Beispiel dienen (vgl. Kapitel 2.3.2.).

"Die Unterschiede, die den Generationenkonflikt ausmachten, homogenisieren sich unter den Blickwinkeln der Gegenwartsgesellschaft und transzendieren die Generationen in verschiedene Lebensfelder, die strukturell gesehen ähnliche Lernaufgaben aufweisen" (Neumann 1998: 255).

Mit der 9. These ("*Probleme entstehen unter anderem dadurch, dass Senioritätsprinzip und Modernisierungsprinzip im dialektischen Verhältnis stehen.*") weisen Veelken und Gregarek darauf hin, dass heute davon ausgegangen werden kann, dass sich das System der intergenerationellen Bildung und des intergenerationellen Lernens zunehmend umkehrt. Ging man früher davon aus, dass bei der intergenerationellen Bildung und beim intergenerationellen Lernen im Wesentlichen die jüngeren Menschen von den älteren lernen, gilt das heute nicht mehr.

Denn das Senioritätsprinzip beruht darauf, dass in Zeiten, in denen sich der soziale Wandel einer Gesellschaft so langsam vollzieht, dass er in einem Lebenslauf nicht bemerkt wird, die Wissenden der Gesellschaft immer die ältere Menschen sind, weil sie aus ihren Erfahrungen schöpfen können. Dabei sind "Erfahrungen (...) persönlich bedeutsames Wissen, das in einer konkreten Handlungssituation erworben wurde und dauerhaften Handlungsorientierungen zugrunde liegt" (Kade 1998: 42).

Diesem Senioritätsprinzip folgt heute das Modernisierungsprinzip. Denn dadurch, dass sich der soziale Wandel hoch entwickelter komplexer Gesellschaften heute so schnell vollzieht, dass er in einem Lebenslauf mehrfach bemerkt wird, sind nicht mehr nur die älteren Menschen die Wissenden, sondern auch die jüngeren. Dadurch, dass die jüngeren Menschen in die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse selbstverständlich hineinwachsen, entwickeln sie ein Zukunftswissen, das die älteren Menschen so nicht entwickeln können.

"Die Älteren haben die Erfahrung, aber nicht das Zukunftswissen, die Jungen das Zukunftswissen ohne die Erfahrung eines langen Lebens" (Gösken; Pfaff M.; Veelken 2000: 280).

In heutigen intergenerationellen Programmen geht es somit auch darum, dass die jüngeren Menschen von den älteren "Erfahrung" und die älteren Menschen von den jüngeren "Zukunft" lernen müssen. In den gemeinsamen Lehr- Lernprozessen intergenerationeller Programme geht es aus dem Blickwinkel ältere Menschen also darum, "Zukunft" zu *lernen* und "Erfahrung" zu *lehren*, während es aus dem Blickwinkel jüngerer Menschen darum geht, "Zukunft" zu *lehren* und "Erfahrung" zu *lernen*.

"Intergenerationelle Arbeits- und Lernteams können wechselseitige Lernprozesse optimieren, indem Jüngere Erfahrungswissen von Älteren adaptieren und umgekehrt Ältere neue Entwicklungen kennen lernen. Die wechselseitige Sensibilisierung für Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensweisen der anderen Generation wird die notwendige engere Verbindung der Generationen verstärken" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 314).

So wird mit dieser 9. These bestätigt, dass wechselseitiges Lehren und Lernen und lebenslange Bildung und lebenslanges Lernen eine unabdingbare Voraussetzung für intergenerationelle Programme sind. Denn "die Älteren sind die Veralteten, wenn sie nicht durch Lernen sich auf den neuesten Stand bringen, die Jüngeren, die keinerlei Erfahrung haben, von Erfahrung nicht beeinflusst werden, wachsen in den neuen Kontext hinein (...) und sind die Wissenden, wenn sie lernen" (Veelken 2003: 100).

Probleme entstehen, weil es in jeder Generation Berührungspunkte mit anderen Generationen gibt. So zeigen ältere Menschen mitunter, allein durch ihre Anwesenheit, die angstbesetzte Zukunft des eigenen Älterwerdens an, das, obwohl es biologisch

bestimmt wird, nicht erstrebenswert scheint. Jüngere Menschen zeigen dagegen, ebenso allein durch ihre Anwesenheit, den angstbesetzten sozialen Wandel an, durch den sich so schnell so viel verändert, dass man ständig das Gefühl hat, nicht mehr mit zu kommen und etwas zu verpassen.

In der 10. These (*"Intergenerationelle Programme sind eine globale und interkulturelle Herausforderung."*) wird zunächst das Augenmerk darauf gelenkt, dass sich die dargestellten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in allen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften vollziehen und von daher auch die intergenerationellen Programme in allen hoch entwickelten komplexen Gesellschaften ähnlich sind. Somit sind intergenerationelle Programme eine globale Herausforderung.

Zudem sind durch die zunehmende Globalisierung in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften auch in die intergenerationellen Programme zwangsläufig interkulturelle Aspekte integriert, so dass intergenerationelle Programme auch eine interkulturelle Herausforderung sind.

"Das Zusammensein von Jung und Alt außerhalb der Familie, die intergenerationellen Programme sollten nicht beschränkt werden auf den Freizeitbereich, auf Erzählcafés, Geschichtswerkstätten, sondern müssen als gesellschaftliche Notwendigkeit aufgefasst werden. (...) Es geht nicht mehr nur um Zeitvertreib und ehrenamtliches >Hobby<, sondern diese Tätigkeiten und das damit neue Bewusstsein für intergenerationelle Programme gewinnen an gesellschaftlicher Bedeutung in der Zivilgesellschaft" (Veelken 2003: 123f).

Mit der 11. These (*"Lebenslanges Lernen ist interkulturelles / intergenerationelles Lernen."*) wird noch einmal der herausragenden Bedeutung von Bildung und Lernen für intergenerationelle Programme Rechnung getragen.

Wenn in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften der soziale Wandel und die mit ihm einher gehende Globalisierung bedingt, dass in die notwendigen lebenslangen Bildungs- und Lernprozesse zunehmend interkulturelle Aspekte integriert sind, dann kann sich das lebenslange Lernen nur interkulturell verwirklichen.

Ebenso kann sich, wie bereits unter These 7 erläutert wurde, in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften das lebenslange Lernen nur intergenerationell verwirklichen, weil sozialer und demographischer Wandel bedingen, dass in die notwendigen lebenslangen Bildungs- und Lernprozesse zunehmend intergenerationelle Aspekte integriert sind.

"Intergenerationelles Lernen wird in Zukunft einen höheren Stellenwert einnehmen, weil sich die strikte Dreiteilung des Lebenslaufs (Bildung, Arbeit, Freizeit) auflöst. Verberuflichung und Entberuflichung laufen nicht hintereinander, sondern gleichzeitig ab. Und damit sind auch Bildungsprozesse nicht an eine bestimmte Lebensphase (bisher vornehmlich Jugend) geknüpft, sondern integraler Bestandteil des gesamten Lebenslaufs. (...) Indem Ältere Teilnehmer des Bildungssystems sind, wird praktisch sichtbar, dass Lernen in allen Lebensphasen möglich und sinnvoll ist. In diesem Sinn ist *intergenerationelles Lernen strukturell mit lebenslangem bzw. lebensbegleitendem Lernen verbunden*" (Kolland 1998: 87).

"Die lernende Gesellschaft ist eine alternde Gesellschaft. Ihr Kennzeichen ist lebenslanges Lernen. Die Kompetenzen der jeweils anderen Generation können im lebenslangen Lernen als generationsübergreifendem Lernen genutzt werden" (Veelken; Gösken; Pfaff M. 2003).

Wie in diesen Erörterungen zu intergenerationellen Programmen deutlich wird, ist nicht jede intergenerationelle Begegnung ein intergenerationelles Programm. Aber aus jeder intergenerationellen Begegnung kann ein intergenerationelles Programm werden. Die entscheidenden Voraussetzungen, dass intergenerationelle Begegnungen zu intergenerationellen Programmen werden, bilden die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen. Dabei aber setzen die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen die Bewusstwerdung der intergenerationellen Situation, das Einlassen auf den Anderen auf der Sach- und Tätigkeitsebene und einen kritisch-reflexiven Dialog der Generationen voraus.

"Nicht in jeder altersheterogenen Lerngruppe findet automatisch intergenerationelles Lernen statt: Erst wenn die Erfahrung in der Zeitdimension zum Thema wird, kann davon die Rede sein. Generationendialoge kommen da zustande, wo nicht Wissen um seiner selbst angeeignet wird, sondern stets nach seiner *Bedeutung für die eigene Lebenspraxis* gefragt wird. Erst wenn der "*Gebrauchswert*" des Wissens für beide Seiten gesichert ist, wenn das Gelernte Verwendungsmöglichkeiten in der Lebenspraxis vorfindet und die Reziprozität der Interessen berücksichtigt wird, kann ein gleichberechtigter Dialog "auf Augenhöhe" begonnen werden. Der intergenerationelle Dialog setzt ein *Tausch- und Ergänzungsverhältnis* im Generationengefüge voraus" (Kade 1999b: 64).

So lassen sich für die *intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen* insgesamt vier *Kernprozesse* aus den Thesen zu intergenerationellen Programmen analysieren:

Entscheidend für die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen ist demnach *erstens* die *Bewusstwerdung* der intergenerationellen Bildungs- und Lernprozesse. Intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse müssen allen beteiligten jüngeren und älteren Menschen bewusst und von allen beteiligten jüngeren und älteren Menschen als solche gewollt sein.

Das setzt *zweitens* das *Ernstnehmen des Anderen* voraus. Alle an intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen beteiligte jüngere und ältere Menschen müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedingungen der anderen Altersgruppen und Menschen berücksichtigen und damit grundsätzlich den Anderen als erst einmal anders wahr- und ernst nehmen.

Drittens ist für die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen das Vorhandensein einer für alle beteiligten Altersgruppen und Menschen gleichermaßen interessanten *gemeinsamen Sach- und Tätigkeitsebene* notwendig.

Denn erst ein für alle beteiligten Altersgruppen gleichermaßen interessantes Thema und eine ebensolche gemeinsame Tätigkeit ermöglichen *viertens* einen *kritisch-reflexiven Dialog* der Generationen, der sich auf die Biographien der Menschen in ihren unterschiedlichen Altersgruppen stützen kann. In einem kritisch-reflexiven Dialog der Generationen geht es darum, unterschiedliche Standpunkte und Sichtweisen zunächst als anders zuzulassen, um sich anschließend über deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche auszutauschen.

"Intergenerationelle Verständigung im Seminar bedeutet (...) eine kritische und reflexive Auseinandersetzung über geeignete Themen. Was altersheterogene von homogenen Lerngruppen unterscheidet ist dabei die Möglichkeit, verschiedene Sicht- und Deutungsmuster produktiv miteinander zu verschränken. Die Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Perspektive betrifft beides, das Generationenverhältnis und das Lernen zum Gegenstand" (Steinhoff 1998a: 158).

Das produktive Miteinanderverschränken verschiedener Sicht- und Deutungsmuster und ihre Integration in die eigene Lebenspraxis sind demnach die entscheidenden Kriterien für intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen.

"Jüngere wie Ältere 'übernehmen' nicht einfach das übermittelte Wissen. Sie prüfen vielmehr die Fremderfahrung auf ihre Brauchbarkeit für die eigene Lebenspraxis (...) Die Generationen lernen voneinander aus der *Erfahrungsdifferenz*, gelernt wird im Vergleich und in der Zeitdimension: Wo kann ich mich wieder erkennen im Anderen? Was unterscheidet uns von euch, 'unsere Zeit' von 'eurer Jugendzeit'?" (Kade 1999b: 65).

Anhand der in Kapitel 4.3. erarbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation werden im Folgenden die Gemeinsamkeiten, die bedingen, dass intergenerationell gelernt werden kann, ebenso herausgearbeitet wie die Unterschiede, die die verschiedenen Sicht- und Deutungsmuster ermöglichen. So wird zum einen analysiert, durch welche Gemeinsamkeiten intergenerationell gelernt und zum anderen, durch welche Unterschiede die jeweils andere Generation beim Lernen unterstützt werden kann.

In Kapitel 4.3. wurde herausgearbeitet, dass die grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum in allen Sozialisationsphasen gelten und von daher in allen Sozialisationsphasen *Weltbilder* die entscheidenden Voraussetzungen von Bildung und Lernen sind. Demnach werden in Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen Weltbilder vermittelt, überarbeitet oder gegebenenfalls dialektisch negiert. Dabei sind die Ausdrucksformen beziehungsweise Symbole der Weltbilder Spielformen und Spiele. Dadurch werden Spielformen und Spiele zur selben entscheidenden Voraussetzung von Bildung und Lernen wie Weltbilder. In den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen werden letztendlich Spielformen und Spiele angewandt, um Weltbilder vermitteln, überarbeiten oder dialektisch negieren zu können (vgl. Kapitel 4.3.).

Denn Spielformen und Spiele beinhalten die Möglichkeiten, Weltbilder vermitteln, überarbeiten oder dialektisch negieren zu können. So formuliert Lilli Neumann beispielsweise für das Theaterspielen: "Das Theaterspielen in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Hilfe und des Sein-Lassens wird zu einem *potential space* (...), der eine Menge von Möglichkeiten beherbergt, welche die Verbindung für experimentelle Versuche psychischer und sozialer Art zulassen, die die Ich-Fähigkeiten der spielenden Person noch nicht zu realisieren vermögen" (Neumann 1998: 258).

Das bedeutet, "dass das Spiel eben nicht nur eine kindliche Spielerei ist, sondern von der Geburt an im Lebenszyklus des Menschen eine sehr wesentliche Bedeutung hat" (Gregarek 1998: 220) und "da das Spiel (...) nicht nur Kulturfunktion hat, sondern die Kultur selbst Spielcharakter hat, ermöglicht das Spiel im gesamten Lebenslauf die Teilnahme am kulturellen Entwicklungsprozess der Gesellschaft.

Ebenso wurde deutlich, dass Weltbilder und mit ihnen Spielformen und Spiele in allen Sozialisationsphasen abhängig sind vom Entwicklungsstand der jeweiligen Gesellschaft in der der Mensch lebt (vgl. Kapitel 4.1.3. und 4.3.) und dass sich das Denken in den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen der Bundesrepublik Deutschland, in der im Wesentlichen mythisch-rationale Weltbilder vorherrschen, zwischen konkret-operationalen und formal-operationalen Denkstrukturen bewegt (vgl. Kapitel 4.3.).

Somit kann intergenerationell gelernt werden, weil den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen dieselben grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum hinterlegt sind.

Bildung und Lernen können sich in der Bundesrepublik Deutschland intergenerationell vollziehen, weil in den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen Weltbilder in Spielformen und Spielen konkretisiert werden und sich das Denken in den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen in den selben Denkstrukturen vollzieht. Dabei sind in der primären Sozialisation selbstverständlich die dem konkret-operationalen Denken vorhergehenden menschlichen Denkstrukturen zu berücksichtigen (vgl. Piaget 1975; vgl. Kapitel 2.1.3.).

Durch Spielformen, wie zum Beispiel das Spielen mit dem "Kaufladen" in der primären und durch Spiele wie "Monopoly" in der sekundären und tertiären Sozialisation, werden Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Erwachsenen und älteren Menschen beispielsweise selbstverständlich Weltbilder und mit ihnen gesellschaftliche Werte und Normen vermittelt, hinterfragt oder gegebenenfalls dialektisch negiert.

"Einen intergenerativen Austausch auf einer gleichberechtigten Ebene bieten Spielformen und Spiele (...), weil die Voraussetzungen und Regeln von Spielformen und Spielen, vor allem von solchen mit hohem Glücksanteil, für alle Spielenden immer gleich sind und das Spiel anders ist als das andere Leben" (Gregarek 1998: 238).

Des weitern können sich Bildung und Lernen intergenerationell vollziehen, weil den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen auch dieselben einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen hinterlegt sind.

Wie in Kapitel 4.3. herausgearbeitet wurde, ist in den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen die Integration der Lebenswelt eine ebensolche grundlegende Voraussetzung von Bildung und Lernen, wie die Integration von Emotionen und Motivation. Dabei setzen die Integration von Emotionen und Motivation die Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Bildungs- und Lernprozesse und diese setzen die individuelle Bedeutsamkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit von Bildung und Lernen in allen Sozialisationsphasen voraus. Des Weiteren wurde in Kapitel 4.3. deutlich, dass sich auch die Phasenstruktur des Lernens in den Bildungs- und Lernprozessen aller Sozialisationsphasen gleich vollzieht und dass alle Lerninhalte, die der einzelne Mensch lernen will, in jeder Sozialisationsphase gelernt werden können, wenn der Phasenstruktur des Lernens entsprochen wird (vgl. Kapitel 4.3.).

Die Bildungs- und Lernprozesse sehr junger Kinder, die durch ständiges Aufbauen und Umwerfen eines Turmes aus Bauklötzen physikalische Gesetze kennen lernen,

vollziehen sich also nach denselben Strukturen von Bildung und Lernen wie physikalische Versuchsreihen in Schulen und Universitäten.

Diese Gemeinsamkeiten von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation ermöglichen intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen.

"Denn im Prozess des Alterns bleibt der Mensch ein Mensch. Er wird nicht zu einer anderen Spezies Säugetier. Auch die grundlegenden Muster der Entwicklungsförderung bleiben ähnlich. Dennoch ändert sich die Entwicklungsförderung je nach Lebensalter" (Veelken 2005a: 20).

Mit der differenzierten Entwicklungsförderung je nach Lebensalter wird sich im Folgenden auseinandergesetzt. Dazu werden die in Kapitel 4.3. analysierten Unterschiede von Bildung und Lernen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation auf ihren Nutzen für die Bildungs- und Lernprozesse der jeweils anderen Generation untersucht. So wird herausgearbeitet, dass beim intergenerationellen Lernen die verschiedenen Sicht- und Deutungsmuster der unterschiedlichen Generationen produktiv miteinander verknüpft und die jeweils anderen Generationen unterstützt werden können.

In Bezug auf die grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum wurde festgestellt, dass Weltbilder zwar in allen Sozialisationsphasen die Voraussetzungen von Bildung und Lernen sind, dass sich die Auseinandersetzungen mit Weltbildern in den einzelnen Sozialisationsphasen aber unterscheiden. Während es in der primären Sozialisation hauptsächlich um die Vermittlung von Weltbildern geht, geht es in der sekundären und tertiären Sozialisation darum, sich über verschiedene Weltbilder zu verständigen, sie zu überarbeiten und gegebenenfalls dialektisch zu negieren (vgl. Kapitel 4.3.).

"Die Hoffnung auf eine *Vereinheitlichung* generationsübergreifender Leit- und Weltbildstrukturen ist heute angesichts der verallgemeinerten Individualisierung und der Pluralisierung von Wissens- und Lebensformen endgültig überholt. (...) Alle Altersklassen sind deshalb mit einer prinzipiellen und *unaufhebbaren Ungewissheit* konfrontiert, die nicht mehr durch neue *Eindeutigkeiten* aufzulösen ist. *Rationalitätskonflikte* aufgrund konkurrierender Rationalitätsformen sind unausweichlich und können nur noch zwischen den Generationen *ausgehandelt* werden. Wenn Wissen heute generell *'umstrittenes Wissen'* ist und nur noch *'bis auf weiters gilt'*, sind alle *Altersgruppen* darauf angewiesen, sich für das fremde Wissen, die andere Lebensform zu *öffnen*, um überhaupt noch orientierungs- und handlungsfähig zu sein" (Kade 1999b: 65).

In intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen kann das kindliche Hinterfragen von Weltbildern und mit ihnen von gesellschaftlichen Werten und Normen bei Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Erwachsenen und älteren Menschen sowohl zum Hinterfragen und Überarbeiten als auch zum dialektischen Negieren ihrer eigenen Weltbilder, Werte und Normen führen. Ebenso kann sich die Vermittlung unterschiedlicher oder differenzierter Weltbilder, Werte und Normen durch Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und ältere Menschen, bei Kindern, aber auch bei Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Erwachsenen und älteren Menschen positiv auf die Entwicklung ihrer eigenen Weltbilder, Werte und Normen auswirken.

Denn "nicht Ziele des Handelns oder bestimmte Lösungen können Ältere Jüngeren anbieten, sondern je persönliche Weisen, sich den Orientierungsfragen zu stellen" (Gösken 1998: 189).

Des Weiteren wurde festgestellt, dass Spielformen und Spielen zwar in allen Sozialisationsphasen die Ausdrucksformen der Weltbilder und damit Voraussetzungen von Bildung und Lernen sind, dass sich aber die Spielformen und Spiele in den einzelnen Sozialisationsphasen unterscheiden. Während in der primären Sozialisation Spielformen im Vordergrund und eigentliche, freie beziehungsweise bewusste Spiele im Hintergrund stehen, ist dies in der sekundären und tertiären Sozialisation genau umgekehrt. Zudem bilden Spielformen und Spiele in der primären Sozialisation die Hauptmedien, durch die sich Bildung und Lernen vollziehen, während in der sekundären und tertiären Sozialisation Spiele nur sehr selten oder gar nicht als Medien, durch die sich Bildung und Lernen vollziehen, verstanden und genutzt werden (vgl. Kapitel 4.3.).

Dieser Unterschied von Bildung und Lernen in den einzelnen Sozialisationsphasen kann bewirken, dass sich in intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen Spielformen und Spiele als selbstverständlicher Bestandteil von Bildung und Lernen erheblich leichter installieren lassen als in altershomogenen Bildungs- und Lernprozessen.

"Eine positive Veränderung der Spielbedingungen im gesamten Lebenszyklus bedeutet gleichzeitig eine positive Veränderung der kulturellen Teilhabe" (Gregarek 1998: 242).

Da Spielformen und Spiele das Hauptmedium der primären Sozialisation sind, können sie von Jugendlichen, jungen Erwachsenen, Erwachsenen und älteren Menschen in intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen eher akzeptiert und angenommen werden als in altershomogenen Bildungs- und Lernprozessen, obwohl in der sekundären und tertiären Sozialisation, Spiele nicht nur Ausdrucksformen der Weltbilder sind, sondern auch Kultur entwickelnde Funktion haben.

Lilli Neumann (1998) stellt beispielsweise für die Theaterpraxis in einer intergenerativen Zusammensetzung fest: "Die wechselweisen Vorzüge jeder Generation (z.B. die zunächst ausgeprägtere Spiellust bei jüngeren Menschen und demgegenüber die Erfahrungsbreite der älteren) befruchten gegenseitig die Arbeit. (...) Jüngere Menschen verlieren den altersbedingten engen Blickwinkel auf sich als "Nabel der Welt". Menschen in der so genannten Lebensmitte verlieren ihre Abgrenzungsnöte zum bevorstehenden Altern als ent-sinnlichte und körperlose Lebensphase - und (was in der Regel nicht genannt wird) das Arbeiten ist *erotischer*, es gibt eine für die Produktivität der Arbeit positive Spannung zwischen den Geschlechtern gerade durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Generationen - selbst wenn wir jedoch nicht alle 'Harolds and Mauds' sind, bedeutet die Nähe zum Alter und Altern für junge Menschen oft die Chance zur Relativierung des 'Jetzt' als positive Form der Des- Identifikation von bedrängenden Erfahrungen der Gegenwart" (Neumann 1998: 250).

"Somit beeinflusst sich sowohl die Beziehung der verschiedenen Generationen als auch die Beziehung im Spiel wechselwirkend positiv. Diese dialektische Beziehung zwischen dem Spiel und der Begegnungssituation verschiedener Generationen kann

[auch d.A.] bewirken, dass ältere Menschen jüngeren ein Vorbild sind für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Regeneration im Spiel und durch das Spiel" (Gregarek 1998: 241).

"Was ist Bildung im intergenerativen Bereich? Sie geschieht nicht durch Vorträge und Diskussionen, nicht nur durch Übermittlung von Wissen allein, sondern im Rahmen eines ganzheitlichen Lernprozesses, in dessen Mittelpunkt der Dialog steht. (...) Das Lernen im Zusammenhang mit dem Dialog ist ein lebendiges, ganzheitliches Lernen. Es findet an den verschiedensten Lernorten und immer praxisnah statt. Es hat stets lebendige Inhalte und Lernorganisation. Es gilt spielend, d.h. in spielerischer Form zu lernen, Kommunikation und Kooperation zu üben" (Müller-Schöll 1998: 71).

In Bezug auf die einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen wurde in Kapitel 4.3. herausgearbeitet, dass das unterschiedliche Verständnis zu einer differenzierten Sinngebung von Bildung und Lernen in den einzelnen Sozialisationsphasen führt. Während in der primären Sozialisation Bildung und Lernen einen existenziellen Sinn haben, wird der Sinn von Bildung und Lernen in der sekundären Sozialisation hauptsächlich durch die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung und in der tertiären individuell definiert (vgl. Kapitel 4.3.), weil "[Ältere] in jedem Fall auf eine *Neuorientierung* angewiesen [sind], wenn sie sich im Alter weiterbilden wollen, nachdem sie von den Aneignungs- und Anwendungsgelegenheiten der Jüngeren ausgeschlossen sind" (Kade 1999b: 64).

Das unterschiedliche Verständnis und der daraus resultierende differenzierte Sinn von Bildung und Lernen in den einzelnen Sozialisationsphasen kann in intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen zur Reflexion des eigenen Verständnisses und der eigenen Sinngebung von Bildung und Lernen führen.

Die Wissbegierde und der Lerneifer von Kindern, durch die der existenzielle Sinn von Bildung und Lernen in der primären Sozialisation ausgedrückt wird, kann Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und ältere Menschen nicht nur motivieren selber zu lernen, sondern auch die individuelle Sinngebung ihrer Bildungs- und Lernprozesse unterstützen. Ebenso kann der hauptsächlich durch die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung definierte Sinn in der sekundären und der individuell definierte Sinn von Bildung und Lernen in der tertiären Sozialisation Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene motivieren zu lernen und ihnen bei der Suche ihrer eigenen Sinngebung von Bildung und Lernen helfen.

"Nur wenn der Mensch an dem interessiert ist, was er schafft – dann ist er glücklich, fühlt er seine eigene Wesenkraft bestätigt, kann er sie ausdrücken, ist er nicht isoliert, fühlt er sich verbunden mit der Welt und nicht ohnmächtig" (Fromm 2001: 93; zitiert nach Veelken 2005a: 15).

Die biologische Abhängigkeit der existenziellen Sinngebung von Bildung und Lernen in der primären und die der Einbeziehung von Erfahrungswissen in der tertiären Sozialisation, wurden als weitere Unterschiede von Bildung und Lernen in den einzelnen Sozialisationsphasen analysiert. In der primären Sozialisation ist die natürliche Lernmotivation des Gehirns größer als in allen anderen Sozialisationsphasen, es existiert keine Angst vor Bildung und Lernen und um das Aufnehmen auch nicht verstandener Lerninhalte zu ermöglichen, ist die fluide Intelligenz stärker ausgeprägt

als die kristalline. Mit zunehmendem Alter nimmt die fluide Intelligenz ab, während die kristalline zunimmt, so dass in der tertiären Sozialisation, in der die Einbeziehung von Erfahrungswissen notwendig ist, die kristalline Intelligenz stärker ausgeprägt ist als die fluide (vgl. Kapitel 4.3.).

"Die Abnahme der Lerngeschwindigkeit mit zunehmendem Alter ist sinnvoll, d.h. das Resultat eines Anpassungsprozesses lernender Systeme an die allgemeine Randbedingung endlicher Existenz (...) Das langsame Lernen steht im Widerspruch zur allgemeinen Forderung nach rascherem Lernen. (...) Dieser Widerspruch wird in lebendigen Systemen dadurch gelöst, dass zunächst rasch und dann immer langsamer gelernt wird" (Spitzer 2002: 277f). Dadurch "können ältere Menschen Mechanismen beim Lernen verwenden, die jungen Menschen noch nicht zur Verfügung stehen. Das Alter bietet also für das Lernen auch Vorteile" (Spitzer 2002: 277).

Diese unterschiedlichen biologischen Prozesse können in intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen von der jeweils anderen Generation insofern genutzt werden, als dass die stärker ausgeprägte fluide Intelligenz von Kindern und Jugendlichen ermöglicht, dass sich Erwachsene und ältere Menschen bisher nicht verstandenes Wissen von Kindern und Jugendlichen erläutern lassen können, während die stärker ausgeprägte kristalline Intelligenz von älteren Menschen, Kindern und Jugendlichen die Integration von Erfahrungswissen in die eigenen Bildungs- und Lernprozesse zeigen kann.

Dadurch können beispielsweise, wie unter These 9 bereits erläutert wurde, jüngere Menschen von älteren "Erfahrung" und ältere Menschen von jüngeren "Zukunft" lernen. In intergenerationellen Bildungs- und Lernprogrammen zum Thema "Handy" oder "Internet" wird das gegenseitige Nutzen dieser unterschiedlichen biologischen Prozesse der einzelnen Sozialisationsphasen vielleicht am deutlichsten.

Die zunehmenden Lebens- und Lernerfahrungen Jugendlicher, junger Erwachsener, Erwachsener und älterer Menschen bedingen des Weiteren, dass sie ihre eigene Lebenswelt so verändern können, dass Bildung und Lernen möglich sind und sie führen dazu, dass in den Bildungs- und Lernprozessen der sekundären und tertiären Sozialisation, anders als in der primären Sozialisation, das Umlernen, die Revision alter Bedeutungen und die Integration alter in neue Lernerfahrungen notwendig sind (vgl. Kapitel 4.3.).

In intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen können die Veränderungen der eigenen Lebenswelt der älteren Generationen auch Veränderungen bei den jüngeren Generationen anregen. Zudem können das Umlernen, die Revision alter Bedeutungen und die Integration alter in neue Lernerfahrungen der älteren Generationen, auch zur Reflexion und zum Relativieren der Lerninhalte bei den jüngeren Generationen führen.

In intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen zu erleben, dass Wissen relativ ist, dass sich wissenschaftliche und eigene Erkenntnisse entwickeln und verändern, kann die Bildungs- und Lernprozesse jüngerer und älterer Menschen erheblich bereichern.

"Aus dem Erfahrungsaustausch in der Generationenfolge resultiert ein Vergleichswissen, das auf der Differenz zwischen hier und dort, dem Damals und Heute, der

Eigen- und Fremdkultur, der Wir- und Ihrbeziehung beruht. Die wichtigste Erfahrung, die aus dem Erfahrungsaustausch gewonnen werden kann, ist die Einsicht in die Veränderbarkeit des eigenen Lebens und in die Wandelbarkeit der Verhältnisse" (Kade 1998: 44f)

In Bezug auf sich verändernde Lernsituationen im intergenerationellen Studium an der Universität Dortmund zitiert Veelken (1998b) beispielsweise junge Studierende, die diesbezüglich formulieren: "Sie [die älteren Studierenden d.A.] geben mir Mut, ein Risikostudium einzugehen, das z.B. in die Arbeitslosigkeit führt oder doch nicht das wirkliche Lebensziel bedeuten könnte, denn wie man an den Senioren sieht, kann man sein wirkliches Ziel später im Alter nachholen. Das Studium ist nur ein kleiner Lebensabschnitt" (Veelken 1998b: 130).

"Zunehmend wichtiger wird somit das revisionistische Lernen, das die Korrektur kleiner oder großer Fehler bzw. die Überholung nicht mehr passender Vorstellungen, Paradigmen, Haltungen ermöglicht. Erst in der Integration einerseits von erhaltendem und bewahrendem und andererseits revidierendem und erneuerndem Lernen entsteht die Basis für ausgewogenes, angemessenes, richtiges und gerechtes Urteilen. Darin gipfelt wohl diejenige Leistung, die einem jeden verständigen Menschen, jenseits des Expertentums, erreichbar ist. Sie ist zwar nicht prinzipiell an das Lebensalter gebunden, wird aber nicht zufällig mit Reife assoziiert und eher dem mittleren und höheren Erwachsenenalter als den jüngeren Jahren zugesprochen. Für die Bildungsstätten und die Erwachsenenbildner ergibt sich daraus wohl die Herausforderung, die Entfaltung der reifen Urteilskraft im gesamten Lebenslauf zu fördern" (Friedenthal-Haase 2001: 217).

Zusammenfassend kann mit diesen Erörterungen festgestellt werden, dass die dargelegten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen nicht nur ermöglichen, sondern sie geradezu nahe legen. Zu diesem Schluss kommt auch Veelken (2005a), wenn er konstatiert:

"Menschliches Leben entfaltet sich im Lebenslauf, der in Phasen verläuft und in jeder Phase eine Entwicklungsaufgabe zu lösen hat. *Kinder* lernen, *Jugendliche und junge Erwachsene* wachsen in die Gesellschaft hinein durch Beruf, Familie, Partnerschaften. Die *Jungen Alten* sind weiterhin Mitglieder der Gesellschaft, stehen aber vor der Aufgabe, nach dem Erwerbsleben oder dem Ende der Familienarbeit nach Auszug der erwachsenen Kinder nicht mehr verhaftet zu sein, weiterhin in Selbstgestaltung und Strukturierung in gesellschaftlicher Teilhabe zu leben, aber loszulassen (...). Die *Alten Alten und Hochaltrigen* zeigen, wie gelebtes Leben sich in einen Sinn fassen kann, wie die verschiedenen Teile ineinander integriert werden können, was als Weisheit des Alters bezeichnet wird. (...) Die Vernetzung dieses komplexen Entfaltungs- und Wandlungsprozesses der Generationen bildet das intergenerationelle Lernen, die Koevolution der Generationen" (vgl. Veelken 2005a: 24f).

Veelken (2005a) legt dabei Ergebnisse von Seminare Diskussionen zugrunde, in denen erarbeitet wurde, dass sich in den Lebensphasen *Kindheit (Pädagogik)*, *Erwachsenenalter (Andragogik)* und *Alter (Geragogik)* drei Elemente unterscheiden lassen: Lernen lernen, Sozialkompetenz lernen und Orientierung finden. *Kinder* erlernen die Grundbegriffe und Methoden des Lernens, wobei es vor allem darum geht, ihre intellektuellen Fähigkeiten zu fördern und ihnen durch die Vermittlung von Normen und

Werten eine Orientierung in der Welt zu geben, die in den Rahmen einer Weltanschauung eingebaut ist. Im *Erwachsenenalter* wird Lernen als berufsbezogene und außerberufliche Weiterbildung verstanden, und es geht unter anderem darum, sein Wissen auf den jeweils neuesten Stand zu bringen und seine Kenntnisse zu vertiefen. Die Orientierung in der sich wandelnden Kultur und Gesellschaft geht in dieser Lebensphase mit Qualifikationen für neue Arbeitsmarktsituationen einher. Nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben, im *Alter*, geht es insbesondere darum, Lebenserfahrung nicht brachliegen zu lassen, sich den Spaß am Lernen zu bewahren und sich dennoch ernsthaft mit Neuem zu beschäftigen, um die Orientierung in der sich wandelnden Welt durch neues Lernen im Alter zu ermöglichen (vgl. Veelken 2005a: 20f).

Im Anschluss an diese herausgearbeiteten Unterschiede von Bildung und Lernen in den einzelnen Sozialisationsphasen vergleicht Veelken (2005a) Pädagogik und Geragogik miteinander und analysiert folgende Gemeinsamkeiten:

"Der Reifungsprozess und die Entfaltung der Identität sind nicht beendet. Beide Generationen befinden sich an einem Neuanfang. Es geht bei beiden um das Lernen und Weiterlernen zur Erlangung von Sozialkompetenzen. Lernen dient Kindern, Jugendlichen und Älteren für die Orientierung in Kultur und Gesellschaft. Voraussetzungen für diese Aufgaben sind eine hohe Motivation, eine umfassende Kenntnis der Lebensfelder, die Entwicklung praktikabler Konzepte und der Erwerb einer verwurzelten Kompetenz" (Veelken 2005a: 21).

Damit stellt auch Veelken (2005a) intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen in den Kontext notwendiger Vernetzungen der komplexen Entfaltungs- und Wandlungsprozesse der Generationen und in den Zusammenhang der Lernphasen.

Betrachtet man also die *Gemeinsamkeiten* von Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess, das heißt die grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum und die einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen und die *Unterschiede* von Bildung und Lernen im Sozialisationsprozess zusammen, *so stellen intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen einen qualitativen Sprung zum Lernen in der gleichen Lebensphase zum altershomogenen Lernen dar.*

"Das gemeinsame Lernen von Jung und Alt ist nicht nur eine Addierung beider Generationen, sondern durch das gemeinsame Studium entsteht eine neue Qualität der Lehre" (Veelken 1998b: 133).

Bei der intergenerationellen Bildung und dem intergenerationellen Lernen ergänzen sich die jüngeren und älteren Generationen durch ihre unterschiedliche Informationsverarbeitung, so dass sie anders als beim altershomogenen Lernen beim altersheterogenen Lernen ohne dominierende Konkurrenzgefühle aufeinander eingehen, sich gegenseitig hinterfragen und relativieren können.

"Es geht um eine selbst reflektierende Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Zielen in Abgleichung mit dem gesellschaftlichen Alter (...) Dieser Nutzen ist so einfach wie schon oft beschrieben: Die bidirektionale Weitergabe von Erfahrungs- und Wissensbeständen und Handlungsrouninen und dadurch die Erhöhung des

allgemeinen Leistungsniveaus und die Stärkung der eigenen Position durch die kritische Überprüfung durch den Anderen, was zu einer Öffnung und Verbreiterung des eigenen Horizonts führt" (Kluge-Jindra; Baiocco 2004: 8).

Auch Spitzer (2002) kommt nach ausführlichen Analysen neuerer Erkenntnisse der Entwicklungsphasen des menschlichen Gehirns, zu dem Ergebnis: "Allgemein ist zu sagen, dass es aufgrund der unterschiedlichen Charakteristika der Informationsverarbeitung von Menschen in verschiedenen Lebensabschnitten von Vorteil sein muss, wenn Menschen verschiedenen Alters miteinander lernen und arbeiten. Der eine hat eine größere und genauere Wissensbasis, der andere ein größeres Arbeitsgedächtnis oder eine raschere Verarbeitungsgeschwindigkeit. Wenn dann ein Problem in einer solchen Gemeinschaft intensiv bearbeitet wird, dann wird die Wahrscheinlichkeit einer Lösung maximal sein" (Spitzer 2002: 282f).

Und die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft empfiehlt aus den gleichen Gründen: "Intergenerationalität muss das Leitbild für den Umgang der Generationen in der Zukunft werden: (...) "Intergenerationelle Arbeits- und Lernteams werden empfohlen, um ein wechselseitiges Lernen zwischen den Generationen am Arbeitsplatz und in den Bildungseinrichtungen zu ermöglichen" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 111f).

Wie wichtig wechselseitiges Lernen zwischen den Generationen ist, soll im Folgenden beispielhaft an einigen Zitaten aus zwei Autobiographien gezeigt werden.

Als ältere Generation schreibt Carola Stern, geboren 1926, in ihrem im Jahr 2001 erschienen Roman "Doppelleben. Eine Autobiographie.": "Je mehr Teilnehmer auf dem Hofgarten zusammenströmten, umso deutlicher wurde: Hier demonstrierten Zwanzigjährige, unterstützt von über Sechzigjährigen; die Elterngeneration fehlte. Die Jungen trugen Buttons mit der weißen Friedenstaube, Papierherzen auf den Backen, Babys vor dem Bauch und Luftballons. Ihre Losungen, forderten nicht 'Proletarier ...', sondern 'Liebende aller Länder vereinigt Euch!', 'Petting statt Pershing', und sie gestanden: 'Ich habe Angst'. (...) Dreihunderttausend Menschen waren nach Bonn gekommen, um gegen weitere Aufrüstung zu demonstrieren. Bundeswehrsoldaten protestierten gegen Raketen. Das hatte es in Deutschland bisher nie gegeben. (...) Mich beeindruckte, wie viele friedfertige und phantasievolle Aktionsformen in verhältnismäßig kurzer Zeit entstanden waren; Bürgerinitiativen, Buchläden, Jugendzentren, Musik- und Theatergruppen öffneten der Friedensbewegung ihre Räume. Sie hatte eine ganz eigene Sprache, einen ganz eigenen Stil gefunden" (Stern 2001: 217ff).

Als jüngere Generation formuliert Florian Illies, geboren 1971, in seinem im Jahr 2000 erschienen autobiographischen Roman "Generation Golf. Eine Inspektion.": "Das Problem der Generation Golf ist dabei natürlich, dass sie sich tatsächlich mehr Gedanken macht über die Anzüge der Politiker als über deren Taten, politisch also völlig indifferent ist. Beziehungsweise: Das ist nicht das Problem der Generation Golf, sondern das Problem, das andere mit der Generation Golf haben. (...) Wir haben schon nicht mehr verstanden, was SDI war, als Ronald Reagan regierte und die Amerikaner Tripolis bombardierten, wir kapierten nicht, warum die EG jedes Jahr Unmengen von Tomaten vernichten musste. Wir kapierten schon eher, dass Imelda Marcos, die Witwe des philippinischen Diktators, 576 Paar Schuhe brauchte, um glücklich zu sein" (Illies 2000: 121f).

"Statt mit der Ente nach Südfrankreich oder mit dem Interrail-Ticket durch Europa fahren wir bereits auf der Klassenfahrt nach Florenz und anschließend mit unserer Freundin zum zweiwöchigen Strandurlaub in die Türkei, 4-Sterne-Hotel, Vollpension, 1498 Mark. Länder wie die Dominikanische Republik, die wir früher mühselig in Geografie im Diercke-Weltatlas suchten, wenn wir die Inseln der Karibik zählen mussten, sind für die Jüngeren inzwischen so vertraut wie Mutlangen und Gorleben für die 68er" (Illies 2000: 168).

"Hätten wir damals unseren Biologielehrern geglaubt, dann dürfte es heute wegen des Waldsterbens in ganz Deutschland keine einzige Eiche mehr geben, und Australien wäre längst verbrannt, weil sich das Ozonloch unbarmherzig vergrößert. Wir hörten immer neue Horrormeldungen und beschlossen deshalb irgendwann, uns dafür nicht mehr zu interessieren" (Illies 2000: 169).

Diese sehr unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen gleicher geschichtlicher Gegebenheiten, ihre generationsspezifisch differenzierten Entstehungsbedingungen und ihre unterschiedlichen Geltungsansprüche, machen die Notwendigkeit intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens ebenso deutlich wie sie das Miteinander-, Übereinander- und themenbezogene Voneinanderlernen verschiedener Generationen fordern.

Mit diesem Miteinander-, Übereinander- und themenbezogenen Voneinanderlernen verschiedener Generationen, mit intergenerationellen Bildungs- und Lernkontexten in der Bundesrepublik Deutschland befasst sich das folgende Kapitel.

5.1.2. Intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland

Nach den theoretischen Auseinandersetzungen zu Bildung und Lernen im Kontext hoch entwickelter komplexer Gesellschaften im dritten Kapitel, denen zu Bildung und Lernen im Lebenslauf des einzelnen Menschen im vierten und denen zur intergenerationellen Bildung und zum intergenerationellen Lernen im letzten Kapitel, wird in diesem die Übertragung auf verschiedene praktische Aspekte intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens auf intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland geleistet.

Im Folgenden werden beispielhaft einige Institutionen, Unternehmen und Initiativen vorgestellt, die intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland herstellen, das heißt intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen umsetzen. Die Darstellung bewusst geplanter intergenerationeller Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland soll zeigen, dass durch arrangierte intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte diese bewusst und positiv genutzt werden können.

Die intergenerationelle Praxis in der Bundesrepublik Deutschland zeichnet sich durch eine ganze Reihe von Angeboten, Projekten, Arbeitskreisen und Initiativen aus, die den Kontakt zwischen den Generationen fördern wollen. Die umfangreichste bundesweite Zusammenstellung dokumentiert die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Initiative zur Verbesserung des Dialogs zwischen den Generationen "*Dialog der Generationen*". In der Datenbank des Projektbüros "*Dialog der Generationen*" stellen sich allein über 700 intergenerationelle

Projekte (bei geschätzten mehreren 10.000) bundesweit vor (vgl. Amrhein; Schüler 2005: 13; vgl. Dialog der Generationen 2006).

Eine weitere Zusammenstellung intergenerationeller Bildungs- und Lernkontexte der Bundesrepublik Deutschland bietet die ebenfalls vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen e.V. "BAGSO", die auf ihrer Internetseite beispielsweise Projekte wie "Alt hilft Jung", "Jung hilft Alt" oder "Alt trifft Jung" vorstellt (vgl. BAGSO 2006).

Andere Zusammenstellungen von generationsübergreifenden Initiativen beziehen sich auf unterschiedliche gemeinsam zu erarbeitende Themen, wie zum Beispiel die vom Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen geförderte Initiative "GenMedia", die verschiedene Projekte generationsübergreifender Medienarbeit im Ruhrgebiet vorstellt (vgl. GenMedia 2006).

Im Wesentlichen werden von diesen Initiativen generationsübergreifende Aktivitäten vorgestellt. Nur einige Projekte beziehen sich explizit oder implizit auf intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte. Diese bewusst geplanten, das heißt arrangierten, intergenerationellen Bildungs- und Lernkontexte lassen sich, wie in Kapitel 5.1.1. erläutert wurde, nach Konzepten des Miteinander-, Übereinander- oder themenbezogenen Voneinanderlernens unterscheiden.

Das *Voneinanderlernen* wird zum Beispiel in Projekten wie "Senioren als Mentoren für junge Berufseinsteiger" (BAGSO 2001: 1), in denen Senioren als Berufswahlpaten Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützen (BAGSO 2001: 44), erfolgreich umgesetzt. Ebenso wird es in Projekten wie "Schüler schulen Senioren – Senioren helfen Schülern", in denen zunächst Schüler Internet-Tutoren für Senioren sind und anschließend Senioren Schülern beispielsweise bei der Überwindung von Lese- / Rechtschreibschwächen helfen (StadtTeilLaden Grumme 2004: 46), gefördert.

Das *Übereinanderlernen* vollzieht sich insbesondere in Projekten mit historischem Kontext, wie beispielsweise in intergenerationellen "Erzählcafés", "Schreibwerkstätten" oder in Projekten zur intergenerationellen "Stadt- beziehungsweise Stadtteilgeschichte". In diesen Projekten tauschen jüngere und ältere Menschen ihre unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen sowie deren Entstehungsbedingungen zu einem gemeinsam gewählten Thema aus (vgl. Dialog der Generationen 2006).

Das *Miteinanderlernen* verschiedener Generationen ist sehr deutlich an gemeinsam gewählte Themen gebunden. Es vollzieht sich häufig in Arbeitskreisen oder Fortbildungen, wie beispielsweise in der Fortbildung "Geragogik", in der jüngere und ältere Menschen gemeinsam die Besonderheiten der Lebensphase Alter kennen lernen und Kompetenzen erlangen wollen, die sie in die Lage versetzen, den Lebenslauf und Sozialisationsprozess älterer Erwachsener und alter Menschen fördernd zu begleiten (vgl. Gregarek 2005: 40).

Ebenso deutlich wird das Miteinanderlernen beim gemeinsamen Studium von jüngeren und älteren Menschen an bundesdeutschen Hochschulen. Wie in Kapitel 5.1.1. erläutert wurde, waren die Seniorenstudiengänge an bundesdeutschen Hochschulen der Hauptanlass für Untersuchungen zur intergenerationellen Bildung und zum inter-

generationellen Lernen. So ist das gemeinsame Studium von jüngeren und älteren Menschen auch einer der am besten evaluierten Bereiche intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens (vgl. Meese 2005: 38).

Neben den Forschungsergebnissen zu den Seniorenstudiengängen an bundesdeutschen Hochschulen liegen nur wenige Evaluationen verschiedener intergenerationeller Projekte, Arbeitskreise und Initiativen vor. Quantitativ und qualitativ repräsentative Untersuchungen zur intergenerationellen Bildung und zum intergenerationellen Lernen stehen insgesamt noch aus.

Die wenigen empirischen Untersuchungen zum Verhältnis der Generationen, so die Infas-Studie "Gegenseitiges Bild der Generationen" (1996) und die SIGMA-Studie "Generationenkonflikt und Generationenbündnis in der Bürgergesellschaft" (1999), belegen, dass in der Bundesrepublik Deutschland zwar kein "Krieg der Generationen", wohl aber eine zunehmende Sprach- und Beziehungslosigkeit zwischen Jung und Alt besteht. Die Infas-Studie belegt aber gleichzeitig, "dass es eine große Bereitschaft in unserer Gesellschaft gibt, die Verantwortung für andere zu übernehmen und die einzelnen Generationen bereit sind aufeinander zuzugehen" (Müller-Schöll 1998: 55).

Die SIGMA-Studie belegt zudem, dass die Erwartung der Jüngeren 'von Älteren zu lernen' eher nachrangig ist, so dass hier davon ausgegangen wird, dass jüngere Menschen heute eine auf Partnerschaftlichkeit aufbauende Zusammenarbeit mit älteren Generationen anstreben. Des Weiteren wird festgestellt, dass die Untersuchungsergebnisse dieser Studie auf die gesellschaftliche Notwendigkeit verweisen, in allen Altersgruppen eine Ethik des Zusammenhalts der Generationen zu entwickeln (vgl. Ueltzhöffer 1999).

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen stimmen mit dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis von intergenerationeller Bildung und intergenerationellem Lernen insofern überein, als dass beispielsweise durch intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse, die, wie in den vorangegangenen Kapitel ausführlich dargelegt wurde, konsequent von einem gemeinsamen Lehr- Lernprozess zwischen den Generationen, also von einer auf Partnerschaftlichkeit aufbauende Zusammenarbeit der Generationen ausgehen, eine Ethik des Zusammenhalts der Generationen entwickelt werden kann.

Bevor einige Evaluationen intergenerationeller Projekte kurz dargestellt werden, muss, wie auch Volker Amrhein und Bernd Schüler (2005) betonen, vor übermäßigem Idealismus gewarnt werden, da das Miteinander der Generationen nicht unbedingt harmonisch abläuft. "Generationsübergreifende Begegnungen sind zunächst immer Herausforderungen für alle Beteiligten. Viele Klischees sind beiseite zu räumen, bis der Austausch einsetzen kann und beide Seiten für ihren Mut belohnt werden" (Amrhein; Schüler 2005: 13).

Die wenigen Evaluationen der verschiedenen intergenerationellen Projekte, Arbeitskreise und Initiativen liegen im Wesentlichen in Form von Aussagen der Teilnehmenden vor. Von daher werden im Folgenden beispielhaft einige dieser Aussagen dokumentiert.

So formulieren zum Beispiel Meyer-Ullrich und Breuer (2004) zur generationsübergreifenden Medienarbeit im Ruhrgebiet: "Wie erfolgreich die Begegnung von Jung und Alt in der Medienarbeit gefördert und gestärkt wird, lässt sich an folgenden Statements aus den Projekten ablesen: (...) 'Ältere Leute ziehen unglaublich viel Freude und Kraft aus der Begegnung, inzwischen ist eine richtige Gemeinschaft entstanden – ein Geben und Nehmen.' 'Beide Seiten freuen sich auf die gemeinsamen Stunden, in denen intensiv gearbeitet, aber auch geplaudert, gespielt, gesurft oder einfach Kaffee getrunken wird. Die soziale Komponente des menschlichen Miteinanders hat sich unmerklich in den Vordergrund geschoben und ist zur tragenden Säule des Projektes geworden'" (Meyer-Ullrich; Breuer 2004: 28).

In anderen Projekten, wie im Projekt "Bleibt alles Anders!", in dem intergenerationelles Lernen in Form von Wochenendseminaren an Jugendbildungsstätten angeboten wird, bilden beispielsweise folgende Statements die Auswertung: "Anfangs war ich noch skeptisch, was das mit den alten Leuten wohl so gibt ... aber wenn man sich mal kennen lernt, dann merkt man, dass man ja ganz normal miteinander reden kann. (...) Ich habe gelernt, dass vieles im Leben kommt, wo ich Menschen brauche, die wirklich für mich da sind. (...) Ich freue mich, dass Treue und Mut noch Begriffe sind, die den jungen Leuten noch was wert sind. (...) Irgendwie werden wir Alten [von den Jungen] doch angenommen – und das gibt einen großen Trost" (Steinfurt 2005: 13ff).

In Kindergärten, die sich zu Orten des generationsübergreifenden Lernens weiterentwickeln, lesen sich die Statements folgendermaßen: "Kinder und Senioren bilden eine gute Lerngemeinschaft, die allen gut tut. Wertschätzung und ein Mehr an Verständnis füreinander setzt für alle Seiten neue Lebensperspektiven frei" (KTK-Bundesverband 1996: 9).

In der Evaluation der Fortbildung "Geragogik" werden Teilnehmende mit folgenden Aussagen zitiert: "Ich bin thematisch sensibler geworden, schon wenn ich Zeitung lese. (...) Ich habe viele Verknüpfungen gelernt, zum Beispiel, dass junge und alte Menschen gleichwertig sind – sie sind einfach nur anders" (Gregarek 2005: 94).

Trotz dieser jeweils nur kurz wiedergegebenen Aussagen von Teilnehmenden der verschiedenen intergenerationellen Projekte, Arbeitskreise und Initiativen wird deutlich, dass jüngere und ältere Generationen intergenerationellen Begegnungs- und Lernsituationen im Wesentlichen positiv gegenüber stehen und für sich feststellen, dass sie einen Lernnutzen aus der intergenerationellen Begegnungs- und Lernsituation ziehen.

Diese positiven Resultate intergenerationeller Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland nutzen auch Betriebe, Unternehmen und Konzerne: So installierte beispielsweise der Autokonzern Ford Ende der 1990er Jahre das Unternehmenskonzept "Diversity". Vielfalt wird hier bewusst gefördert, in dem möglichst vielfältig gemischte Arbeitsgruppen zusammengestellt werden. "Diversity (...) schließt alle Unterschiede ein, die wir als Individuen in das Arbeitsleben einbringen. Unterschiede die unsere Individualität ausmachen, sind zum Beispiel: Alter, Nationalität und Kultur, Behinderung, Religion, Ansichten und persönliche Werte, soziale, ethische und geographische Herkunft" (Ford 1999).

"Alle sollen in Zukunft von der neuen Unternehmensstruktur profitieren. Ältere Kollegen bekommen die Chance, ihre große Berufserfahrung einzubringen, junge sollen auch mal etwas Unkonventionelles ausprobieren können" (Carl Duisberg Gesellschaft 1998: 23).

Andere Unternehmen wie zum Beispiel die Schwalm GmbH, Mönchengladbach oder die IMAV-Hydraulik GmbH, Meerbusch zeichnen sich besonders durch eine für das Thema "Alter" offene Unternehmenskultur aus. Berufliche Weiterbildung, individuelle Arbeitszeitgestaltung, Tätigkeitswechsel und das Arbeiten in altergemischten Teams gehören auch hier zum Repertoire der altersgerechten Personalpolitik. Das Arbeiten in altergemischten Teams ermöglicht beispielsweise, dass ältere Mitarbeiter länger in derselben Gruppe bleiben können (vgl. Keuken 2003: 28).

Der Erfolg des Arbeitens in vielfältigen und intergenerationellen Teams wird unter anderem daran deutlich, dass sowohl der Krankenstand als auch die Fluktuation signifikant sinkt. Des Weiteren fühlen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihrer ganzen Persönlichkeit ernst genommen, sind zufriedener und sind eher bereit, sich einzusetzen und selbständig Innovationen voranzutreiben.

"Je unterschiedlicher die Menschen sind, die in einem Team zusammenarbeiten, desto vielfältiger und effektiver sind natürlich auch die Lösungswege, die sie austüfteln" (Carl Duisberg Gesellschaft 1998: 22).

Die hier dargestellten Beispiele verdeutlichen, dass neben den unterschiedlichen intergenerationellen Projekten, Arbeitskreisen und Initiativen die bewusst geplante, das heißt arrangierte, intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte herstellen, auch in den Betrieben, Unternehmen und Konzernen der Bundesrepublik Deutschland bewusst geplante intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte existieren.

Aber trotz dieser Vielzahl und Vielfalt vorhandener intergenerationeller Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland wird ebenso deutlich, dass quantitativ und qualitativ repräsentative Untersuchungen oder ausführliche Evaluierungen zur intergenerationellen Bildung und zum intergenerationellen Lernen insgesamt, und damit auch für Betriebe, Unternehmen und Konzerne, noch ausstehen. Die wenigen Forschungsergebnisse zur intergenerationellen Bildung und zum intergenerationellen Lernen liegen nur für das Seniorenstudium beziehungsweise das gemeinsame Studium von jüngeren und älteren Menschen an bundesdeutschen Hochschulen vor.

Diese Untersuchungsergebnisse zeigen, dass bei den meist schriftlichen Befragungen der älteren Studierenden, also nur einer Seite, intergenerationelle Lerneffekte im Studium kaum nachgewiesen werden konnten, sondern allenfalls hypothetische Ansatzpunkte über wechselseitige Lernbezüge (vgl. Steinhoff 1998a: 155). Das größte Problem intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens an bundesdeutschen Hochschulen wird dabei darin gesehen, dass den meisten Lehrenden und jüngeren Studierenden der Grund für die Anwesenheit der älteren Studierenden unklar ist, was zu vielen Vorurteilen und Missverständnissen führt, die didaktisch kaum aufgearbeitet werden (vgl. u.a. Kaiser 1998: 99; Steinhoff 1998a: 157; Steinhoff 1998b: 109f; Veelken 1998b: 132; Meese 2005: 38).

Diesbezüglich formuliert Kaiser (1998): "Ob intergenerationelles Lernen gelingt, ist also auch von den didaktischen Kompetenzen der Lehrenden abhängig. Die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg intergenerationellen Lernens ist aber die Bereitschaft der beteiligten Studierenden zum Dialog, der wiederum gegenseitige Toleranz, Aufgeschlossenheit füreinander und Offenheit voraussetzt" (Kaiser 1998: 99). Damit unterstützt Kaiser (1998) weitgehend die in Kapitel 5.1.1. dargelegten Kernprozesse intergenerationeller Bildung und intergenerationellen Lernens (vgl. Kapitel 5.1.1.).

Steinhoff (1998a) kommt zu dem gleichen Ergebnis in Bezug auf die Rolle der Lehrenden für intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse und formuliert konkrete Lösungsvorschläge: "Es ergäbe sich gewiss ein ganz anderes Bild, wenn die Teilnahme der Senioren von den Lehrenden didaktisch berücksichtigt und die Chancen altersheterogenen Lernens systematisch genutzt würden" (Steinhoff 1998a: 162). Das bedeutet beispielsweise, "systematisch nach Schnittstellen zu suchen, in denen die Perspektive der Älteren zugleich für das Ausbildungsinteresse der Jüngeren relevant ist" (Steinhoff 1998a: 163). Denn "bei näherem Hinsehen gibt es kaum ein Studienbereich, in dem generationsbezogene Perspektiven nicht fruchtbar einzusetzen wären" (Steinhoff 1998a: 164).

Belegt werden die vielfältigen positiven Ergebnisse des gemeinsamen Studiums von jüngeren und älteren Menschen an bundesdeutschen Hochschulen durch Aussagen der Teilnehmenden, die im Folgenden auch hier beispielhaft dokumentiert werden, und durch verschiedene Erhebungen, wie beispielsweise von der Universität Marburg, in der festgestellt wird, dass zwei Drittel der befragten jüngeren und ebenso viele der älteren Studierenden sich eindeutig positiv in Bezug auf ihre gegenseitigen Erfahrungen im gemeinsamen Studium äußern (vgl. Brunner 1998: 199).

Dieses Ergebnis wird durch Interviews an der Universität Münster bestätigt. So formuliert Kaiser (1998), dass die Aussagen ihrer Interviewpartnerinnen und -partner, ältere Studierende, erkennen lassen, dass sie zum Dialog mit den jüngeren Studierenden bereit sind, ihn geradezu suchen und in dieser Hinsicht mit den jungen Studierenden zumindest in den Seminaren auch gute Erfahrungen gemacht haben (vgl. Kaiser: 1998: 99f).

Veelken (1998b) bezieht sich hingegen auf Aussagen älterer und jüngerer Studierender der Universität Dortmund. Die Aussage, *Ich habe von Jüngeren gelernt*, ergänzen die älteren Studierenden hier beispielsweise folgendermaßen: "Alltägliches nicht so wichtig zu nehmen, mich auf das Jetzt zu konzentrieren (...); die Sorgen der Studenten von ihrer Seite zu sehen und auch ernster zu nehmen; dass auch eine junge Mutter das Recht auf ein Studium hat und nicht nur Glücke sein muss; (...); Toleranz" (Veelken 1998b: 127f). Die Aussage, *Ich habe von Älteren gelernt*, ergänzen die jüngeren Studierenden zum Beispiel durch folgende Aussagen: "dass Ältere nicht so starr und unflexibel in ihrem Denken sind, wie ich bis dahin dachte; dass ich mit den Älteren mehr Gemeinsamkeiten habe, als ich dachte (wenn man nur will, kann man sie verstehen); dass ich hier an der Uni bei den meisten gegenseitige Achtung erfahren habe, im Gegensatz dazu fühle ich mich sonst manchmal von Älteren nicht ernst genug genommen" (Veelken 1998b: 128).

Für die Universität des 3. Lebensalters an der Universität Frankfurt bestätigt Dabocruz (1998) durch eine Befragung der Lehrenden zunächst die besondere Rolle der Lehrenden für intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse. Dabei geht sie zu-

sätzlich darauf ein, dass es beim gemeinsamen Studium von jüngeren und älteren Menschen insofern um einen doppelten intergenerationellen Aspekt geht, als dass das Alter der Studierenden nicht nur im Zusammenhang einer altersgemischten Lerngruppe, sondern auch im Dialog zwischen - eher jüngeren - Lehrenden und älteren Studierenden wichtig ist (vgl. Dabo-Cruz 1998: 158). Zudem konstatiert sie in ihrer Erhebung eine sehr vielfältige altersmäßige Heterogenität, die sich nicht nur aus der Gruppe der älteren und jüngeren Studierenden, sondern auch innerhalb dieser Gruppen ergibt (vgl. Dabo-Cruz 1998: 160f).

In einer weiteren Untersuchung an der Universität Dortmund zitieren Metz-Göckel, Plotteck und Staschko (1998) eine jüngere Studierende zur Ingesamteinschätzung ihrer intergenerationellen Lernerfahrungen im Studium: "Ja, es war eine gute Entscheidung, weil es macht viele Sachen klar. Ich kann nicht etwas lernen, wenn ich es nicht erlebe. Ich habe über Biographieforschung nun auch live gelernt, über das Problem von Konstruktion und objektiver Wirklichkeit nicht nur aus Büchern gelesen, sondern dies auch live erlebt. Oder eigene Ansprüche an Seminare zu entwickeln, das habe ich auch gelernt. Für die Senior-StudentInnen ist es offensichtlich auch sinnig, sie haben ja Spaß daran, offensichtlich, zumindest in den weniger harten Seminaren. Ausweiten würde ich es nicht, verringern auch nicht, weil es tatsächlich Lerneffekte hat, wenn jeder einzelne mit Denkanstößen nach Hause geht" (Metz-Göckel; Plotteck; Staschko 1998: 149).

Metz-Göckel, Plotteck und Staschko (1998) kommen zudem in ihrer Untersuchung, ähnlich wie Kaiser (1998), Steinhoff (1998a/b), Veelken (1998b) und Meese (2005) zu dem Ergebnis, dass das Seminar zwar einen dritten Ort konstituieren kann, an dem die jeweiligen Unterschiede der Teilnehmenden zur Sprache gebracht werden und dadurch eine neue Qualität erhalten können, dass diese interaktive Konstruktion von Wissen in Seminaren, die Zentrierungen aus unterschiedlichen Perspektiven zum Austausch bringt, aber Heterogenität, die zugleich beklagt wird, und eine Kompetenz der Lehrenden voraussetzt, mit dieser konfliktuösen Heterogenität umzugehen (vgl. Metz-Göckel; Plotteck; Staschko 1998: 150f).

Wie deutlich wurde, sind in der Bundesrepublik Deutschland eine Vielzahl unterschiedlicher positiver intergenerationeller Bildungs- und Lernkontexte vorhanden. In vielen Institutionen und Unternehmen arbeiten und lernen jüngere und ältere Generationen selbstverständlich zusammen, in anderen ließe sich intergenerationelle Bildung und intergenerationelles Lernen problemlos installieren. Ausgehend von der These "*Jede Institution ist ein intergenerationelles Programm*" (vgl. Veelken 2005a: 26; vgl. Kapitel 5.1.1.), könnten allein durch beispielhaftes Aufzeigen von intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen in vielen Institutionen und Unternehmen intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte als solche bewusst und positiv genutzt werden.

Im 6. Kapitel wird konkret darauf eingegangen, wie Institutionen und Unternehmen intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland herstellen und positiv nutzen könnten.

Denn "Kompetenzen ändern sich. Erfahrung der Älteren ist nicht mehr allein die Wissensquelle, das Zukunftsgespür der Jüngeren wird ebenso bedeutsam. Ein Miteinander der Generationen wird damit zu einer Herausforderung der Zukunft" (Veelken 2006a: 10).

5.2. Bildung und Lernen als interkulturelle / intergesellschaftliche Prozesse

Unsere Zukunft ist das Zueinander.
(Manfred Hinrich)

Durch die 40 jährige Teilung 'Deutschlands' in zwei antagonistische Gesellschaftssysteme, die zunehmende Globalisierung und die mit ihr einher gehende zunehmende Multikulturalität hoch entwickelter komplexer Gesellschaften ist es insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland notwendig, Bildung und Lernen auch als interkulturelle respektive intergesellschaftliche Prozesse zu analysieren.

Um neue Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland herausarbeiten zu können, werden von daher in diesem Kapitel die Bedingungen für die gemeinsame Bildung und das gemeinsame Lernen von Menschen, die in unterschiedlichen Kulturen beziehungsweise Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, erörtert.

Dazu werden zunächst einige theoretische Aspekte interkultureller beziehungsweise intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse herausgearbeitet und mit den differenzierten Bildungs- und Lernprozessen in beiden deutschen Staaten diskutiert. Anschließend werden beispielhaft interkulturelle und intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt.

5.2.1. Theorieaspekte interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse

Unter interkultureller / intergesellschaftlicher Bildung und interkulturellem / intergesellschaftlichem Lernen werden im Kontext dieser Arbeit gemeinsame Bildungs- und Lernprozesse von Menschen, die in unterschiedlichen Kulturen beziehungsweise Gesellschaftssystemen aufgewachsen sind, verstanden.

So sind bei der Analyse interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland die dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen durch den sozialen Wandel (vgl. Kapitel 2.2.2.; 2.3.2.) ebenso zu berücksichtigen wie die ausführlich diskutierten Differenzen zwischen den Gesellschaftssystemen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik (vgl. Kapitel 2.2.3.; 4.2.).

In Bezug auf den sozialen Wandel formuliert beispielsweise Benhabib (2000), dass sich seit dem Ende der Polarisierung der Supermächte und des kalten Krieges 1989 eklatante Veränderungen nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch in Europa und der Welt vollziehen. Dabei deuten die Veränderungen in vielen Ländern auf einen sozialen Wandel hin, in dem gegenläufige Tendenzen wahrnehmbar sind:

"Die rasant voranschreitende Globalisierung, die globale materielle Kultur, die die Welt von Hongkong bis Lima, von Pretoria bis Helsinki überzieht, die weltweite Integration auf den Gebieten der Wirtschaft und der Finanzen, der Kommunikation und des Transports, des Militärs und des Tourismus sind begleitet von kultureller und kollektiver Desintegration. (...) Die globale Integration verläuft parallel zu einer so-

ziokulturellen Auflösung und dem Wiederaufflammen ethnischer, nationalistischer, religiöser und kultureller Separationsbestrebungen" (Benhabib 2000: 14f).

Mit den Tendenzen kultureller oder kollektiver Desintegration in zunehmend multi-kulturellen oder multiethnischen Gesellschaften müssen sich alle hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, so auch die Bundesrepublik Deutschland, auseinandersetzen. Denn "wo, so können wir mit einigem Recht fragen, gibt es heute in Europa noch Regionen, die nicht auf die eine oder andere Weise multiethnisch sind? Flüchtlingsströme und Vertreibungen, die Öffnung Ost- und Südosteuropas ebenso wie Arbeitsmigration und die Globalisierung vieler Bereiche des Alltagslebens haben auch in jene Regionen Europas, die bislang ethnisch homogen waren, das Ferment des kulturell oder ethnisch Anderen gebracht" (Roth 1999: 21).

Dabei hat die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland neben der Aufgabe der kulturellen Integration der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden ethnischen Minderheiten zudem die Aufgabe der gesellschaftlichen Integration der Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben.

Beide Aufgaben machen die Notwendigkeit interkultureller respektive intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse überdeutlich. Wie in Kapitel 3. herausgearbeitet wurde, ist die Teilhabe an Kultur und Gesellschaft in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften nur durch Bildung und Lernen möglich, was selbstverständlich auch in der Bundesrepublik Deutschland für alle ethnischen Minderheiten, für West- und Ostdeutsche gilt.

"Am Denken anderer, bzw. an dem, was mir davon entgegenkommt, was zu mir dringt, was ich aufsauge, kann ich mein Denken *anstoßen* lassen: 'anstoßen' verstanden als *auslösen* und als *angrenzen* und damit miteinander denkend in gemeinsamen Denk(ver)suchen, in Denkhilfen, Denkmut-machen und -gewinnen" (Pfaff K. 1995/1997: 93).

Die im Folgenden dargelegten Theorieaspekte interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse versuchen, sowohl die Aufgabe der kulturellen Integration der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden ethnischen Minderheiten als auch die gesellschaftliche Integration der Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben zu berücksichtigen.

"Die Behandlung, die wir den >anderen< angedeihen lassen, offenbart eigentlich, wer wir sind, (...) >Fremde sind wir uns selbst<" (Benhabib 2000: 93).

Wie für allgemeine und für intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse bereits herausgearbeitet wurde, sind auch für interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse die Bilder, die die Menschen verschiedener Kulturen und Gesellschaften voneinander haben, entscheidend für die gemeinsame Bildung und das gemeinsames Lernen.

"Bild und Bildung stellen ein unverzichtbares Assoziationspaar dar, denn Bildung ist ohne ein bewusstes oder unbewusstes Bild im Sinne von 'Vorstellung über etwas' nicht möglich" (Anding 2003: 43).

Dabei handeln die Bilder, die die Menschen verschiedener Kulturen und Gesellschaften voneinander haben, von Beziehungen zwischen mehreren variablen Größen, die im Prinzip die Fülle des menschlichen Lebens widerspiegeln. Wichtig ist eine Auseinandersetzung mit diesen Bildern schon deswegen, weil sie mit der Wahrheit in den verschiedenen Kulturen und Gesellschaften nicht unbedingt etwas zu tun haben.

Denn "die Relevanz dieser Bilder voneinander ergibt sich (...) weniger aus ihrem unmittelbaren Wahrheitsgehalt, sondern vielmehr aus der Beobachtung, dass auch die Beziehungen zwischen modernen europäischen Staaten, Nationen und Regionen weitgehend durch deren Geschichtsbilder bestimmt sind" (Suppan 1999: 9).

Wie Habermas (1974/1995a) konstatiert auch Suppan (1999), dass das Identitätsbewusstsein von Gruppen, und damit auch das von Kulturen und Gesellschaften, nur in der Auseinandersetzung mit anderen Gruppen, Kulturen oder Gesellschaften entsteht (vgl. Kapitel 2.2.2.).

"Wie sich die Wahrnehmung und das Bewusstsein der individuellen Identität nur im Verhältnis zu einer bestimmten Gruppe entfalten können, so erlangt auch die Gruppenidentität erst im Verlauf einer ständigen Konfrontation mit den näheren und ferneren Gruppen Sinn und Gehalt" (Suppan 1999: 13).

Das bedeutet, um eine Identität der eigenen Kultur oder Gesellschaft entwickeln zu können, sind andere Kulturen oder Gesellschaften notwendig. Das Selbstbild und das Fremdbild, das Bild vom Anderen, werden dabei aus dem Bedürfnis heraus entwickelt, sich als Kultur, Gesellschaft oder Individuum in einer 'geordneten' Welt einzuordnen und sich in dieser sozial bestätigt zu sehen (vgl. Suppan 1999: 15).

Beim Aufbau der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik gaben beispielsweise beide Gesellschaften der jeweils anderen die Möglichkeit, ihre Identität auszubilden. Auf der einen Seite konnte sich die freiheitlich demokratische Gesellschaftsform der Bundesrepublik Deutschland von der sozialistischen der Deutschen Demokratischen Republik und auf der anderen Seite konnte sich die sozialistische Gesellschaftsform der Deutschen Demokratischen Republik von der freiheitlich demokratischen der Bundesrepublik Deutschland abgrenzen.

Als Bewertungsmaßstäbe für die Selbst- und Fremdbilder von Gruppen, Kulturen oder Gesellschaften dienen dabei im Wesentlichen gedanklich gebildete Stereotypen, die nicht aufgrund eigener Erfahrung, sondern über Erziehung, Sozialisation und öffentliche Meinung vermittelt werden.

"Die Lage des modernen Subjekts ist viel komplexer. Sein 'Herz' ist nämlich voll von alten 'objektiven' dogmatischen Werten. Kulturen haben nicht nur seinen Verstand ausgefüllt und besetzt, sondern auch sein Herz mit Gefühlen tapeziert, die nicht in erster Linie seine sind. Er weiß und kennt vieles, aber er hat wenig Kenntnisse, die für sein Herz, seine Praxis des Alltags nützlich, weil ursprünglich ihm zu eigen, sind" (Krenn; Pfaff K. 1993: 72).

Nach Suppan (1999) sind Stereotypen "schematisierte Selbst- und Fremdbilder in der logischen Form eines Urteils, das in ungerechtfertigter vereinfachender und generalisierender Weise mit emotional wertender Tendenz einer Gruppe von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht" (Suppan 1999:

16). Mit Hilfe solcher Stereotypen wird ein Bild als Gesamtheit der Wert- und Aufgabenstellungen der eigenen und anderer Kulturen beziehungsweise Gesellschaften geformt.

Aber Stereotypen als Überzeugungen und 'Gewohnheitswissen' hinsichtlich der Eigenschaften und Qualitäten von Menschen und Dingen, sind nicht als Vorurteile zu verstehen. Nach Roth (1999) sind Vorurteile "affektive, emotional geladene, meist schon früh erworbene bzw. unkritisch übernommene verhaltensrelevante Einstellungen" (Roth 1999: 23). Damit haben Vorurteile im Gegensatz zu Stereotypen noch eine meist negative, verhaltensrelevante Komponente.

Ähnlich wie Mead (1934/1973) die Funktionen des >verallgemeinerten Anderen< und Berger und Luckmann (1966/1974) die der gemeinsamen Typisierungen beschreiben (vgl. Kapitel 2.2.1.; 2.3.1.), zeigt Roth (1999) die verschiedenen Funktionen von Stereotypen auf. Danach haben Stereotypen *kognitive Funktionen*, die der Informationsverarbeitung dienen. Sie unterstützen die Reduktion der Komplexität der realen Lebenswelt und damit zugleich die Orientierung. Des Weiteren haben Stereotypen *affektive Funktionen*, die der Aufrechterhaltung des Selbst dienen, indem sie individuelle Identifikationsmöglichkeiten schaffen, und sie haben *soziale Funktionen*, die, ähnlich wie Mythen, die Identifikation mit der Gruppe, Kultur oder Gesellschaft ermöglichen (vgl. Roth 1999: 33f).

"Stereotypen und Mythen erzeugen Identifikation mit der Gruppe, sei diese durch Geschlecht, Alter, Beruf, Verwandtschaft, Religion oder Sprache, sei sie ethnisch, kulturell, politisch oder nationalstaatlich definiert. Sie schaffen durch abgrenzende Selbstdefinition kollektive Identitäten, Werte und Zugehörigkeiten" (Roth 1999: 34).

Für interkulturelle oder intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse sind zudem einige der von Roth (1999) konstatierten Ursachen der Entstehung von Stereotypen bemerkenswert. Denn er stellt beispielsweise fest, dass die Bildung von Stereotypen daraus resultiert, dass die Menschen im Alltag dazu neigen, in Dichotomien und Oppositionen wahrzunehmen, zu denken und zu fühlen. Des Weiteren konstatiert er, dass sich die Wahrnehmung und Zuschreibung von Eigenschaften im Alltag zuerst auf das unmittelbar mit den Sinnen Fassbare, wie Aussehen, Kleidung, Geruch etc. bezieht. Zudem bemerkt er, dass im Alltag der Menschen Differenz eher bemerkt wird als Ähnlichkeit oder Gleichheit und bei differenzierten Kategorien, wie unterschiedlichen Werten, Normen, Verhaltensweisen etc., der Andere stets aus dem eigenen Werte- und Normensystem beurteilt wird, weil sich die meisten Menschen der Merkmale ihrer eigenen Kultur nicht bewusst sind (vgl. Roth 1999: 31f).

Das bedeutet, anders als bei der intergenerationellen Bildung und beim intergenerationellen Lernen, bei denen das Bewusstsein des eigenen Alters vorausgesetzt werden kann, *kann bei interkulturellen oder intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen das Bewusstsein der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft nicht vorausgesetzt werden.*

Analog der intergenerationellen Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Kapitel 5.1.1.), geht es auch bei interkulturellen oder intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen demnach *zuerst* um die *Bewusstwerdung der interkulturellen oder intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernsituation*. Denn auch interkulturelle oder intergesellschaftliche

schaftliche Bildungs- und Lernprozesse müssen allen Beteiligten als solche bewusst sein und von ihnen gewollt werden.

Bildungs- und Lernsituationen, in denen Menschen mit unterschiedlichem kulturellem oder gesellschaftlichem Hintergrund gemeinsam unterrichtet werden, sind in der Bundesrepublik Deutschland im gesamten Bildungswesen nahezu selbstverständlich. In allen Schul- und Hochschulformen der Bundesrepublik Deutschland sowie in allen Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung werden beispielsweise Menschen aus türkischen, russischen, polnischen, italienischen oder portugiesischen Ethnien ebenso selbstverständlich unterrichtet wie Menschen aus West- und Ostdeutschland.

Das Problem dieser gemeinsamen Bildungs- und Lernsituationen in der Bundesrepublik Deutschland besteht darin, dass diese häufig nicht als interkulturelle oder intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse wahrgenommen und genutzt werden. Darum aber geht es bei interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen.

Diesbezüglich formuliert beispielsweise Gülistan Gürbey beim Deutsch-Türkischen Symposium 1997 für die zweite Generation türkischer Migranten: "Das Besondere dieser Generation ist doch, dass sie über interkulturelle Kompetenzen verfügt. Das beinhaltet nicht in erster Linie das Potential der Zweisprachigkeit, sondern das Potential an Mehrkulturalität. Diese Potentiale werden aber in diesem Land weder anerkannt noch gefördert. Ihre Anerkennung würde für den Integrationsprozess ganz konkret bedeuten, dass sie Eingang finden in Bildung und Ausbildung. Akkulturation hat auf lange Sicht keine Chance zur Verwirklichung, wenn diese strukturellen Faktoren nicht berücksichtigt werden. Solange bei uns im Erziehungssystem das Interkulturelle noch nicht einmal als handlungsleitendes Prinzip eingeführt worden ist, so lange wird auch der Prozess der Akkulturation darunter leiden" (Gürbey 1998: 54).

Und die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) fordert aus den gleichen Gründen: "Das Bildungssystem muss bis 2020 seine Provinzialität überwunden haben. Die Bedingungen von Globalisierung und Europäisierung verlangen, dass das Bildungssystem den Menschen Lebens- und Arbeitschancen auch außerhalb ihrer Heimat gibt" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 112). "Das Lernen in akademischen Bildungsgängen muss die enge Fachorientierung schnellstens überwinden und die Prinzipien von Überfachlichkeit, Berufsorientierung, exemplarischem Lernen, Transdisziplinarität, Repräsentativität und Interkulturalität (Internationalität) umsetzen" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 115).

Auf die besondere Bedeutung der Heterogenität und Vielfalt in Bildungs- und Lernprozessen wurde in Kapitel 3.3. bereits ausführlich hingewiesen. An dieser Stelle soll deutlich werden, dass Forderungen, wie sie beispielsweise auch die Bildungskommission NRW (1995) formuliert, ebenfalls auf das bewusste Nutzen interkultureller beziehungsweise intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernsituationen bezogen werden können: "Schülerinnen und Schüler müssen ihre Schule auch als Lebensraum erfahren können. Schule lebt insofern auch aus der Vielfalt der Begegnungsmöglichkeiten innerhalb der Schule und in ihrer Beziehung zum schulischen Umfeld. (...) Je vielgestaltiger die Personalsituation einer Schule, desto vielfältiger die Wahrnehmungs- und Erfahrungssituation auch für Schülerinnen und Schüler" (Bildungskommission NRW 1995: 40; vgl. Kapitel 3.3.).

Des Weiteren lassen sich auch Feststellungen von Metz-Göckel; Plotteck; Staschko (1998) auf das bewusste Nutzen interkultureller oder intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernsituationen anwenden, wenn konstatiert wird: "Prinzipiell eröffnet eine heterogene Seminarzusammensetzung unter Rückgriff auf standortgebundenes Denken eine Multiperspektivität. Sie ist ein zentrales Element intelligenten Lernens und Lehrens" (Metz-Göckel; Plotteck; Staschko 1998: 141). Wenn zudem von ihnen ausgeführt wird, dass das Wissen um diese Multiperspektivität in interaktiven Situationen zur Reflexivität der eigenen Position zwingt und vermehrtes Erfahrungs- und Reflexionspotential in die Seminare bringt (vgl. Metz-Göckel; Plotteck; Staschko 1998: 142), dann wird auch hier deutlich, dass nur das Wissen um Multiperspektivität zu deren Nutzen führen kann.

Um interkulturelle oder intergesellschaftliche Bildungs- und Lernsituationen zu nutzen, ist es notwendig, von ihnen zu wissen und sich bewusst und gewollt auf sie einzulassen. Nach dieser Bewusstwerdung der interkulturellen oder intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernsituation geht es, anders als bei intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen, bei interkulturellen oder intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen *zweitens* um die *Bewusstwerdung der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft*.

Erst wenn sich alle am interkulturellen oder intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozess beteiligten Menschen auf einen solchen bewusst und gewollt eingelassen haben, können die Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft bewusst werden, da die Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft nur in der Begegnung mit anderen Kulturen oder Gesellschaften deutlich werden können.

Da die Menschen anderer Kulturen, wie beispielsweise die Menschen türkischer, russischer, polnischer, italienischer oder portugiesischer Herkunft, die in der Bundesrepublik Deutschland leben, ihre Kultur nur in der Begegnung mit der Kultur der Bundesrepublik Deutschland entfalten können, werden ihnen die Merkmale ihrer eigenen Kultur eher deutlich als den Menschen deutscher Herkunft, die kaum bewusste Begegnungen mit Menschen anderer Kulturen haben.

So formuliert zum Beispiel Gülistan Gürbey beim Deutsch-Türkischen Symposium 1997 für die zweite Generation türkischer Migranten: "Wir sind hier mehrkulturell aufgewachsen und sehr stolz darauf, denn das ist eine grundlegende Bereicherung, weil man sich wie ein Fisch im Wasser zwischen den Kulturen hin- und herbewegen kann" (Gürbey 1998: 54).

Das Gleiche gilt auch für die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben. Auch sie können die Gesellschaftsform, in der sie sozialisiert wurden, nur in der Begegnung mit der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland reflektieren. Zudem müssen sie sie reflektieren, um den Transformationsprozess in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland leisten zu können.

Das bedeutet, dass den Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, die Merkmale ihrer eigenen Gesellschaft ebenfalls eher deutlich werden als den Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind und kaum bewusste Begegnungen mit Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, haben.

Dieses Phänomen wird zum Beispiel beim Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten von 1994/95 zum Thema "Ost-West-Geschichte(n) – Jugendliche fragen nach" dadurch deutlich, dass von einigen Schülerinnen und Schülern festgestellt wird, "dass die ostdeutschen Jugendlichen mehr über die BRD wissen und wussten als umgekehrt die Westdeutschen über Ostdeutschland" (Kessemeier; Lietzke 1997: 222). Ein Ergebnis, das von den im Kontext dieser Arbeit geführten Interviews mit jüngeren und älteren Menschen west- und ostdeutscher Herkunft bestätigt wird (vgl. Kapitel 5.3.). Andere Schülerinnen und Schüler zeigen sich in ihrer Arbeit bestürzt "über das in der Umfrage klar werdende Unwissen und die Vorurteile der Viersener Gymnasiast(inn)en bezogen auf Ostdeutschland" (Kessemeier; Lietzke 1997: 256), und wieder andere monieren "die zumindest im Saarland spürbare Ignoranz ostdeutschen Problemen gegenüber" (Kessemeier; Lietzke 1997: 281). Des Weiteren weisen einige Schülerinnen und Schüler "auf Veränderungen hin, die die Wende für die meisten Ostdeutschen, nicht aber für die westdeutschen Jugendlichen mit sich gebracht hat. Daran anknüpfend sprechen sie im Fazit das Zusammenwachsen beider Teile Deutschlands als Prozess an, der von den neuen Ländern praktisch aufgenommen, vom Westen jedoch eher aus der Ferne organisiert wird" (Kessemeier; Lietzke 1997: 222).

Das bedeutet, dass in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere die Menschen westdeutscher Herkunft, die kaum bewusste Begegnungen mit Menschen ostdeutscher Herkunft und anderer Kulturen haben, auf interkulturelle oder intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse angewiesen sind, um die Merkmale ihrer eigenen Kultur oder Gesellschaft bewusst wahrzunehmen.

Erst nach der Bewusstwerdung der Merkmale der jeweils eigenen Kultur oder Gesellschaft ist *drittens* das *Ernstnehmen des Anderen* möglich ist.

Für *interkulturelle* Bildungs- und Lernprozesse bedeutet das Ernstnehmen des Anderen zunächst das gleichberechtigte Anerkennen anderer Kulturen und Ethnien. In "Papa, was ist ein Fremder?" beschreibt Tahar Ben Jelloun (1999) diesen Prozess beispielsweise folgendermaßen:

"Die Achtung ist wesentlich. Die Fremden fordern ja nicht, dass wir sie lieben, sondern dass wir ihre menschliche Würde achten. Jemanden achten bedeutet, sein Anderssein anzuerkennen und darauf Rücksicht zu nehmen. Das heißt auch zuhören lernen. Der Fremde fordert weder Liebe noch Freundschaft, sondern Achtung" (Ben Jelloun 1999: 55f).

Für *intergesellschaftliche* Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland bedeutet das Ernstnehmen des Anderen das gleichberechtigte Anerkennen, dass die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik und die die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, in zwei unterschiedlichen Gesellschaftsformen aufgewachsen sind und sozialisiert wurden.

Denn "ohne die Bemühung um das Erkennen der Vielschichtigkeit der Verhältnisse in der DDR und um die durchaus verschiedenartigen Erfahrungs- und Deutungsweisen ihrer Bewohner bleibt die zeitgenössisch-politische Orientierung in Gesamtdeutschland nicht nur unvollständig, sondern auch verzerrt, ja letztlich mit Blick auf beide Teile des wiedervereinigten Deutschlands unwahr. Denn problematischer als

die Nichtkenntnis sind die falschen Bilder, die sich unweigerlich an solchen nicht zufällig gegebenen Leerstellen der Geschichte festsetzen" (Friedenthal-Haase 2000: XII).

Das bedeutet, nicht nur die Geschichte und die Lebensverhältnisse in der Deutschen Demokratischen Republik, sondern auch *intergesellschaftliche* Bildungs- und Lernprozesse sollten zu einem selbstverständlichen Bestandteil von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland gehören.

Denn, so formuliert Friedenthal-Haase (2000) weiter, "fragt man (...), was jeder gebildete Bürger heute wissen muss, um eine Redeweise aus der alten und neuen Diskussion um kulturelle Standards aufzugreifen, so gehört Hintergrundwissen zur DDR und zum DDR-Alltag im Deutschland des 21. Jahrhunderts gewiss zum 'Kanon', zum allgemeinen geistigen Bestand gebildeter Bürger" (Friedenthal-Haase 2000: XIII).

Noch deutlicher wird Bettina Röder (1999) im Kommentar "Neue Werte für die alte Republik" in der Zeitschrift Publik-Forum: "Eine gemeinsame Zukunft in Deutschland wird es nicht geben, ohne eine intensive Auseinandersetzung mit unserer getrennten Geschichte" (Röder 1999: 3).

Nicht nur diese Arbeit, sondern auch die im Kontext dieser Arbeit geführten Interviews mit jüngeren und älteren Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, zeigen die besondere Bedeutung, die *intergesellschaftlichen* Bildungs- und Lernprozessen in der Bundesrepublik Deutschland heute zukommt.

In den Interviews wurde beispielsweise deutlich, dass das Ernstnehmen des Anderen zwischen West- und Ostdeutschen schon deswegen schwer fällt, weil ein gegenseitiges Unwissen über die Geschichte und die Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vorherrscht, in dem das Wissensdefizit der Westdeutschen größer ist als das der Ostdeutschen (vgl. Kapitel 5.3.).

Auf diesem Grund resümieren auch die Schülerinnen und Schüler einer Gießener Schule beim bereits zitierten Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten von 1994/95: "Die deutsche Einheit ist aufgrund von Vorurteilen, Ängsten und wirtschaftlich-finanziellen Belastungen noch nicht vollständig realisiert; im Osten ist ein Aufschwung aber deutlich spürbar. Im Westen dürfte man nicht nur die wirtschaftlichen Folgen der Vereinigung sehen. Vielmehr müsse man die Tragweite der Veränderungen seit 1989 aus der Perspektive der Vergangenheit heraus begreifen" (Kessemeier; Lietzke 1997: 119).

Nehmen sich alle an interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen Beteiligte in ihrer Differenziertheit gegenseitig wahr und ernst, ist des Weiteren, wie bei den intergenerationellen, so auch bei den interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen, *viertens* eine für alle Beteiligten gleichermaßen interessante *gemeinsame Sach- und Tätigkeitsebene* notwendig.

Denn nur an einer anderen Kultur interessierte Menschen lernen mit Menschen anderer Kulturen, Ethnien oder Gesellschaftsformen, weil sie einen anderen kulturellen, ethnischen oder gesellschaftlichen Hintergrund haben.

Im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland ist zwar der Unterricht von Menschen mit unterschiedlichem kulturellem, ethnischem oder gesellschaftlichem Hintergrund nahezu selbstverständlich, aber ein allgemeines oder besonderes Interesse an den anderen Kulturen, Ethnien oder Gesellschaftsformen ist zunächst nicht festzustellen. Besteht aber kein allgemeines oder besonderes Interesse an den im interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozess anwesenden anderen Kulturen, Ethnien oder Gesellschaftsformen, ist ein für alle Beteiligten gleichermaßen interessantes Thema und eine ebensolche Tätigkeit für einen erfolgreichen interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozess notwendig.

Dabei schafft nur ein gemeinsames für alle Beteiligten gleichermaßen interessantes Thema die Möglichkeiten einer gemeinsamen Tätigkeit und nur durch eine gemeinsame Tätigkeit, durch gemeinsames Handeln sind Erfahrungen verstehbar. Denn auch das Verstehen kulturell, ethnisch oder gesellschaftlich differenzierter persönlicher Erfahrungen setzt Authentizität voraus, die nur im persönlichen Umgang des Anderen mit der eigenen Person erfahrbar ist.

So kommen beispielsweise auch die Schülerinnen und Schüler eines Pforzheimers Gymnasiums, nach ihren Interviews mit Menschen die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, zu dem Ergebnis, dass für die Realisierung der deutschen Einheit persönliche Ost-West-Begegnungen als wichtigste Grundlage anzusehen sind (vgl. Kessemeier; Lietzke 1997: 20).

Eine für alle Beteiligten gleichermaßen interessante Sach- und Tätigkeitsebene ist für einen erfolgreichen interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozess zudem notwendig, weil nur diese *fünftens* einen *kritisch-reflexiven Dialog* der Menschen aus verschiedenen Kulturen oder Gesellschaftsformen ermöglicht.

Ein kritisch-reflexiver Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen oder gesellschaftlichen Hintergründen stützt sich auf ihre differenzierten Erfahrungen und lässt, wie in intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen, zunächst ihre verschiedenen Standpunkte und Sichtweisen zu, um sich anschließend über deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche in der Kultur und Gesellschaft, in der sie gemeinsam leben, auszutauschen.

Wie für intergenerationelle, *so gilt auch für interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse, dass das Verschränken verschiedener Sicht- und Deutungsmuster und ihre Integration in die eigene Lebenspraxis die entscheidenden Kriterien für interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse sind.*

Auch Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen oder gesellschaftlichen Hintergründen lernen voneinander aus der Erfahrungsdifferenz und prüfen die Fremderfahrung auf ihre Brauchbarkeit für die eigene Lebenspraxis. Dabei muss in interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen aber darauf geachtet werden, dass der Wert Pluralität kultureller Lebensformen *nicht* vor den Werten der Kultur und Gesellschaft, in der gemeinsam gelebt wird, rangiert.

In der Bundesrepublik Deutschland müssen beispielsweise die Werte Freiheit, Gerechtigkeit und Würde, die allen Menschen zustehen, vor dem Wert Pluralität kultureller Lebensformen rangieren. Denn, so Benhabib (2000), es kann nicht die Aufgabe

eines liberaldemokratischen Staates sein, die erstarrte Schönheit traditioneller Lebensformen, die auf patriarchalischen Strukturen gründen, zu denen die Unterdrückung und in manchen Fällen sogar der Verkauf von Frauen und die psychische Gewalt gegen Frauen gehört, zu erhalten. Der Staat muss vielmehr den Schutz aller seiner Bürger, einschließlich der Frauen dieser ethnischen, kulturellen und sprachlichen Minderheiten, gewährleisten (vgl. Benhabib 2000: 69).

Den Weg zum Schutz aller Bürger eines liberaldemokratischen Staates sieht auch Benhabib (2000) im Dialog: "Der liberaldemokratische Staat kann die Verwirklichung universeller staatsbürgerlicher Rechte fördern, indem er der Zivilgesellschaft und der Öffentlichkeit die Bedingungen schafft, mit deren Hilfe diese Gruppen Teilnehmer eines öffentlichen Dialogs werden und alle Beteiligten bzw. Betroffenen ihre eigenen Erzählungen von Identität und Differenz selbst präsentieren können" (Benhabib 2000: 69).

Insbesondere interkulturelle und intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse können zu einem solchen öffentlichen Dialog führen und damit zugleich den Weg eines diskursiven Konsenses innerhalb der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ebnen, wie er im 2. Kapitel dieser Arbeit analysiert wurde. Denn, wenn wir, wie Habermas (1999) formuliert, "von vernünftigen Bürgern so lange keinen >übergreifenden Konsens< erwarten dürfen, wie sie nicht in der Lage sind, einen >moralischen Gesichtspunkt< zu adoptieren, der von den Perspektiven der verschiedenen Weltbilder, die jeder von ihnen einzeln einnimmt, unabhängig ist und der diesen voraus liegt" (vgl. Habermas 1999: 98; Kapitel 2.1.4.), dann können gerade interkulturelle und intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse dazu dienen, dass die Bürger in die Lage gebracht werden, einen solchen >moralischen Gesichtspunkt< zu adoptieren.

"Nur wer nichts hinnehmen möchte an Widerspruch und Gegensätzlichem des Lebens und seiner Person, fühlt sich zerrissen" (Krenn; Pfaff K. 1995: 78).

In dieser Arbeit, in der *intergenerationelle* und schwerpunktmäßig *intergesellschaftliche* Bildungs- und Lernprozesse zwischen den Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, verknüpft werden sollen, ist es notwendig, sich insbesondere mit den intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen der Bundesrepublik Deutschland auseinanderzusetzen.

So werden im Folgenden die in Kapitel 4.3. erarbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten dargelegt, die bedingen, dass in der Bundesrepublik Deutschland intergesellschaftlich gelernt werden kann und dass sich die Menschen west- und ostdeutscher Herkunft beim Lernen gegenseitig unterstützen können.

Als Gemeinsamkeit von Bildung und Lernen wurde zunächst herausgearbeitet, dass in beiden deutschen Staaten mythisch-rationale Weltbilder gelebt werden, die nach Wilber (1996) ihre Entsprechung in konkret- und formal-operationalen Denkstrukturen der Menschen finden. Zudem wurde deutlich, dass sich Weltbilder nur in Spiel und als Spiel konstituieren. Damit sind Weltbilder und Spielformen und Spiele die entscheidenden Voraussetzungen von Bildung und Lernen sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik.

Diesbezüglich formuliert beispielsweise Engler (1997): "Was Außenstehenden so schwer verständlich ist – in welch beachtlichem Maße die DDR eine Aushandelsgesellschaft war, wie sehr das soziale Schicksal der Menschen von ihrem diplomatischen Geschick abhing. (...) Mochten öffentliche *Ausdrucksformen* in der DDR auch noch so sehr beschnitten sein, öffentliche *Darstellungsformen* standen hoch im Kurs. Wie diese Formen – Takt, Geschäftskunst, Diplomatie, Charaktermasken, Rollenspiel etc. – im einzelnen den staatssozialistischen Lebensalltag durchzogen, welche sozialen Gruppen sich darin besonders hervortaten, welche zurückstanden, bleibt künftigen Untersuchungen vorbehalten. Erst wenn sie vorliegen, wird man das relative Gewicht von Öffentlichkeit in den beiden Gesellschaftstypen, dem westlichen und dem östlichen, genauer bestimmen können" (Engler 1997: 41f).

Als Gemeinsamkeit von Bildung und Lernen wurde in Kapitel 4.3. des Weiteren analysiert, dass die Macht der Gesellschaft immer, so auch in beiden deutschen Staaten, die Macht einschließt, Weltbilder zu setzen, wodurch die Weltbilder der Menschen immer abhängig vom Entwicklungsstand und von den Zielen der Gesellschaft sind, in der der Mensch lebt.

Dass sich weder die Macht der Gesellschaft, Weltbilder zu setzen, noch ihre Abhängigkeit vom Entwicklungsstand und von den Zielen der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik unterscheiden, liegt, wie Engler (1997) konstatiert, unter anderem daran, dass der Staat in der Deutschen Demokratischen Republik zugleich mehr und weniger als der Staat in der Bundesrepublik Deutschland leistete, obwohl dies zunächst anders scheint.

"Im Verhältnis von Staat und Individuum führt der erste Eindruck in die Irre. Sein summarisches Fazit: der Staat tat alles, das Individuum so gut wie nichts. Tatsächlich leistete der Staat im Osten zugleich mehr und weniger als in westeuropäischen Gesellschaften. Mehr, insofern die Eckdaten von Lebensweisen festlagen, (...) weniger, insofern die von ihm inspirierte Lebensordnung das große Ganze, aber keineswegs die Einzelheiten des Daseins, regierte. (...) Permanenter Mangel, Rechtslücken und ideologische Kampagnen unterhöhlten die 'große Ordnung' in materieller, sozialer und geistiger Hinsicht und wiesen die Akteure auf sich selber hin" (Engler 1997: 39).

Dass die Akteure in der nach Engler (1997) benannten Aushandelsgesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik letztendlich doch auf sich selber verwiesen wurden, führt im Ergebnis dazu, dass die einzelnen Menschen in beiden deutschen Staaten ihren Lebensweg weitgehend selbst bestimmten.

Denn das System der Deutschen Demokratischen Republik "zehrte von einer Individualisierung, die es nur ungern sah, und war realistisch oder zynisch genug, stillschweigend in seinen Ablauf einzurechnen, was ihm objektiv zuwiderlief – den unzerstörbaren Eigensinn der Menschen, ihre gelebte, obzwar nur selten geäußerte Systemdistanz" (Engler 1997: 42).

So sind den Bildungs- und Lernprozessen in beiden deutschen Staaten letztendlich dieselben grundlegenden Strukturen des Zusammenwirkens von Kultur, Gesellschaft und Individuum hinterlegt, die zugleich bewirken, dass in der Bundesrepublik Deutschland intergesellschaftlich gelernt werden kann.

Wie in Kapitel 4.3. außerdem analysiert wurde, gelten die einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen, wie die Notwendigkeit der Sinnggebung, der Selbstbestimmung und der Selbststeuerung von Bildung und Lernen, die Berücksichtigung der Lernphasen, der Lebenswelten der Lernenden und der Kontextbereiche des Lernens sowie die Abhängigkeit der Lerninhalte von der Lebenswelt der Lernenden, für alle hoch entwickelten komplexen Gesellschaften, so auch für beide deutschen Staaten.

Damit sind Bildung und Lernen sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik als Kernprozesse der Sozialisation und Identitätsentfaltung des einzelnen Menschen zu verstehen, wodurch Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten eine herausragende Bedeutung haben.

Diese besondere Bedeutung von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten wird auch in den im Kontext dieser Arbeit geführten Interviews mit jüngeren und älteren Menschen west- und ostdeutscher Herkunft deutlich. Denn außer für einen jungen ostdeutschen Interviewpartner, für den Lernen teils eine besondere und teils keine besondere Bedeutung hat, haben alle west- und ostdeutschen Interviewpartner auf die Frage "Was bedeutet für Sie persönlich *Lernen*?" mit Aussagen wie, "Ohne Lernen gäb's kein Leben", "Lernen gehört zum Leben" oder "Lernen bedeutet sich weiter zu entwickeln" geantwortet und damit die herausragende Bedeutung, die Bildung und Lernen für sie hat, zum Ausdruck gebracht (vgl. Kapitel 5.3. Abbildung 25).

So kann in der Bundesrepublik Deutschland auch deshalb intergesellschaftlich gelernt werden, weil den Bildungs- und Lernprozessen in beiden deutschen Staaten dieselben einheitlichen Strukturen von Bildung und Lernen hinterlegt sind.

Nach diesen Gemeinsamkeiten von Bildung und Lernen, die bewirken, dass in der Bundesrepublik Deutschland intergesellschaftlich gelernt werden kann, werden im Folgenden die Unterschiede von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten auf ihren gemeinsamen Lernnutzen geprüft.

Wie in Kapitel 4.3. analysiert wurde, basieren die Unterschiede von Bildung und Lernen im Wesentlichen auf den differenzierten Zielen beider deutscher Staaten. In der Bundesrepublik Deutschland basieren Bildung und Lernen auf den Zielen des Grundgesetzes und damit auf Freiheit, Gleichheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. In der Deutschen Demokratischen Republik basierten Bildung und Lernen auf den Zielen ihrer Verfassung, was bedeutet, dass Bildung und Lernen das Ziel haben, eine sozialistische Gesellschaft unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei zu entwickeln.

Die unterschiedlichen Zielsetzungen von Bildung und Lernen gehen einher mit den differenzierten Weltbildern, die offiziell in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik gelehrt und gelernt worden sind. Der Antagonismus dieser öffentlich vertretenen Weltbilder der beiden deutschen Staaten, des Christentums in der Bundesrepublik Deutschland und des Historischen Materialismus in der Deutschen Demokratischen Republik, haben zu den Widersprüchen, Stereotypen und Vorurteilen geführt, die bis heute das Verhältnis der Menschen die in der Bundesrepublik Deutschland und der, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, beeinflussen.

In den im Kontext dieser Arbeit geführten Interviews mit jüngeren und älteren Menschen west- und ostdeutscher Herkunft wurden beispielsweise eklatante Einschätzungsprobleme nicht nur zwischen den Gruppen Jung und Alt, sondern insbesondere zwischen den Gruppen West und Ost festgestellt (vgl. Kapitel 5.3.).

Bei der gegenseitigen Fremdeinschätzung stimmten zum Beispiel auf die Frage "Was sind die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse Ihrer Meinung nach für die Menschen in West- beziehungsweise Ostdeutschland?" nach den Themenkomplexen "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" und "II. Weltkrieg", die gegenseitig richtig eingeschätzt wurden und dem Themenkomplex "Reformbewegungen in der Bundesrepublik Deutschland (1960/70)", den die Gruppe West als persönlich bedeutendes historisch-gesellschaftliches Zeitereignis genannt hat und die Gruppe Ost dies auch so eingeschätzt hat, keine weiteren Fremdeinschätzungen der Herkunftsgruppen überein (vgl. Kapitel 5.3. Abbildung 17 und 18).

Das Thematisieren und Diskutieren der unterschiedlichen Weltbilder und der mit ihnen einher gehenden differenzierten Zielsetzungen von Bildung und Lernen ist in intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen unabdingbar. Denn der Lernnutzen dieses Themas liegt für alle Beteiligten im Erkennen der Merkmale der eigenen und anderen Kultur und Gesellschaft. Damit ist das Thematisieren und Diskutieren der unterschiedlichen Weltbilder und der mit ihnen einher gehenden differenzierten Zielsetzungen von Bildung und Lernen eine Voraussetzung für interkulturelle und intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse überhaupt.

Das Thematisieren und Diskutieren der unterschiedlichen Weltbilder und der mit ihnen einher gehenden differenzierten Zielsetzungen von Bildung und Lernen ermöglicht in interkulturellen und intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen das Erkennen der Merkmale der jeweils eigenen und anderen Kultur und Gesellschaft und kann dadurch zum Ernstnehmen des Anderen führen.

Zudem kann das Thematisieren und Diskutieren der unterschiedlichen Weltbilder und der mit ihnen einher gehenden differenzierten Zielsetzungen von Bildung und Lernen in interkulturellen und intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen auch zum Hinterfragen und gegebenenfalls Überarbeiten der eigenen Zielsetzungen von Bildung und Lernen führen.

Dass die unterschiedlichen Weltbilder und die mit ihnen einher gehenden differenzierten Zielsetzungen von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten auch Unterschiedliches bewirken, wurde ebenfalls in Kapitel 4.3. herausgearbeitet. So wurde erörtert, dass sich dadurch, dass in beiden deutschen Staaten offiziell unterschiedliche Weltbilder gelehrt und gelernt werden, die Lerninhalte in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ebenso erheblich unterscheiden wie die Kontextbereiche des Lernens, die die Lebenswelt der Lernenden in die Bildungs- und Lernprozesse integrieren.

Werden aber nicht nur die offiziell gelehrt und gelernten Weltbilder und die mit ihnen einher gehenden Widersprüche, Stereotypen und Vorurteile zwischen den Menschen beider deutschen Staaten betrachtet, sondern auch ihr Lebensalltag einbezogen, können die bestehenden Widersprüche, Stereotypen und Vorurteile, die bis heute das Verhältnis der Menschen die in der Bundesrepublik Deutschland und der, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben,

beeinflussen, zumindest relativiert, wenn nicht aufgehoben werden. Denn, wie bereits erläutert wurde, können die vermeintlich rationalen Weltbilder des Historischen Materialismus von den Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, weder an- noch ernst genommen werden. Das wiederum führt dazu, dass sie ein so genanntes "Doppelleben" führen, das dadurch gekennzeichnet ist, dass sie öffentlich andere Weltbilder vertreten als sie tatsächlich leben (vgl. Kapitel 4.2.2.). Diese gelebten Weltbilder sind aber nur durch die Integration des Lebensalltags in die Betrachtungen beziehungsweise in persönlichen Gesprächen nach zu vollziehen und zu verstehen.

"Das Alltagsleben in der DDR verlangte und prämierte Menschen, die sich durchzuschlagen wussten. Vor allem die kleinen Leute mussten für alles selber Sorge tragen – für Reparaturen, Telefonanschlüsse, Wohnungen und nicht zuletzt für ihre Meinung, die ihnen kein Feuilleton vorexerzierte" (Engler 1997: 42).

Gemeinsame intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse von Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, können durch das Thematisieren und Diskutieren des Lebensalltags in beiden deutschen Staaten dazu beitragen, die gegenseitigen Widersprüche, Stereotypen und Vorurteile wenn nicht aufzuheben, so doch zumindest zu relativieren.

Des Weiteren können intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse mit Lerninhalten zu öffentlich vertretenen und gelebten Weltbildern dazu beitragen, die jeweils eigenen Weltbilder und die mit ihnen einher gehenden gesellschaftlichen Werte und Normen zu hinterfragen, zu überarbeiten oder dialektisch zu negieren.

Unterschiedliche Lerninhalte in beiden deutschen Staaten und die mit ihnen einher gehenden differenzierten Erkenntnisse gemeinsam zu erarbeiten und zu hinterfragen, kann ein weiterer Lerninhalt für intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland sein. Denn nicht nur die unterschiedlichen Bedeutungen gleicher historischer Ereignisse (vgl. Kapitel 2.2.3. und 4.3.), sondern auch die gemeinsame Bewusstwerdung der daraus resultierenden unterschiedlichen Wissensstände, kann erheblich zu einem gegenseitigen und besseren Verständnis zwischen den Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, beitragen.

Die differenzierten Lerninhalte als ein weiterer Unterschied von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten dazu zu nutzen, mehr miteinander, übereinander und insbesondere voneinander zu lernen sowie Lerninhalte insgesamt hinterfragen, überarbeiten und gegebenenfalls dialektisch negieren zu lernen, ist ein weiterer Punkt zu denen intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse beitragen können.

Die Probleme, Widersprüche, Stereotypen und mitunter auch Vorurteile, die sich durch die unterschiedlichen Lerninhalte in beiden deutschen Staaten ergeben, beschreibt die 12jährige Ulrike Wittke aus Chemnitz in Sachsen beispielsweise folgendermaßen: "In Heimatkunde lernten wir, dass unser sozialistisches Vaterland sehr gut ist, dass in allen kapitalistischen Ländern die Menschen ausgebeutet und unterdrückt werden. Außerdem lernten wir, wie das ZK aufgebaut ist. (...) Plötzlich aber ist alles ganz anders" (Rusch 1992: 112).

Stefan Wolfram aus Ueckermünde in Mecklenburg-Vorpommern, ebenfalls 12 Jahre, beschreibt die Probleme mit den Worten: "In der Schule ist auch alles anders, denn die Lehrer erzählen uns das Gegenteil von dem, was sie uns vor eineinhalb Jahren erzählt haben. Das verwirrt alle, und die Leistungen lassen nach" (Rusch 1992: 120).

Und die 13jährige Dörte Beier aus Magdeburg in Sachsen-Anhalt stellt fest: "Früher habe ich mir um die Schule nie viel Gedanken gemacht. Man brauchte nicht viel zu lernen bis auf ab und zu ein paar Russischvokabeln, was man auch noch gerne tat, da man, wenn man gut war, in der neunten Klasse eine Reise in die Sowjetunion machen konnte. Dies wäre ein großer Höhepunkt in unserem Leben gewesen. (...) Heute ist alles anders. (...) Russisch ist heute auch kein Thema mehr. Sprichst du mal Russisch wirst du gleich als >oller Ossi< bezeichnet" (Rusch 1992: 115).

Die verschiedenen Kontextbereiche des Lernens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik sind ein weiterer Unterschied von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten. Auch sie führen zu Problemen, Widersprüchen, Stereotypen und mitunter auch Vorurteilen zwischen den Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben.

Einer der deutlichsten Unterschiede in Bezug auf die Kontextbereiche des Lernens in beiden deutschen Staaten wird von Barbara und Knut Amelung in 'Dreizehn deutsche Geschichten. Erzähltes Leben in Ost und West' (Ripp; Szalai 1998) folgendermaßen formuliert:

"Vieles im westdeutschen Unterricht wunderte mich, es wurde für meine Vorstellung erheblich zu viel diskutiert, besonders in Deutsch und Geschichte. Ich war gewöhnt Ergebnisse zu haben und immer zu wissen, was richtig und falsch war. Lange Zeit war ich erheblich verunsichert" (Amelung; Amelung 1996/1998: 181).

Der gemeinsame Austausch über die differenzierten Kontextbereiche des Lernens, zu denen die unterschiedlichen Bedingungen von Bildung und Lernen in beiden deutschen Staaten ebenso gehören wie die verschiedenen Förderkonzepte, Lernumgebungen und Lehr- und Lernstile, wie sie im oben genannten Zitat deutlich werden, kann ebenfalls zu einem besseren Verständnis zwischen den Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, führen.

Die unterschiedlichen Kontextbereiche des Lernens in beiden deutschen Staaten zu erkennen und dadurch mehr gegenseitiges Verständnis für Probleme, Widersprüche, Stereotypen, aber auch Wissens- und Verhaltensunterschiede zu erlangen und sie gegebenenfalls zu verändern, ist demnach ein weiterer Punkt zu denen intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland beitragen können.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse zwischen Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, nicht nur notwendig sind, weil die Geschichte und der Lebensalltag der Deutschen Demokratischen Republik als Teil der bundesrepublikanischen Geschichte und somit als allge-

meiner geistiger Bestand gebildeter Bürger zu verstehen sind, sondern auch, weil sich ein gemeinsamer Lernnutzen für alle Beteiligten feststellen lässt.

Dieser gemeinsame Lernnutzen für alle Beteiligten bezieht sich auch darauf, dass erfolgreiche intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse zwischen Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, auch die durch den sozialen Wandel bedingten, zunehmenden interkulturellen Bildungs- und Lernprozesse zwischen Menschen mit differenzierter kultureller oder ethnischer Herkunft unterstützen beziehungsweise positiv beeinflussen können, da beiden Prozessen dieselben strukturellen Merkmale hinterlegt sind.

Denn das Thematisieren und Diskutieren differenzierter Kontextbereiche des Lernens, Lerninhalte und Weltbilder sowie der mit ihnen einher gehenden unterschiedlichen Zielsetzungen von Bildung und Lernen gehört ebenso selbstverständlich zu interkulturellen wie zu intergesellschaftlichen, Bildungs- und Lernprozessen.

So wird deutlich, dass die Notwendigkeit unterschiedliche Standpunkte und Sichtweisen zuzulassen und deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche in der Kultur und Gesellschaft, in der die Beteiligten leben, zu erarbeiten, interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse, in denen gemeinsam miteinander, übereinander und voneinander gelernt wird, zunehmend unabdingbar macht.

Mit solchen interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernkontexten in der Bundesrepublik Deutschland befasst sich das folgende Kapitel.

5.2.2. Interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland

Nach den eher theoretischen Auseinandersetzungen mit interkulturellen und intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen im letzten Kapitel, wird in diesem Kapitel die Übertragung auf verschiedene praktische Aspekte interkultureller und intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse, auf interkulturelle und intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland geleistet.

So werden nachfolgend beispielhaft verschiedene Institutionen, Unternehmen und Initiativen vorgestellt, die interkulturelle beziehungsweise intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte herstellen, also interkulturelles beziehungsweise intergesellschaftliches Lernen umsetzen. Dabei soll, analog der intergenerationellen Bildung und des intergenerationellen Lernens, die Darstellung bewusst geplanter interkultureller beziehungsweise intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernkontexte dazu dienen, beispielhaft aufzuzeigen, wie diese bewusst und positiv genutzt werden können.

Zunächst wird auf *interkulturelle* Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland eingegangen. Interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen sind in das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland weitgehend integriert. Die durch den sozialen Wandel bedingte Notwendigkeit interkultureller Bildung und interkulturellen Lernens ist weitgehend erkannt und die zunehmende Umsetzung interkultureller Bildungs- und Lernprozesse spiegelt sich in einer unüberschaubaren Fülle interkultureller Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland wider.

Auf diese Situation wird zum Beispiel auch in der Vorbemerkung der Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 eingegangen: "In den vergangenen Jahren wurde im Bildungsbereich eine Fülle von Anregungen und Programmen entwickelt, wie auf die größer gewordene kulturelle Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland angemessen reagiert und die heranwachsende Generation auf die Anforderungen einer erhöhten beruflichen Mobilität, der europäischen Integration und des Lebens in Einer Welt vorbereitet werden kann. (...) Die Kultusministerkonferenz hält es nunmehr für geboten, die vielfältigen interkulturellen Ansätze zu bündeln und auf der Basis vorhandener Erfahrungen und Konzepte Möglichkeiten und Erfordernisse einer interkulturellen Bildung zu akzentuieren" (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996: 2).

Die hier genannten Möglichkeiten und Erfordernisse einer interkulturellen Bildung für die Schulen der Bundesrepublik Deutschland werden anschließend ausführlich beschrieben und es wird beispielsweise konstatiert:

"In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch den Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei. Eine auf dieser Grundlage gewonnene Toleranz akzeptiert auch lebensweltliche Orientierungen, die mit den eigenen unvereinbar erscheinen, sofern sie Menschenwürde und -rechte sowie demokratische Grundregeln achten. (...) Eine so verstandene interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für *alle* Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten *und* Mehrheiten; sie trägt zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern" (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996: 6).

Damit umfasst die Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 weitgehend die in dieser Arbeit analysierten Theorieaspekte interkultureller Bildung und interkulturellen Lernens, womit schon die Bildung und das Lernen in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland als praktische Umsetzung interkultureller Bildung und interkulturellen Lernens und damit als interkulturelle Bildungs- und Lernkontexte verstanden werden könnten.

Ebenso verhält es sich in den Fachhochschulen, Universitäten und in der Berufsausbildung der Bundesrepublik Deutschland. Auch in diesen Bildungszusammenhängen wurden in den letzten Jahren eine Fülle von Anregungen und Programmen zur interkulturellen Bildung und zum interkulturellen Lernen entwickelt und umgesetzt, um den zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Diese Anregungen und Programme reichen beispielsweise von Vorträgen indischer und amerikanischer Dozenten an bundesdeutschen Hochschulen bis zu Austauschprogrammen für Seniorenstudierende zwischen spanischen, kanadischen und bundesdeutschen Universitäten.

Des Weiteren fördert insbesondere die Europäischen Union mit verschiedenen großen Bildungsprogrammen unterschiedliche interkulturelle Bildungs- und Lernkontexte. Das Berufsbildungsprogramm "Leonardo da Vinci" hat beispielsweise das Ziel Innovationen und europäische Dimensionen in Berufsbildungssystemen und -methoden zu installieren. Mit ihm wird die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den nationalen Berufsbildungssystemen in Europa gefördert. Mit dem Aktionsprogramm "Sokrates" wird die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in verschiedenen Bereichen der allgemeinen Bildung von der Europäischen Union unterstützt. Das Bildungsprogramm "Erasmus" ist Teil des "Sokrates" Programms und mit ihm werden zum Beispiel Auslandsaufenthalte von Hochschullehrern und Studierenden gefördert (vgl. Europäische Union 2006).

Auch diese vielfältigen Programme und damit Bildung und Lernen in Fachhochschulen, Universitäten und in der Berufsausbildung könnten als praktische Umsetzung interkultureller Bildung und interkulturellen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland verstanden werden.

Aber, wie in Kapitel 5.2.1. deutlich wurde, scheinen zwar interkulturelle Bildungs- und Lernkontexte in allen Schul- und Hochschulformen sowie in allen Bereichen der Aus-, Fort und Weiterbildung der Bundesrepublik Deutschland nahezu selbstverständlich, aber wenn Gürbey noch 1998 konstatiert, dass das Interkulturelle nicht einmal als handlungsleitendes Prinzip in unser Erziehungssystem eingeführt worden ist (vgl. Gürbey 1998: 54; vgl. Kapitel 5.2.1.) und die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft noch 2003 fordert, dass das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland endlich seine Provinzialität überwinden und Interkulturalität beziehungsweise Internationalität umsetzen muss (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 115; vgl. Kapitel 5.2.1.), dann kann berechtigterweise gefragt werden, inwieweit interkulturelle Bildungs- und Lernprozesse tatsächlich in den Schul- und Hochschulformen sowie den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt werden.

Diese Problematik, das Wissen um die Notwendigkeit interkultureller Bildung und interkulturellen Lernens auf der einen und die Schwierigkeiten der Umsetzung auf der anderen Seite, erkennt auch die Bildungskommission NRW. Zur Ausgangslage der Internationalisierung der Bildung formuliert sie bereits 1995: "Multikulturalität hat lange zurückreichende Traditionen, sie ist wesentliches Element der europäischen Kultur und heute ohne Alternative für die europäischen Gesellschaften. Die Tendenz zu Pluralisierung und kultureller Vielfalt, seit langem aus wissenschaftlicher Sicht beobachtet und belegt, tritt aber nur allmählich in das Alltagsbewusstsein ein" (Bildungskommission NRW 1995: 117f).

Und so wird auch hier interkulturelle Bildung und Erziehung eher gefordert, als dass sie belegt wird, was sich beispielsweise in Formulierungen widerspiegelt, wie "interkulturelle Erziehung soll Element allgemeiner Bildung sein" (Bildungskommission NRW 1995: 122) oder "die unterschiedliche Herkunft der Schülerinnen und Schüler sollte als Potential genutzt werden, aus dem heraus persönliche Leistungen unterschiedlichster Art möglich sind" (Bildungskommission NRW 1995: 122).

Ähnliche Probleme ergeben sich auch in Bezug auf die verschiedenen Förderprogramme der Europäischen Union. Diesbezüglich kritisiert beispielsweise Pfüller (2002): "Es gäbe reiche Betätigungsfelder für Grund-, Fort- und Weiterbildung, für

Bildung überhaupt – unter anderem auch deswegen, weil nur Bildung in der Lage sein kann, ethnisch-kulturelle, religiöse und andere Spannungen präventiv mäßigend zu beeinflussen, woran ja auch die Wirtschaft ein Interesse haben müsste. Gerade hier versagt jedoch bisher auch die EU, die solche Bildungsaufgaben fast ausschließlich unter dem Aspekt der Arbeitsmarktbezogenheit sieht" (Pfüller 2002: 31).

Damit kann festgestellt werden, dass interkulturelle Bildungs- und Lernkontexte zwar selbstverständliche Bestandteile des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland sind, das es aber eine Vielzahl von Problemen bei ihrer praktischen Umsetzung gibt. Trotz der hier konstatierten Schwierigkeiten, gibt es in der Bundesrepublik Deutschland wiederum keinen gesellschaftlichen Bereich, in dem nicht auch positive interkulturelle beziehungsweise internationale Begegnungen und Austausch existieren.

Dazu gehören, internationale Städte-, Schul- und Hochschulpartnerschaften ebenso, wie eine unüberschaubare Vielfalt interkulturell oder international arbeitender Vereine, Organisationen, Projekte, Arbeitskreise und Initiativen. So zum Beispiel das Kulturforum Türkei / Deutschland e.V., das in den interkulturellen Dialog die vielfältigen Volksgruppen in der Türkei ebenso einschließt, wie die Deutschen und die in Deutschland und Europa lebenden Menschen aus der Türkei. Dabei sind die Ziele des Kulturforums Türkei / Deutschland die Förderung des interkulturellen Dialogs durch qualitativ hervorragende künstlerische Beiträge aus der Türkei und von in Deutschland lebenden Künstlerinnen und Künstlern sowie die Stärkung des kulturellen Selbstbewusstseins der in Deutschland lebenden Menschen türkischer Herkunft (vgl. Kulturforum Türkei / Deutschland 1997: 5).

Ebenso existieren erfolgreiche interkulturelle beziehungsweise internationale Projekte auch in vielen Betrieben, Unternehmen und Konzernen, wie beispielsweise das bereits vorgestellte Unternehmenskonzept "Diversity" des Autokonzerns Ford, in dem interkulturelle Lernkontexte dadurch gefördert werden, dass möglichst vielfältig gemischte Arbeitsgruppen zusammengestellt werden. "Diversity (...) schließt alle Unterschiede ein, die wir als Individuen in das Arbeitsleben einbringen. Unterschiede die unsere Individualität ausmachen, sind zum Beispiel: Alter, Nationalität und Kultur, Behinderung, Religion, Ansichten und persönliche Werte, soziale, ethische und geographische Herkunft" (Ford 1999; vgl. Kapitel 5.1.2.).

Des Weiteren sind, anders als bei den intergenerationellen Bildungs- und Lernkontexten, die interkulturellen Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland ausführlich erforscht. So existieren eine Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen und Analysen zur interkulturellen Bildung und zum interkulturellen Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, dessen Nennung oder gar Darstellung den Rahmen dieser Arbeit bei weitem übersteigen würde.

Beispielhaft soll an dieser Stelle ein Ergebnisausschnitt des Forschungsprojektes "Kulturelle und ethnische Identität bei Arbeitsmigranten im interkontextuellen, intergenerationalen und internationalen Vergleich" vorgestellt werden. Im Kontext dieses Forschungsprojektes kommt Jürgen Friedrichs (1990) unter anderem zu dem Ergebnis, dass für die Akkulturation der Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland "sozialpolitische Maßnahmen nicht bei der sozialen Mischung oder bei der infrastrukturellen Ausstattung von Wohnvierteln anzusetzen, sondern qualifikationssteigernde Maßnahmen zu ergreifen [sind d.A.], z.B. Schulbesuch, berufliche Quali-

fikation und Weiterbildung, Chancengleichheit bei beruflichen Positionen und Einkommen" (Friedrichs 1990: 319). Auch hier wird deutlich, dass ein fruchtbares Miteinander zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen nur durch Bildung und Lernen, nur durch interkulturelle Bildungs- und Lernkontexte, möglich ist.

In ihrem Roman "Selam Berlin" beschreibt Yadé Kara (2003) unter anderem den vielschichtigen Lebensalltag von Jugendlichen türkischer Herkunft aus dem westlichen und östlichen Teil Berlins. Mit einem Zitat aus diesem Roman soll von den interkulturellen zu den *intergesellschaftlichen* Bildungs- und Lernkontexten in der Bundesrepublik Deutschland übergeleitet werden.

"Ich glaube, Wolf hatte die irri-ge Idee von zwei Kulturen, die aufeinanderprallen. Und so einer wie ich musste ja dazwischen zerrieben werden. Eigentlich hatte ich alles von beidem. Von Ost und West, von deutsch und türkisch, von hier und da. Aber das konnten Leute wie Wolf nicht verstehen oder wollten es nicht verstehen. Sie sahen in mir immer einen Problemfall. Jemanden, der zwischen den Kulturen hin- und hergerissen war, jemanden, der nicht dazugehörte. Piss off! Ich war so, wie ich war. Die anderen versuchten mir Probleme einzureden, die ich nicht hatte. Sie konnten mit so einem wie mir nicht umgehen. Ich passte nicht in ihr Bild, und sie konnten mich nicht einordnen. Ich war wie ein Flummiball, sprang zwischen Osten und Westen hin und her, ha" (Kara 2003: 223).

Die in dieser Arbeit *intergesellschaftliche* Bildung oder intergesellschaftliches Lernen genannten Prozesse in der Bundesrepublik Deutschland werden im Alltag und der Literatur meistens mit dem gemeinsamen Miteinander oder dem inneren Zusammenwachsen von "West und Ost" umschrieben. Diese intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland zeichnen sich durch verschiedene Ebenen aus.

Dabei beziehen sich die meisten Angebote, Projekte, Arbeitskreise und Initiativen intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernkontexte auf das wirtschaftliche, organisatorische oder verwaltungstechnische Zusammenwachsen von "West und Ost". So bietet nahezu jedes Unternehmen, jede Organisation und jede Verwaltung intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte an. Diese beziehen sich allerdings fast ausschließlich darauf, dass die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, von denen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, etwas lernen.

Erst langsam werden in der Literatur erste Auseinandersetzungen dazu geführt, ob, in Bezug auf das wirtschaftliche, organisatorische oder verwaltungstechnische Zusammenwachsen zwischen "West und Ost", nicht auch die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind und gelebt haben, von denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, etwas lernen können, sollen oder müssen.

Dies kommt zum Beispiel auch im Titel des Buches "Die Ostdeutschen als Avantgarde" (Engler 2002) zum Ausdruck, in dem Engler konstatiert, dass der Osten Deutschlands zu einem der größten Experimentierfelder der jüngeren Geschichte geworden ist und die Auswirkungen auf die Arbeits- und Privatverhältnisse, auf die Beziehungen der Menschen zueinander und zu sich selbst schildert (vgl. Engler 2002).

Neben dem wirtschaftlichen, organisatorischen oder verwaltungstechnischen Zusammenwachsen beziehen sich viele Angebote, Projekte, Arbeitskreise und Initiativen intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernkontexte auf das politische Zusammenwachsen von "West und Ost". Nahezu jede Partei und jede der gesellschaftspolitischen Organisationen wie, Gewerkschaften, Kirchen oder die Wohlfahrtsverbände der Bundesrepublik Deutschland pflegen bewusst gegenseitige Kontakte und beschäftigen sich so ebenfalls mit dem gemeinsamen Miteinander oder dem inneren Zusammenwachsen von "West und Ost".

So wurde zum Beispiel die Don Bosco Ordensgemeinschaft der katholischen Kirche für Jugend- und Jugendsozialarbeit mit ihrem Projekt "Doppelklicke" Hauptpreisträger im Landeswettbewerb Neues Lernen NRW. In diesem Projekt, in dem es um die Qualifizierung von Schülern und Jugendlichen ohne Schulabschluss zur Persönlichkeitsentwicklung, Berufsorientierung und Berufsfindung, zur Gewaltprävention und zum Abbau von Vorurteilen und Rassismus geht, kooperieren das Don Bosco Jugendhaus Flöha mit dem Don Bosco Club Köln (vgl. Neues Lernen NRW 2006).

"Das Wortspiel des Projektnamens 'Doppelklicke' ist gleichzeitig Programm: Einerseits zwei Cliques von Jugendlichen – hier aus einer westdeutschen Großstadt, dort aus einer ostdeutschen Kleinstadt. Verbunden unter anderem durch den 'Doppelklick' der Internet-PC-Plattform (...), die von Anbeginn an half, Brücken zu schlagen zwischen Flöha und Köln" (Gustav-Stresemann-Institut 2006). "Ansätze für interkulturelles Lernen bieten dabei sowohl die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Ost- und Westdeutschen, als auch zwischen Jugendlichen verschiedener nationaler Herkunft" (Neues Lernen NRW 2006).

Das persönliche Zusammenwachsen zwischen den Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, geschieht ebenfalls in einer Vielzahl von Projekten, Arbeitskreisen und Initiativen. So vollzieht sich das Zusammenwachsen der Bürger beispielsweise auch in Erzählwerkstätten, wie der Dresdener Erzählwerkstatt, die die "Dreizehn deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West" (Ripp; Szalai 1998) ermöglichte oder bei Schülerwettbewerben, wie dem zur Deutschen Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten zum Thema "Ost-West-Geschichte(n) – Jugendliche fragen nach" (Kessemeier; Lietzke 1997).

Herausragender Förderer dieser Projekte, Arbeitskreise und Initiativen, die auf das Zusammenwachsen der Bürger bezogen sind, ist die Bundeszentrale für politische Bildung, die unter anderem das besondere Engagement für die Gestaltung der Einheit in Deutschland mit dem "Einheitspreis – Bürgerpreis zur Deutschen Einheit" ehrt.

"Mit diesem Wettbewerb soll die Öffentlichkeit darüber informiert werden, wie vielseitig sich Bürger für das gemeinsame Miteinander von Ost und West einsetzen. Außerdem soll der 'Einheitspreis' Mut machen, mit eigenen Ideen das innere Zusammenwachsen von Ost und West voranzubringen und damit die Zukunft ein Stück weit mitzugestalten" (Bundeszentrale für politische Bildung 2006a).

Preisträger des Einheitspreises sind beispielsweise Agnes Lobisch und Hanno Kempgens aus Hamburg, die ein deutsch-deutsches Einheitsmemory entwickelt ha-

ben, in dem nicht nur 32 Bildpaare gefunden, sondern über die Memorybilder auch die Bilder in den Köpfen überdacht werden sollen (vgl. Kempgens; Lobisch 2006).

Ebenfalls sind die evangelische Jugend aus dem Kirchenkreis Köthen und dem Dekanat Idstein Preisträger des Einheitspreises. Die Partnerschaft zwischen der evangelischen Jugend Köthen und Idstein war ursprünglich als Ost-West-Deutsche Begegnung konzipiert. Es entwickelte sich aber die Idee gemeinschaftlich internationale Projekte zu initiieren. So unterstützen die Jugendlichen gemeinsam Hilfsprojekte in Ungarn und in Tansania (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2006b).

Dieser kurze Einblick in die Vielfalt und Vielzahl interkultureller und intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernkontexte der Bundesrepublik Deutschland macht deutlich, dass interkulturelle und intergesellschaftliche, weit mehr als intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte in das gesamte Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland integriert und wesentlich umfangreicher erforscht sind.

Durch die enorme Vielfalt, Vielzahl und den Erfolg der unterschiedlichen interkulturellen und intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland, konnte des Weiteren festgestellt werden, dass geplante interkulturelle und intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte, trotz der dargelegten Probleme, positiv genutzt werden können.

In vielen Institutionen und Unternehmen arbeiten und lernen Menschen unterschiedlicher Herkunft selbstverständlich zusammen, in anderen ließen sich interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse problemlos installieren. Allein durch das beispielhafte Aufzeigen erfolgreicher interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse, könnten diese in vielen Institutionen und Unternehmen als solche bewusst und positiv genutzt werden.

Wie Institutionen und Unternehmen interkulturelle oder intergesellschaftliche Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland konkret herstellen und positiv nutzen können, wird beispielhaft in Kapitel 6. erläutert.

Im folgenden Kapitel werden in Form eines Exkurses einige Ergebnisse, der im Kontext dieser Arbeit geführten qualitativen Interviews "Jung und Alt in West und Ost", dargelegt. Sie sollen beispielhaft die gegenseitigen Bildungs- und Lernbedarfe der interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernkontexte in der Bundesrepublik Deutschland, die Bildungs- und Lernbedarfe der Menschen die in der Bundesrepublik Deutschland und der, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, aufzeigen.

5.3. Exkurs: Qualitative Interviews "Jung und Alt in West und Ost"

Wahrheit ist das Verhältnis der Dinge untereinander und zu uns.
Empirie – Konstruktion – Gedankenbild
(Georg Forster)

Zur Erklärung und Konkretisierung der in dieser Arbeit analysierten Thesen, zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungen sowie der Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, wurden im Verlauf der Arbeit zwanzig Interviews geführt.

Neben den Fragen zur Person wurden in den Interviews sozialisations- und individuationsbedingte sowie bildungsorientierte Fragen gestellt. Dabei beziehen sich die sozialisations- und individuationsbedingten Fragen, die Fragen zu historisch-gesellschaftlichen und zu lebensgeschichtlichen Ereignissen, im Wesentlichen auf die im zweiten Kapitel dieser Arbeit herausgearbeiteten Aussagen zum Zusammenwirken von Kultur, Gesellschaft und Individuum. Die bildungsorientierten Fragen, die Fragen zu persönlichen Bildungserfahrungen und -einschätzungen, beziehen sich im Wesentlichen auf die Bedeutungen und Bedingungen von Bildung und Lernen und damit auf die in den Kapiteln drei, vier und fünf analysierten Thesen dieser Arbeit.

Damit die Interviewpartner ihre persönlichen Einschätzungen zu ihren kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungen sowie zu ihren Bildungs- und Lernprozessen wirklich erläutern konnten, wurde als Erfassungsinstrument auf qualitative Interviews, auf die sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern, zurückgegriffen.

"Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen, während in der quantitativen Befragung, also bei weitestgehender Standardisierung, der Forscher mit einem theoretischen Konzept, das er selbst und quasi unabhängig vom zu untersuchenden Objektbereich entwickelt hat, also mit seiner operationalisierten Wirklichkeitsdefinition, zum Befragten kommt und dieser dann in das Schema des Forschers hineingezwängt wird. Aus der Ablehnung dieser Prädetermination durch den Forscher ergibt sich das zentrale Prinzip interpretativer Sozialforschung, das natürlich auch qualitativen Interviews eigen ist, nämlich das Prinzip der Offenheit" (Lamnek 1993: 61).

Die Komplexität und der Inhalt des Untersuchungsgegenstandes, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede kultureller, gesellschaftlicher und individueller Entwicklung sowie die der Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, machten Offenheit in der Gesprächsführung und damit qualitative Interviews für die vorliegende Untersuchung unabdingbar.

In qualitativen Interviews wird versucht, die soziale Wirklichkeit der Interviewpartner zu erfassen, zu erkennen und zu rekonstruieren, und zwar so, wie sie die Interviewpartner verknüpfen oder verknüpft haben. Es geht darum, fremd zu verstehen.

Erst aufgrund der Ergebnisse werden anschließend durch Techniken der Interpretation, typisierende Aussagen getroffen, die zu theoretischen Konzepten über Konstellationen der sozialen Wirklichkeit führen (vgl. Lamnek 1993: 61).

In der Literatur zur empirischen Sozialforschung wird eine Vielzahl verschiedener Formen qualitativer Interviews vorgestellt und diskutiert. Dabei werden die verschiedenen Bezeichnungen für qualitative Interviews insofern unscharf benutzt, als dass mit denselben Begriffen mitunter unterschiedliche Interviewformen bezeichnet werden.

Nach Lamnek (1993) werden qualitative Interviews beispielsweise als Intensiv-, Tiefen-, unstrukturierte, qualitative, detaillierte, zentrierte, offene, narrative, situationsflexible, problemzentrierte oder rezeptive Interviews bezeichnet (vgl. Lamnek 1993: 68). Hopf (1995) differenziert zunächst zwischen teilstandardisierten und offenen qualitativen Interviews und legt anschließend Varianten der Standardisierung unterschiedlicher Interviewtypen dar. Dabei werden qualitative Interviews beispielsweise nach teilstandardisierten, fokussierten, narrativen und diskursiven Interviews differenziert, wobei unter die teilstandardisierten Interviews, die auch als teilstrukturierte, semistrukturierte oder Leitfaden-Interviews bezeichnet werden, die Struktur- oder Dilemma-, klinischen, biographischen, problemzentrierten oder ethnografischen Interviews subsumiert werden (vgl. Hopf 1995: 177ff). Frierberthäuser (2003) hingegen unterscheidet als qualitative Forschungsmethoden die Interviewtechniken des Leitfaden-, fokussierten, problemzentrierten, Dilemma-, Konstrukt-, erzählgenerierenden, narrativen und episodischen Interviews, sowie die Struktur-Lege-Techniken und das ero-pischen Gespräch (vgl. Frierberthäuser 2003: 375ff).

Aus der Vielzahl der differenzierten Interviewformen erschienen für die genannten Untersuchungsziele qualitative Interviews in Form von teilstandardisierten Leitfaden-Interviews am besten geeignet.

Im teilstandardisierten Leitfaden-Interview gibt es, im Gegensatz zum standardisierten Interview, keine Antwortvorgaben. Es wird aber, im Gegensatz zum narrativen Interview, das ohne jede Prädetermination durch den Interviewer auskommt, von einem bestehenden wissenschaftlichen Konzept ausgegangen, das allerdings durch die Äußerungen der Interviewpartner verändert werden kann. Damit gibt es im teilstandardisierten Leitfaden-Interview, im Gegensatz zur streng deduktiven Vorgehensweise des standardisierten Interviews und zur streng induktiven Vorgehensweise des narrativen Interviews, eine Kombination aus Deduktion und Induktion.

Die Interviewtechnik sieht vor, dass die Interviewpartner anhand eines weniger oder relativ stark strukturierten Fragenkataloges befragt und zugleich aufgefordert werden, ihre Ansichten und Erfahrungen zum Fragenkomplex frei zu artikulieren. Demnach geht es in teilstandardisierten Leitfaden-Interviews auch darum die Interviewpartner aufzufordern, "die im Leitfaden vorgegeben Fragen nach eigenem Ermessen und nach Einschätzung des theoretischen Anliegens der jeweiligen Studie durch klärendes Nachfragen zu ergänzen und Gesichtspunkte aufzugreifen, die von den Befragten unabhängig vom Gesprächsleitfaden in die Interviewsituation eingebracht werden, sofern diese im Fragekontext der Untersuchung als bedeutsam erscheinen" (Hopf 1995: 177).

Das bedeutet, dass versucht wird die Interviewpartner zum Erzählen zu bringen. Das Interviewverhalten kann insofern als neutral oder relativ weich verstanden werden, als dass versucht wird Erzählungen anzuregen, nicht aber eigene Vorgaben zu machen oder Aspekte der Wirklichkeit für die Interviewpartner vorzustrukturieren. Die vorformulierten Fragen des Leitfadens dienen dabei während des Interviews der Eingrenzung der Interviewthematik und der Unterstützung der Gesprächsführung. Bei der Auswertung dienen sie der Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Einzelinterviews (vgl. Frierberthäuser 2003: 375).

Die vorliegenden zwanzig qualitativen Interviews wurden als teilstandardisierte Leitfaden-Interviews geführt (vgl. Kapitel 9.). Es wurden insgesamt zehn Frauen und zehn Männer (vgl. Abbildung 5) aus unterschiedlichen Berufen, wie Logopäden, Architekten, Sozialpädagogen, Betriebsleitern, Schreibern, Dachdeckern, Konditoren, Elektrotechnikern, Ingenieuren, Physikern, Philosophen, Industriekaufleuten, Studierenden und Hausfrauen interviewt.

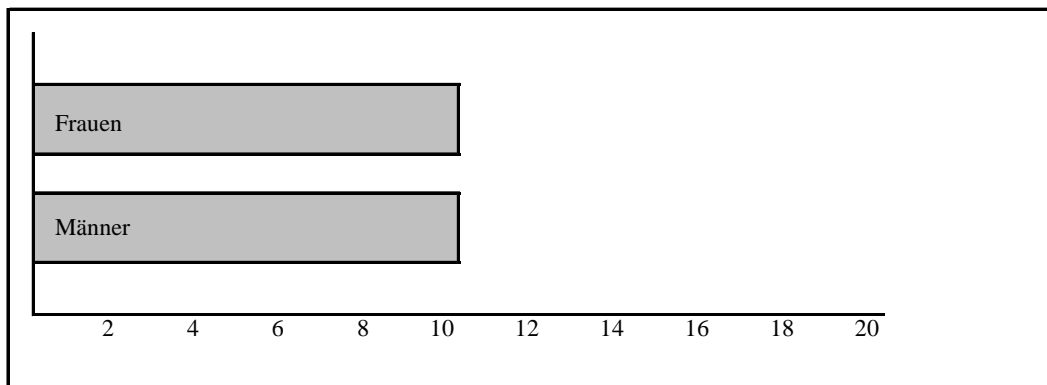


Abbildung 5: Qualitative Interviews Frage I.1. Verteilung Frauen und Männer.

Es wurden zehn jüngere und zehn ältere Menschen befragt (vgl. Abbildung 6). Dabei wurde die Gruppe "Jung" zwischen den Geburtsjahrgängen 1965 bis 1980 und die Gruppe "Alt" zwischen den Geburtsjahrgängen 1935 bis 1950 angesiedelt.

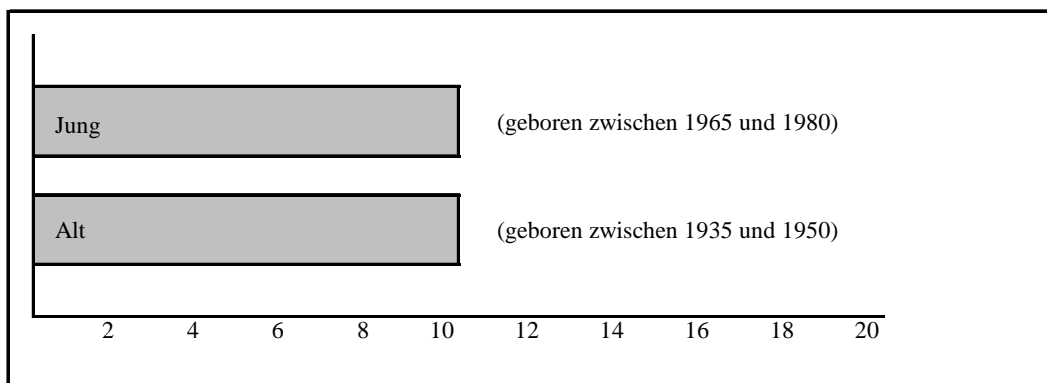


Abbildung 6: Qualitative Interviews Frage I.2. Verteilung Jung und Alt.

Die Altersgruppen ergaben sich insofern, als dass die interviewten jüngeren Menschen die Teilung des Landes und damit die Existenz zweier deutscher Staaten erlebt und entweder in der Bundesrepublik Deutschland oder in der Deutschen Demokratischen Republik eigene Sozialisations-, Individuations- und Bildungserfahrungen haben sollten. Die Altersgruppe der interviewten älteren Menschen ergab sich so-

wohl aus der Generationenfolge, in Bezug auf die Gruppe der jüngeren Interviewpartner, als auch daraus, dass sie die Auswirkungen der historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse "Ende des II. Weltkrieges" und "Teilung des Landes", sowie den Aufbau und die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland beziehungsweise der Deutschen Demokratischen Republik erlebt und entweder in der jungen Bundesrepublik Deutschland oder der jungen Deutschen Demokratischen Republik eigene Sozialisations-, Individuations- und Bildungserfahrungen haben sollten.

Die Interviews wurden um die Jahrtausendwende und damit ca. zehn Jahre nach dem Beitritt der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland, zehn Jahre nach dem Ende der staatlichen Existenz der Deutschen Demokratischen Republik, geführt. Der Zeitraum der Interviewführung ist insofern relevant, als dass die Herkunft zu diesem Zeitpunkt nicht mehr durch den Wohnort bestimmt werden konnte. Inzwischen ist nicht nur in Berlin das Miteinanderleben von Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und denen die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben selbstverständlich, sondern Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind und gelebt haben, leben heute ebenso selbstverständlich im Osten der Bundesrepublik Deutschland, wie Menschen die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, im Westen der Bundesrepublik Deutschland leben. Insofern wurde im Zusammenhang mit den Fragen zur Person, neben der Frage nach dem Geburtsort, auch danach gefragt, ob dieser damals in Deutschland, der Bundesrepublik Deutschland oder der Deutschen Demokratischen Republik lag. Des Weiteren wurden Fragen nach jeweils den Orten gestellt, in denen die Interviewpartner aufgewachsen sind, in denen sie gelebt haben und in denen sie zurzeit leben.

Von den zehn älteren Interviewpartnern wurden acht vor der Teilung Deutschlands und zwei in der Deutschen Demokratischen Republik geboren. Von den zehn jüngeren Interviewpartnern wurden fünf in der Bundesrepublik Deutschland und fünf in der Deutschen Demokratischen Republik geboren. Zum Zeitpunkt der Interviewführung lebten vierzehn Interviewpartner im Westen und sechs im Osten der Bundesrepublik Deutschland.

So wurden zehn Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und zehn Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik, aufgewachsen sind und gelebt haben, interviewt (vgl. Abbildung 7).

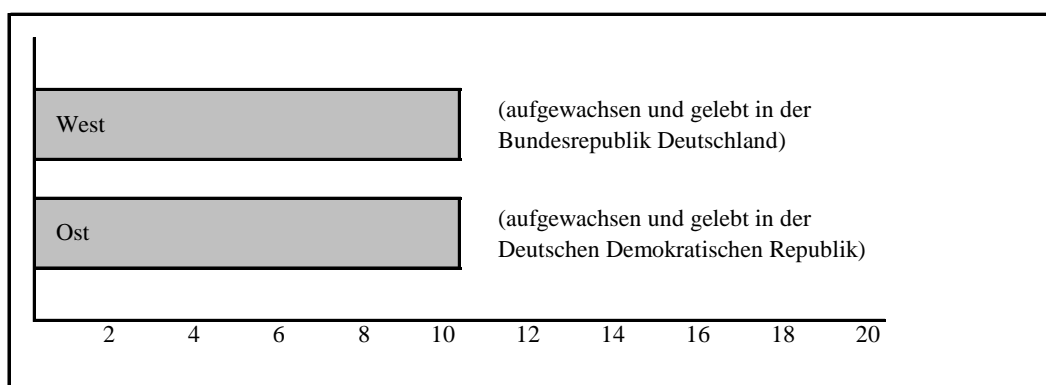


Abbildung 7: Qualitative Interviews Frage I.4. Verteilung West und Ost.

Für die Zuordnung waren die Orte entscheidend, in denen die Menschen aufgewachsen sind und gelebt haben. Der Geburtsort konnte nicht entscheidend sein, da die Geburt bei den weitaus meisten älteren Interviewpartnern vor der Teilung Deutschlands lag. Der Wohnort konnte nicht entscheidend sein, da durch diesen, zum Zeitpunkt der Interviewführung, die Herkunft nicht mehr bestimmt werden konnte.

Insgesamt liegen so für vier Gruppen "Jung West", "Jung Ost", "Alt West" und "Alt Ost" je fünf Interviews vor (vgl. Abbildung 8).

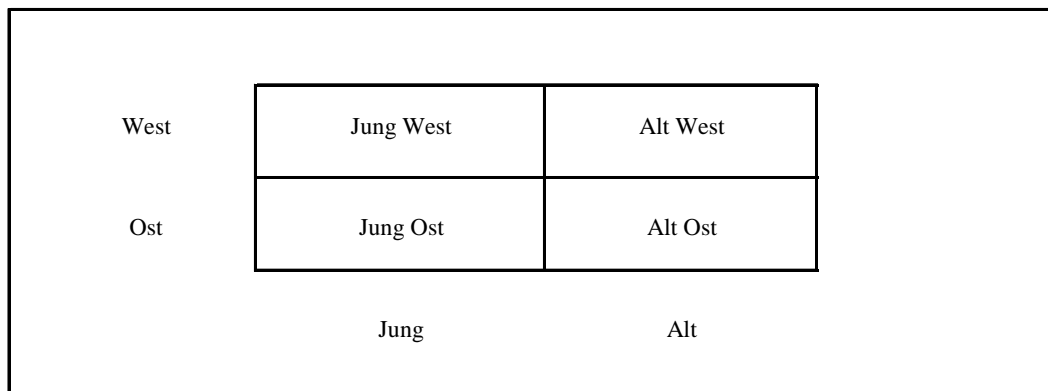


Abbildung 8: Qualitative Interviews. Die vier Gruppen der Befragten.

Alle Interviews wurden, um eine möglichst angenehme und natürliche Gesprächssituation herzustellen, an Orten, die die Interviewpartner selbst ausgewählt hatten, in ihren Lebenswelten, meistens in ihren Privatwohnungen, geführt.

"Die Erhebungssituation, in der das Gespräch zwischen Interviewpartner und Forscher/Interviewer stattfindet, sollte möglichst vertraulich und entspannt sein. Im Unterschied zur standardisierten Befragung wird der Interviewpartner in qualitativen Befragungen nicht als objekthafter Datenlieferant einer Untersuchung, sondern als Subjekt in einer möglichst alltagsnahen Gesprächssituation verstanden. Nur so ist es möglich, dass der alltägliche Bedeutungshorizont des Befragten in der Erhebungssituation aktualisiert wird. Dies ist eine notwendige Voraussetzung von Erkenntnis im interpretativen Paradigma und konkrete Konsequenz des Merkmals der Natürlichkeit der Erhebungssituation" (Lamnek 1993: 65).

Die Interviewpartner wurden über den Zweck des Interviews unterrichtet und ihnen wurde Vertraulichkeit und Anonymität zugesagt. Während der Interviews wurden die wesentlichen Aussagen der Interviewpartner stichpunktartig transkribiert, die Mitschrift nach jedem Fragenkomplex mit den Interviewpartnern abgestimmt und gegebenenfalls korrigiert.

Der Umfang des Datenmaterials der qualitativen Interviews "Jung und Alt in West und Ost" ergibt sich aus zwanzig Einzelgesprächen, die jeweils einen zeitlichen Rahmen von drei bis vier Stunden umfassten. Die sehr ausgedehnte Zeitdimension der Gespräche lag an der Transkription während der Interviews und an den Inhalten des Untersuchungsgegenstandes.

Zum einen setzen Fragen zum eigenen Erleben und zu den eigenen Bedeutungen verschiedener historisch-gesellschaftlicher Zeitereignisse, unterschiedlicher lebensgeschichtlicher Ereignisse und der eigenen Bildungs- und Lernprozesse, schon ein

sehr komplexes reflexives Gespräch voraus. Zum anderen mussten die Fragen zur Fremdeinschätzung zunächst erst einmal verstanden werden. Bei jedem Fragenkomplex wurde nach den Fragen zur Selbsteinschätzung die Gruppe der jüngeren Menschen nach ihrer Einschätzung der Meinung der älteren und die Gruppe der älteren Menschen nach ihrer Einschätzung der Meinung der jüngeren gefragt. Des Weiteren wurden die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland gelebt haben, nach ihrer Einschätzung der Meinung der Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik gelebt haben und die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik gelebt haben, nach ihrer Einschätzung der Meinung der Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland gelebt haben, gefragt. Wie sich in den Interviews zeigte, ist der durch die Fragen zur Fremdeinschätzung notwendige Perspektivwechsel auf die mögliche Sicht des Anderen, sehr unüblich, konnte aber nach einigen Erläuterungen von allen Interviewpartnern nachvollzogen und so auch auf diese Fragen geantwortet werden.

Die vorliegenden zwanzig qualitativen Interviews wurden zwar explizit zur Erklärung und Konkretisierung der in dieser Arbeit analysierten Thesen geführt, aber der Umfang des gewonnenen Datenmaterials bedingt, dass eine Gesamtauswertung der Interviews den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Von daher wird in dieser Arbeit eine Auswahl von Fragen respektive Antworten ausgewertet, während die Gesamtauswertung des Datenmaterials zu einem späteren Zeitpunkt, aufbauend auf diese Arbeit, erfolgen wird.

Die Beispielhaftigkeit der Antworten der Interviewpartner, für die in dieser Arbeit analysierten Thesen, war das wesentliche Kriterium für die Auswahl. So werden im Kontext dieser Arbeit neben den bereits ausgewerteten Fragen zur Person (Fragenkatalog I.), ausführlich der sozialisationsbedingte Fragenkomplex zu persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen (Fragenkatalog II.4.) und die bildungsorientierten Fragenkomplexe zu allgemeinen Lernsituationen (Fragenkatalog IV.7.), zu intergenerationellen Lernsituationen (Fragenkatalog IV.8.) sowie die zu Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen (Fragenkatalog IV.9.), ausgewertet (vgl. Kapitel 9.).

Bevor mit der konkreten Auswertung begonnen wird, werden zunächst einige Bemerkungen zu den Gesprächen insgesamt dargelegt. In Bezug auf das bereits dargestellte Problem mit den Fragen zur Fremdeinschätzung ist zu bemerken, dass es sich bei den meisten Fragen, die in den Interviews mit "keine Ahnung" kommentiert wurden, also nicht beantwortet werden konnten, um Fragen zur Fremdeinschätzung handelte. Dabei war festzustellen, dass die Fremdeinschätzung in Bezug auf ältere beziehungsweise jüngere Menschen noch eher gegeben werden konnte, als die in Bezug auf die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland respektive der Deutschen Demokratischen Republik gelebt haben.

Des Weiteren war in den Interviews auffällig, dass das Faktenwissen der Interviewpartner, die in der Deutschen Demokratischen Republik gelebt haben, auch über historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse der Bundesrepublik Deutschland, ausführlicher war, als das der Interviewpartner, die in der Bundesrepublik Deutschland gelebt haben. So war es beispielsweise notwendig, das historisch-gesellschaftliche Zeitereignis "Reformbewegungen der 1960/70er Jahre" einigen jüngeren und älteren Interviewpartnern, die in Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, zu erläutern, während die jüngeren und älteren Interviewpartner, die in der Deutschen Demokrati-

schen Republik gelebt haben, dieses historisch-gesellschaftliche Zeitereignis der Bundesrepublik Deutschland kannten.

In den Gesprächen stellte sich auch heraus, dass die zur Einleitung der Interviews gegebene Vorstellung des Forschungsvorhabens, zu analysieren, ob gemeinsames Lernen von jüngeren und älteren Menschen ebenso wie gemeinsames Lernen von Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, zu intensiverem Lernen beitragen würde, als das Lernen in alters- und kulturell beziehungsweise gesellschaftlich homogenen Lerngruppen, von keinem Interviewpartner bis dahin bedacht, aber als durchaus interessant eingeschätzt, wurde.

Zur konkreten Auswertung der einzelnen Fragenkomplexe ist in Bezug auf den sozialisationsbedingten Fragenkomplex zu *persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen* (Fragenkatalog II.4.) zunächst festzustellen, dass zwei Themenkomplexe "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" und "II. Weltkrieg" für alle Interviewpartner die persönlich bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse sind (vgl. Abbildung 9).

		Was sind für Sie persönlich die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse ? (3 Antworten waren möglich.)	
		Antworten der vier Gruppen der Befragten nach Häufigkeit der Nennungen.	
		Jung West	Alt West
West		1. II. Weltkrieg (1939-1945) 2. Vereinigung der beiden deutschen Staaten (1989/90) 3. Demokratie / Weimarer Republik (1919-1933) 3. Golfkrieg (1991)	1. II. Weltkrieg (1939-1945) 2. Vereinigung der beiden deutschen Staaten (1989/90)
		Jung Ost	Alt Ost
Ost		1. Vereinigung der beiden deutschen Staaten (1989/90) 2. II. Weltkrieg (1939-1945)	1. II. Weltkrieg (1939-1945) 1. Vereinigung der beiden deutschen Staaten (1989/90) 2. Reformbewegungen in der Tschechoslowakei (1968)
		Jung	Alt

Abbildung 9: Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der vier Gruppen der Befragten nach Häufigkeit der Nennungen.

Fasst man alle Antworten auf die Frage "Was sind für Sie persönlich die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse?" zusammen, wird aber deutlich, dass das Themenspektrum der persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse, nach den Themenkomplexen "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" und "II. Weltkrieg", bereits erheblich differiert (vgl. Abbildung 10).

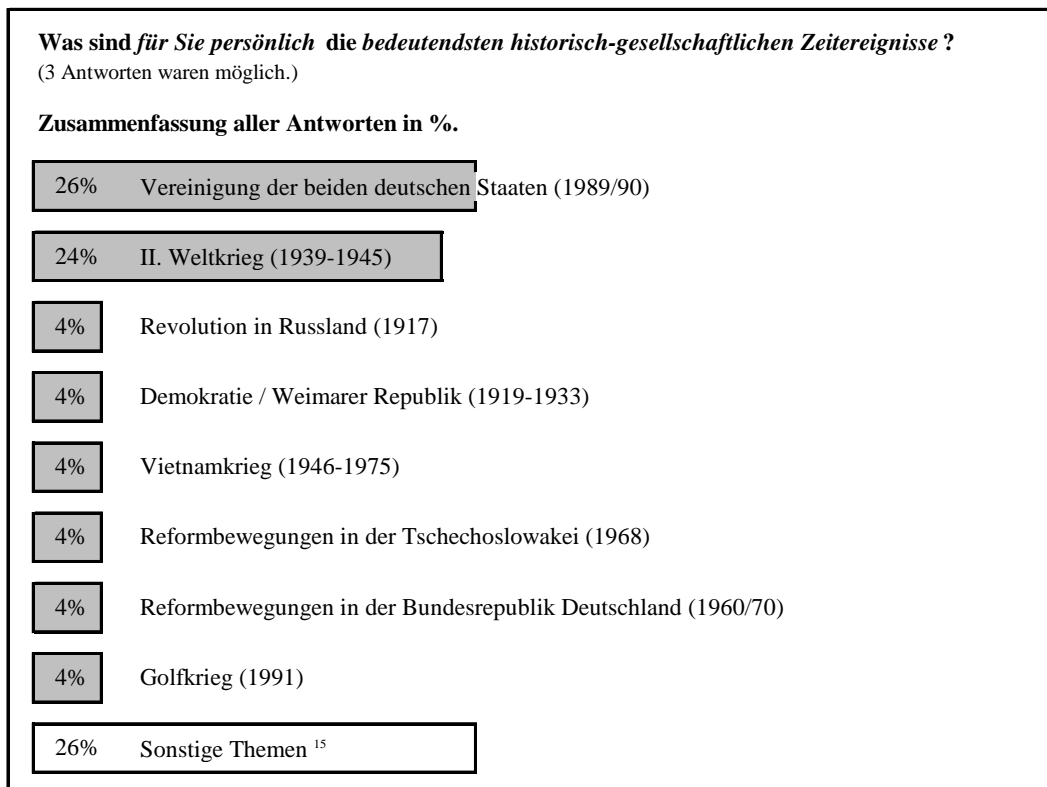


Abbildung 10: Qualitative Interviews Frage II.4.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent ¹⁵.

Deutliche Unterschiede in der persönlichen Bewertung historisch-gesellschaftlicher Zeitereignisse ergeben sich, wenn die Gruppen entsprechend des Alters (Jung und Alt) und der Herkunft (West und Ost) differenziert werden.

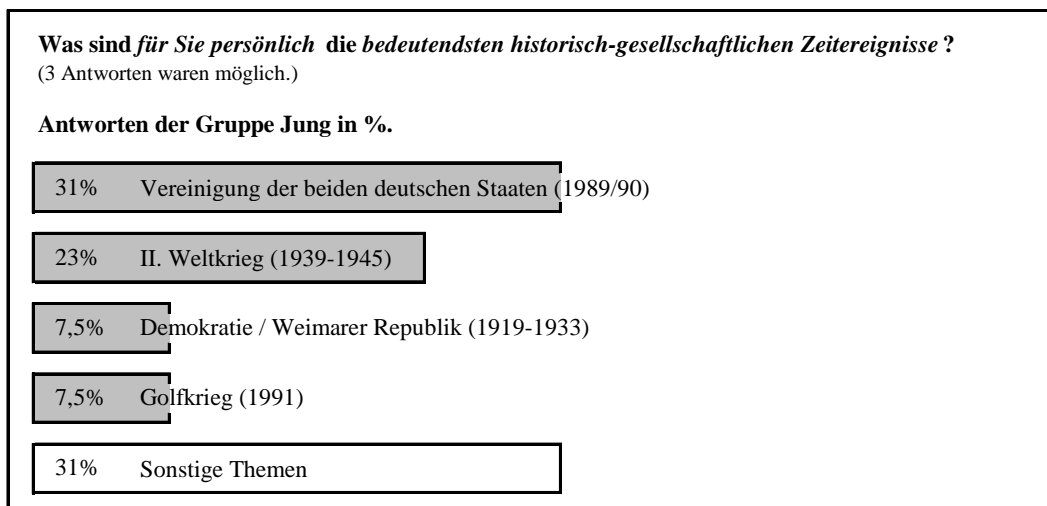


Abbildung 11: Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.

¹⁵ Unter "Sonstige Themen" sind im Kontext dieser Untersuchung nicht mehrfach genannte historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse zu verstehen. Diese Einzelnennungen umfassen mitunter zwar eine hohe Prozentzahl der Antworten, sind aber insgesamt so selten, dass sie für die Untersuchung nicht ins Gewicht fallen.

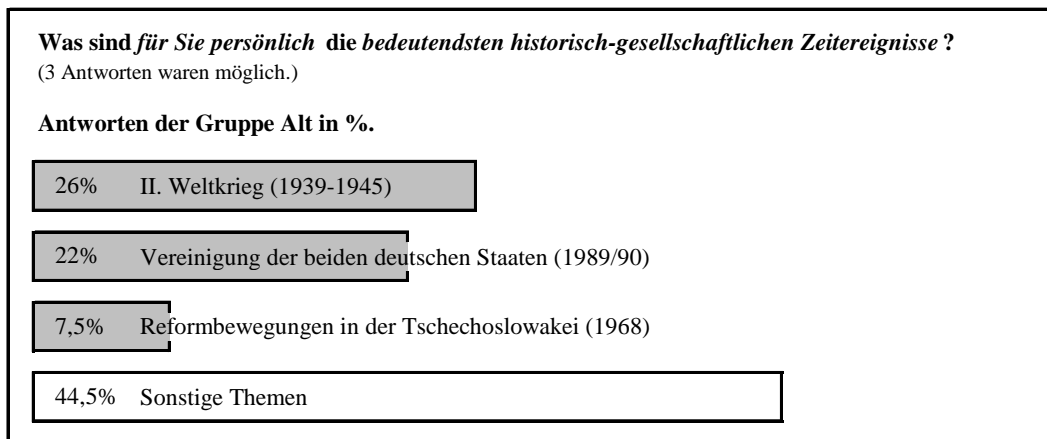


Abbildung 12: Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.

Während für die jüngeren Interviewpartner der Themenkomplex "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" an erster Stelle liegt, liegt für die älteren Interviewpartner der Themenkomplex "II. Weltkrieg" an erster Stelle. Des Weiteren sind für die jüngeren Interviewpartner Themenkomplexe wie, "Demokratie/Weimarer Republik" und "Golfkrieg (1991)" persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse, die bei keinem älteren Interviewpartner Erwähnung fanden. Für die älteren Interviewpartner sind hingegen Themenkomplexe wie, die "Reformbewegungen in der Tschechoslowakei (1968)" persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse, die bei keinem jüngeren Interviewpartner Erwähnung fanden (vgl. Abbildung 11 und 12).

Noch deutlicher werden die Unterschiede, vergleicht man die Antworten der Gruppen West und Ost.

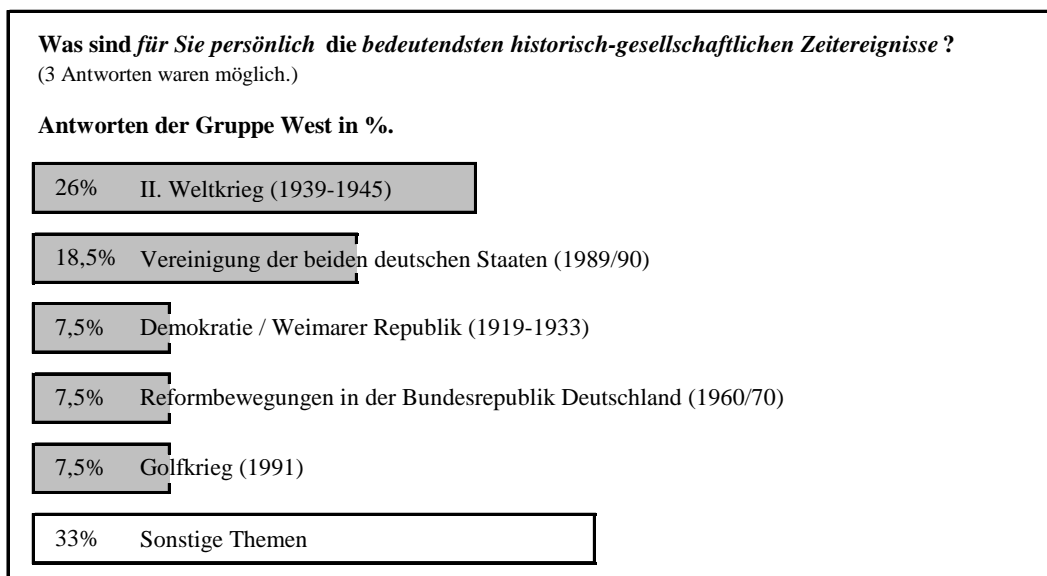


Abbildung 13: Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe West in Prozent.

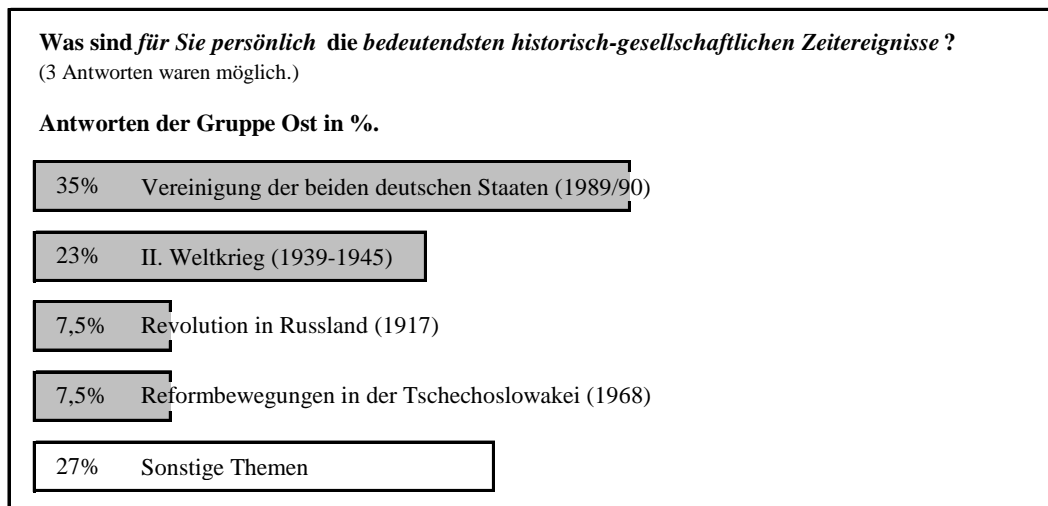


Abbildung 14: Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.

Während für die Interviewpartner, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, der Themenkomplex "II. Weltkrieg" an erster Stelle liegt, liegt für die Interviewpartner, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, der Themenkomplex "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" an erster Stelle.

Des Weiteren sind für die Interviewpartner, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, Themenkomplexe wie, "Reformbewegungen in der Bundesrepublik Deutschland (1960/70)", "Demokratie/Weimarer Republik" und "Golfkrieg (1991)" persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse, die von keinem Interviewpartner, der in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen ist, erwähnt wurden. Dagegen sind für die Interviewpartner, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, Themenkomplexe wie, die "Revolution in Russland (1917)" und die "Reformbewegungen in der Tschechoslowakei (1968)" persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse, die von keinem Interviewpartner, der in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen ist, erwähnt wurden (vgl. Abbildung 13 und 14).

Diese Ergebnisse könnten nicht nur die in Kapitel 2.2.3. analysierte These konkretisieren, dass der II. Weltkrieg und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten, als tiefe Einschnitte in der Identität der deutschen Gesellschaft, auch im 21. Jahrhundert die Entwicklung der bundesdeutschen Gesellschaft ganz wesentlich mitbestimmen (vgl. Kapitel 2.2.3.), sondern auch die in Kapitel 2.2.2. analysierte These, dass neben dem differenzierten Erleben der unterschiedlichen sozialen Wirklichkeiten in beiden deutschen Gesellschaften, auch die gemeinsame Geschichte getrennt und damit unterschiedlich dargestellt und verarbeitet wurde (vgl. Kapitel 2.2.2.).

Das würde möglicherweise belegen, dass sich die Prozesse des Mitbestimmens historischer Gegebenheiten zwar in beiden deutschen Staaten vollzogen, aber welche historischen Phänomene, der mitunter gleichen Geschichte, die jeweilige Gesellschaft mitbestimmten und wie sie durch diese mitbestimmt wurde, in den beiden deutschen Staaten genauso gegensätzlich war, wie die Gesellschaftssysteme selbst (vgl. Kapitel 2.2.3.).

Ebenso könnte hier der Transformationsprozess deutlich werden, zu dem die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik gelebt haben, seit dem Beitritt

der Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland gezwungen waren (vgl. Kapitel 2.2.2. und 2.2.3.).

Vergleicht man die Antworten der hier ausgewerteten Frage "Was sind für Sie persönlich die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse?" (Selbsteinschätzung) mit den Antworten auf die entsprechenden Fragen zur Fremdeinschätzung, "Was sind die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse Ihrer Meinung nach für jüngere beziehungsweise ältere Menschen?" (vgl. Abbildung 15 und 16) und "Was sind die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse Ihrer Meinung nach für die Menschen in West- beziehungsweise in Ostdeutschland?" (vgl. Abbildung 17 und 18), werden gegenseitige Einschätzungsprobleme und Lernbedarfe überdeutlich.

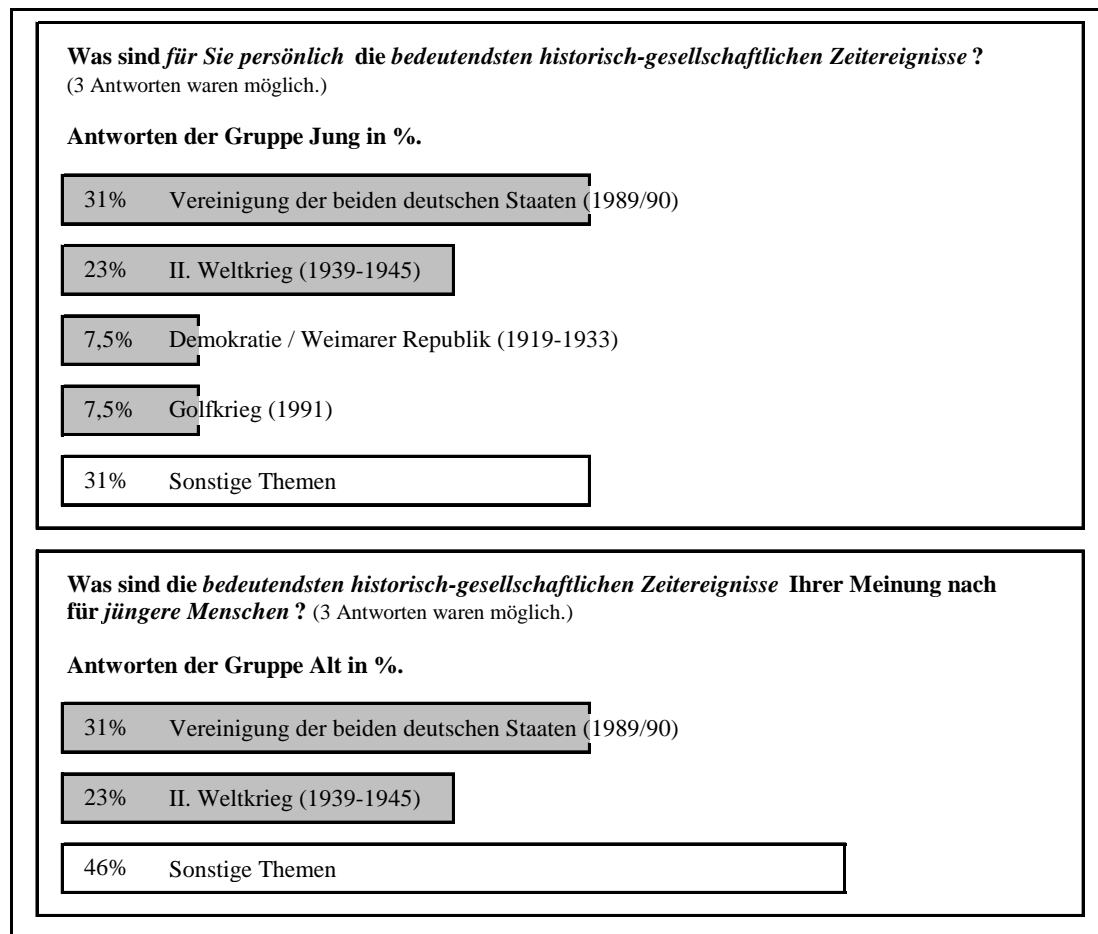


Abbildung 15: Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe Jung (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe Alt (Frage II.4.2.) in Prozent.

In Bezug auf die Fremdeinschätzung der jeweils anderen Altersgruppe ist zunächst festzustellen, dass sich jüngere und ältere Menschen, die Themenkomplexe "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" und "II. Weltkrieg" betreffend, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gegenseitig richtig einschätzten. Die Themenkomplexe "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" und "II. Weltkrieg" sind für alle Interviewpartner die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse. Dabei liegt der Themenkomplex "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" bei den jüngeren Interviewpartnern vor dem des "II. Weltkrieges", während bei den älteren Interviewpartnern der Themenkomplex "II. Weltkrieg" vor dem der "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" liegt. Beide Altersgruppen schätzten neben den Themen,

auch die unterschiedliche Bedeutung der Themen für die Altersgruppen richtig ein (vgl. Abbildung 15 und 16).

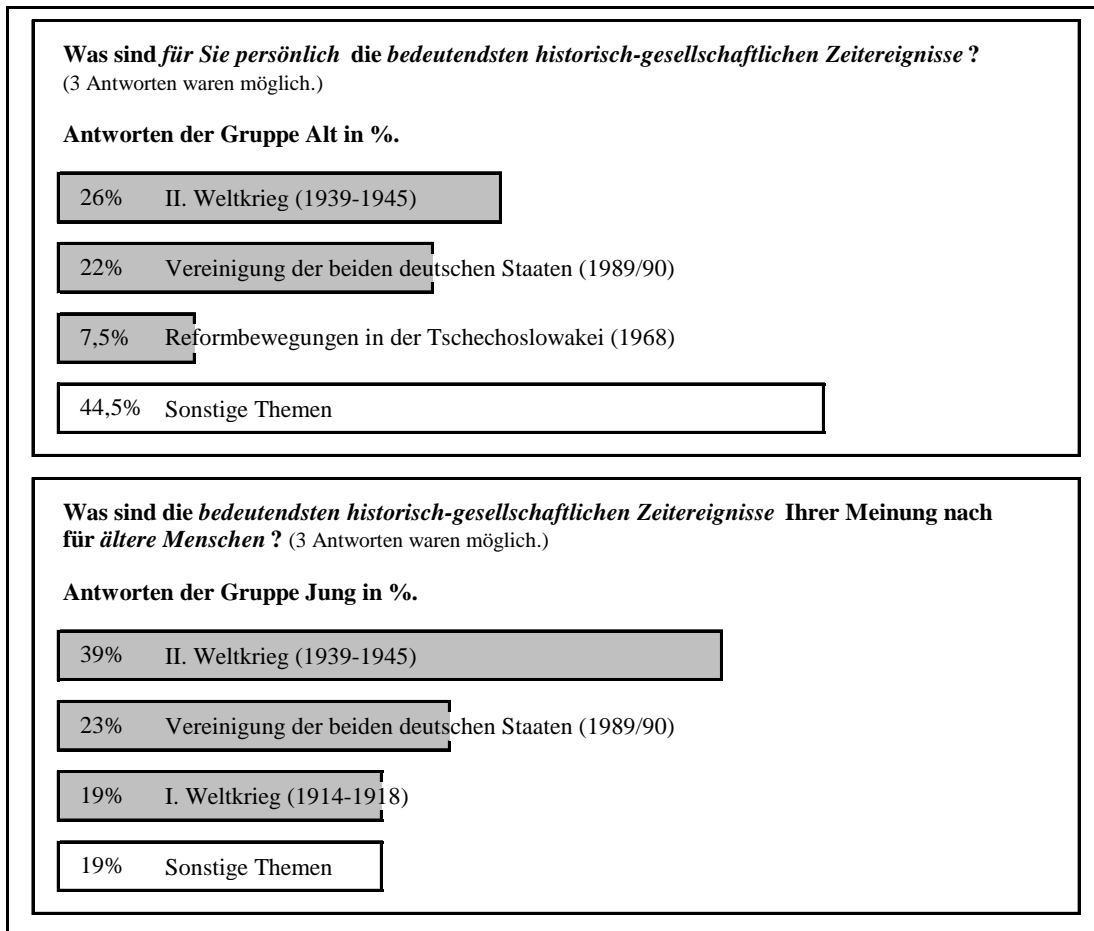


Abbildung 16: Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe Alt (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe Jung (Frage II.4.2.) in Prozent.

Die gegenseitigen Einschätzungsprobleme werden deutlich, betrachtet man die daran anschließend genannten Themenkomplexe. Kein älterer Interviewteilnehmer hat die Themenkomplexe "Demokratie/Weimarer Republik" und "Golfkrieg (1991)" als persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse für jüngere Menschen und kein jüngerer Interviewteilnehmer hat den Themenkomplex "Reformbewegungen in der Tschechoslowakei (1968)" als persönlich bedeutendes historisch-gesellschaftliches Zeitereignis für ältere Menschen, genannt (vgl. Abbildung 15 und 16).

Des Weiteren hat kein älterer Interviewpartner als persönlich bedeutendes historisch-gesellschaftliches Zeitereignis den Themenkomplex "I. Weltkrieg" genannt, wie dies von einer relativ großen Anzahl jüngerer Interviewteilnehmer, für ältere Menschen, eingeschätzt wurde (vgl. Abbildung 16).

Ob damit ausgesagt werden kann, dass jüngere Menschen, unter älteren Menschen im Wesentlichen Hochaltrige verstehen, die entweder den "I. Weltkrieg" noch erlebt haben oder für die der "I. Weltkrieg" noch eine besondere Bedeutung hat, bliebe in weiteren Untersuchungen zu klären.

Auch bei den Fragen zur Fremdeinschätzung werden Unterschiede und damit gegenseitigen Einschätzungsprobleme noch deutlicher, vergleicht man die Antworten der Gruppen West und Ost.

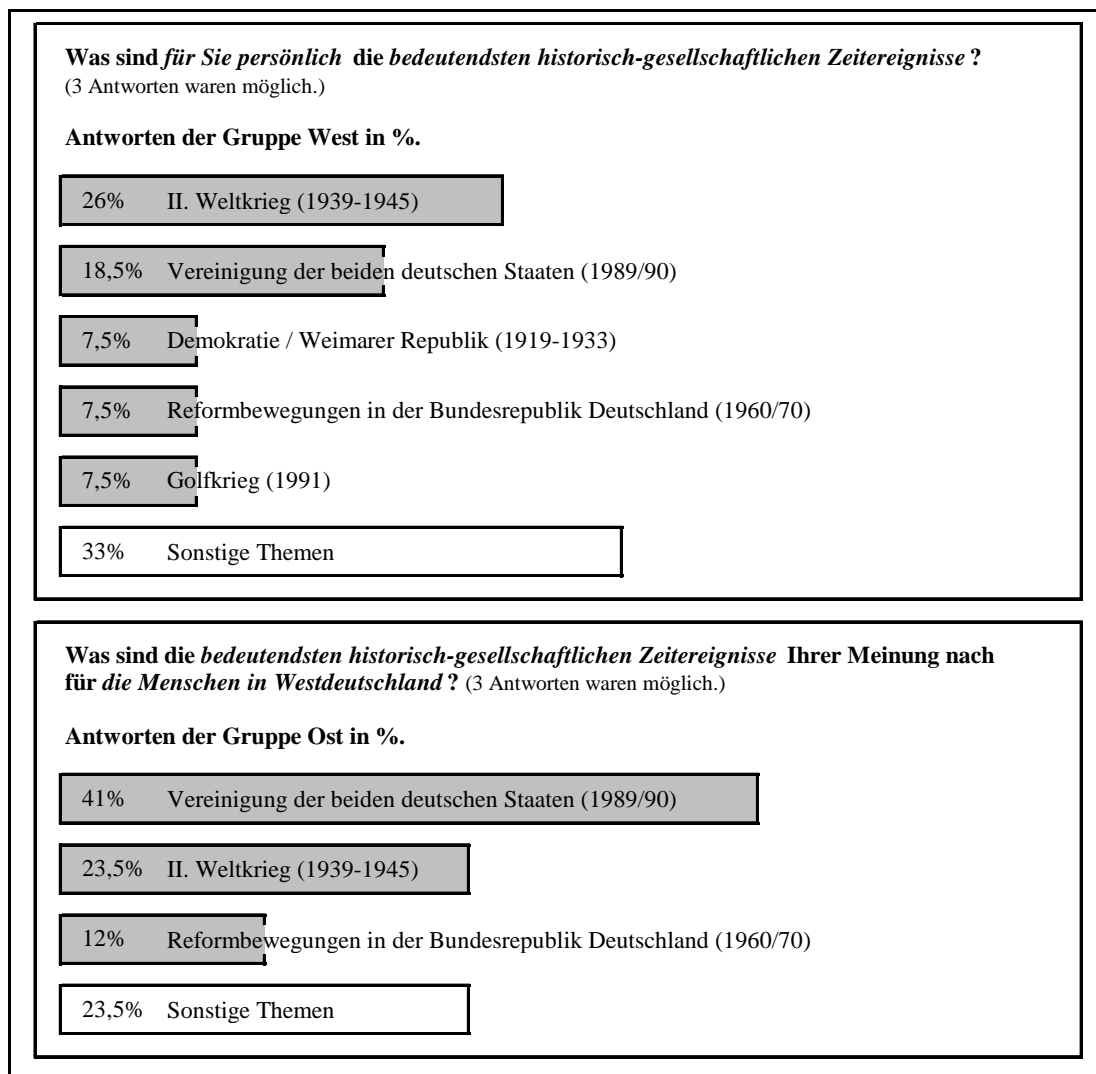


Abbildung 17: Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe West (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe Ost (Frage II.4.3.) in Prozent.

In Bezug auf die Fremdeinschätzung der jeweils anderen Herkunftsgruppe ist zunächst ebenfalls festzustellen, dass sich beide Gruppen, die Themenkomplexe "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" und "II. Weltkrieg" betreffend, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gegenseitig insofern richtig einschätzten, als dass beide Themenkomplexe für alle Interviewpartner die bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse sind. Dabei liegt der Themenkomplex "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" bei den Interviewpartnern, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, vor dem des "II. Weltkrieges", während bei den Interviewpartnern, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, der Themenkomplex "II. Weltkrieg" vor dem der "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" liegt.

Die unterschiedliche Bedeutung der beiden Themenkomplexe wird von der Gruppe West richtig eingeschätzt. Die Gruppe Ost schätzt hingegen ein, dass der Themen-

komplex "Vereinigung der beiden deutschen Staaten" auch für die Gruppe West an erster Stelle liegt (vgl. Abbildung 17 und 18).

Ob damit ausgesagt werden kann, dass die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, die Bedeutung des Themenkomplexes "Vereinigung der beiden deutschen Staaten", für die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, höher einschätzen, als dieser für diese in Wirklichkeit ist, bliebe ebenfalls in weiteren Untersuchungen zu klären.

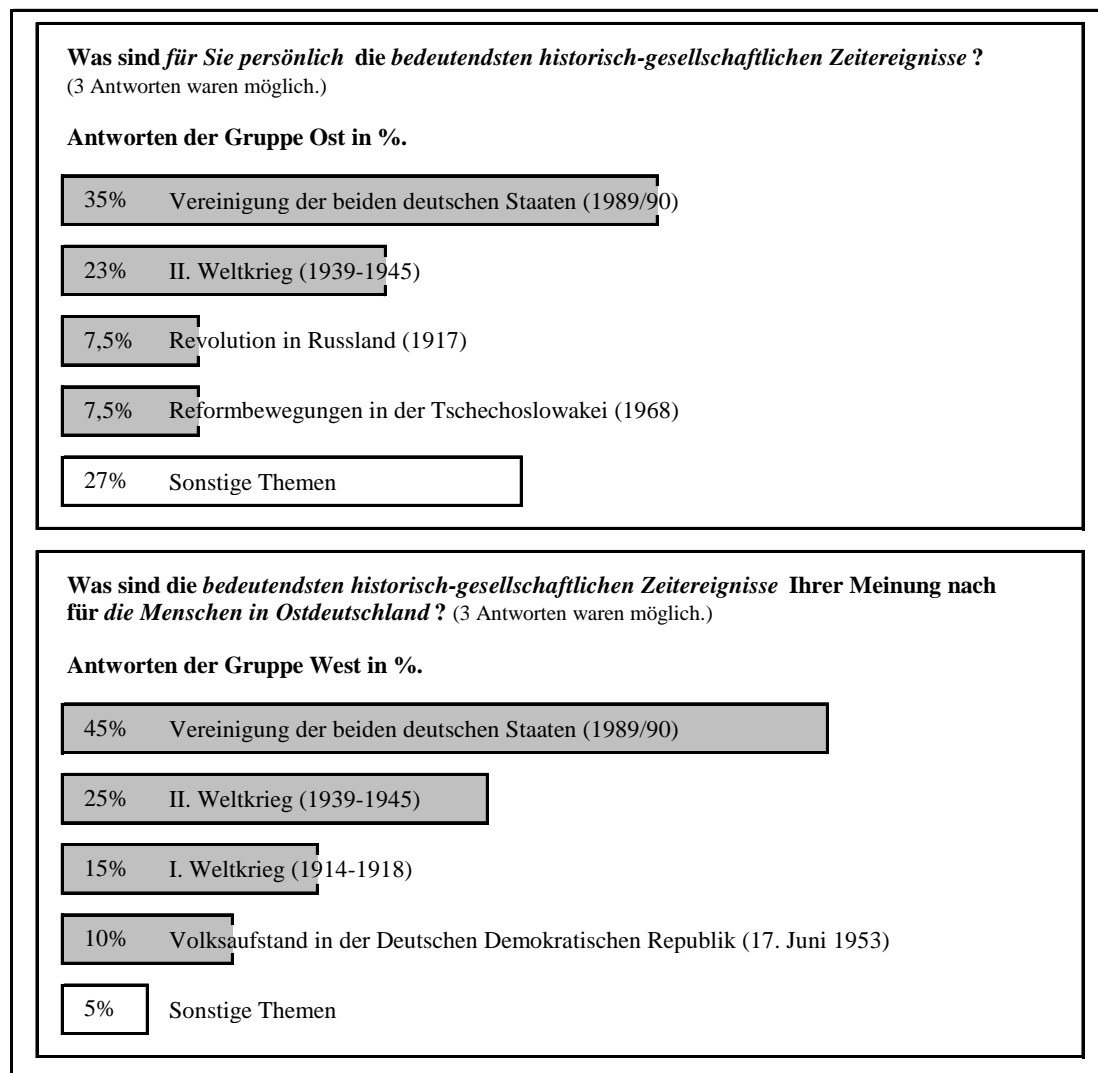


Abbildung 18: Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe Ost (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe West (Frage II.4.3.) in Prozent.

Betrachtet man die anschließend genannten Themenkomplexe, stimmt, bis auf den Themenkomplex "Reformbewegungen in der Bundesrepublik Deutschland (1960/70)", den die Gruppe West als persönlich bedeutendes historisch-gesellschaftliches Zeitereignis genannt hat, und die Gruppe Ost dies auch so eingeschätzt hat, keine Fremdeinschätzung der Herkunftsgruppen überein (vgl. Abbildung 17 und 18).

Kein Interviewteilnehmer, der in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen ist, hat eingeschätzt, dass die Themenkomplexe "Demokratie/Weimarer Republik" und "Golfkrieg (1991)" persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse für die Menschen sind, die in der Bundesrepublik Deutschland aufge-

wachsen sind (vgl. Abbildung 17). Und kein Interviewteilnehmer, der in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen ist, hat eingeschätzt, dass die Themenkomplexe "Revolution in Russland (1917)" und "Reformbewegungen in der Tschechoslowakei (1968)" persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse, für die Menschen sind, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind (vgl. Abbildung 18).

Des Weiteren hat kein Interviewpartner der Gruppe Ost, als persönlich bedeutende historisch-gesellschaftliche Zeitereignisse die Themenkomplexe "I. Weltkrieg" und "Volksaufstand in der Deutschen Demokratischen Republik (17. Juni 1953)" genannt, wie dies von der Gruppe West, für die Gruppe Ost, eingeschätzt wurde (vgl. Abbildung 18).

Ob damit ausgesagt werden kann, dass die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, die Bedeutung des Themenkomplexes "Volksaufstand in der Deutschen Demokratischen Republik (17. Juni 1953)", für die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, höher einschätzen, als dieser für diese in Wirklichkeit ist, wäre nur in weiteren Untersuchungen zu erforschen. Ebenso wäre in weiteren Interviews zu untersuchen, wieso die Gruppe West einschätzt, dass der Themenkomplex "I. Weltkrieg" zwar nicht für sie selber, aber für die Gruppe Ost ein persönlich bedeutendes historisch-gesellschaftliches Zeitereignis darstellt.

Aber aufgrund dieser Ergebnisse könnten gegenseitige Lernbedarfe, sowohl aus den genannten unterschiedlichen persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen der vier Gruppen Jung West, Alt West, Jung Ost und Alt Ost abgeleitet werden, als auch aus den deutlich gewordenen eklatanten Einschätzungsproblemen zwischen den Gruppen Jung und Alt und West und Ost, die in gemeinsamen Bildungs- und Lernprozessen thematisiert und gegenseitig erläutert werden müssten, um Verständnis füreinander erreichen zu können.

Diese Lernbedarfe werden bei der Auswertung der bildungsorientierten Fragenkomplexe zu *allgemeinen Lernsituationen* (Fragenkatalog IV.7.), zu *intergenerationellen Lernsituationen* (Fragenkatalog IV.8.) sowie zu *Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* (Fragenkatalog IV.9.), ebenfalls deutlich und konkretisiert.

Zunächst wird im Kontext der Fragenkomplexe zu persönlichen Bildungserfahrungen und -einschätzungen, auf die Fragen zu *allgemeinen Lernsituationen* (Fragenkatalog IV.7.) eingegangen. Dabei ist festzustellen, dass die vier Gruppen der Befragten ihre bisherigen Lernsituationen sehr unterschiedlich erlebt haben (vgl. Abbildung 19).

Wie haben Sie persönlich Ihre *Lernsituationen* erlebt?
Antworten der vier Gruppen der Befragten in %.

West	Jung West	40% eher positiv	Alt West	80% eher positiv
		40% teils / teils		20% teils / teils
		20% eher negativ		0% eher negativ
Ost	Jung Ost	20% eher positiv	Alt Ost	60% eher positiv
		60% teils / teils		40% teils / teils
		20% eher negativ		0% eher negativ
	Jung		Alt	

Abbildung 19: Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.

Werden alle Antworten auf die Frage "Wie haben Sie persönlich Ihre *Lernsituationen* erlebt?" zusammengefasst, so haben immerhin 50% der Interviewpartner ihre Lernsituationen eher positiv, 40% ihre Lernsituationen teils positiv und teils negativ und nur 10% ihre Lernsituationen eher negativ erlebt (vgl. Abbildung 20).

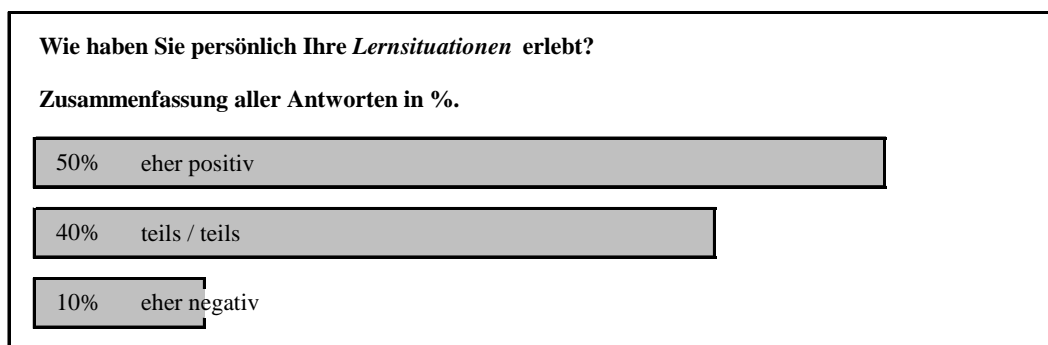


Abbildung 20: Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Werden die Gruppen entsprechend des Alters (Jung und Alt) und der Herkunft (West und Ost) differenziert, werden auch hier deutliche Unterschiede im Erleben der Lernsituationen sichtbar.

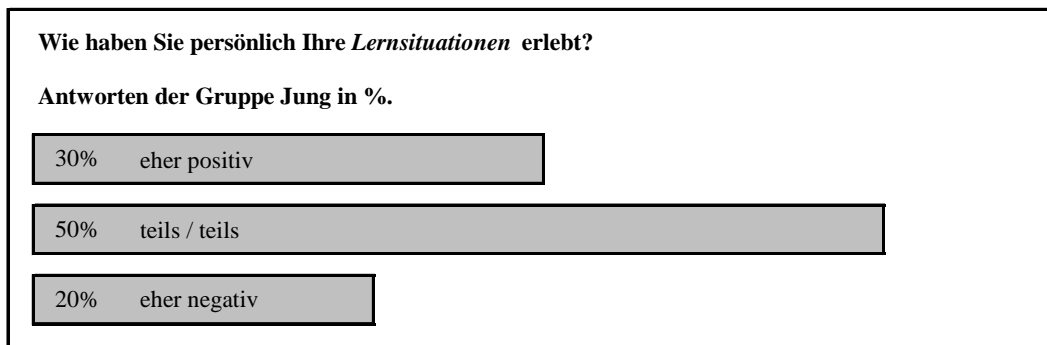


Abbildung 21: Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.

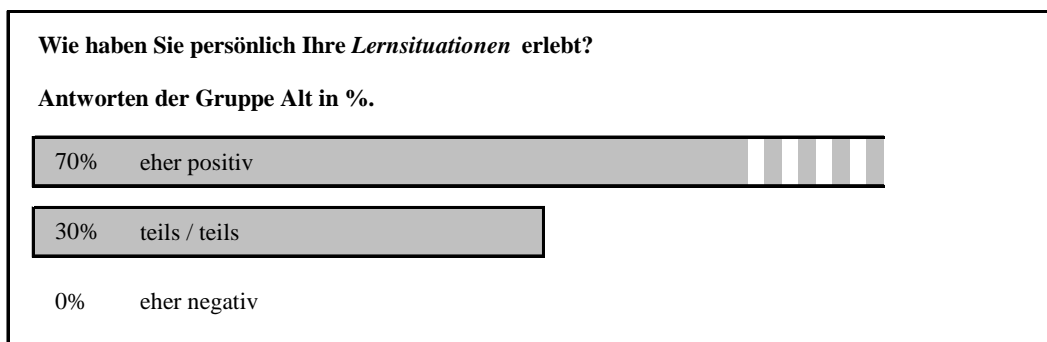


Abbildung 22: Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.

Nur 30% der jüngeren aber 70% der älteren Interviewteilnehmer gaben an, ihre Lernsituationen eher positiv erlebt zu haben. 50% der jüngeren und 30% der älteren Interviewpartner gaben an, ihre Lernsituationen teils positiv und teils negativ erlebt zu haben und nur jüngere Interviewteilnehmer (20%) gaben an, ihre bisherigen Lernsituationen insgesamt eher negativ erlebt zu haben (vgl. Abbildung 21 und 22).

Ob die eher negativen Einschätzungen der Gruppe Jung in Bezug auf ihre Lernsituationen an ihren näheren Erinnerungen zur eigenen Schulzeit liegen oder ob damit die Bildungssysteme der Bundesrepublik Deutschland respektive der Deutschen Demokratischen Republik vielleicht allgemein kritisiert werden sollten, wäre in weiteren Interviews zu untersuchen.

Ein ähnliches Bild, wie beim Vergleich der Altersgruppen (Jung und Alt) ergibt sich, werden die Gruppen entsprechend der Herkunft (West und Ost) differenziert. 60% der Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, aber nur 40% der Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, gaben an, ihre Lernsituationen eher positiv erlebt zu haben. 30% der Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind und 50% der Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, gaben an, ihre Lernsituationen teils positiv und teils negativ erlebt zu haben. In beiden Gruppen gaben 10% der Interviewteilnehmer an, dass sie ihre bisherigen Lernsituationen eher negativ erlebt haben (vgl. Abbildung 23 und 24).

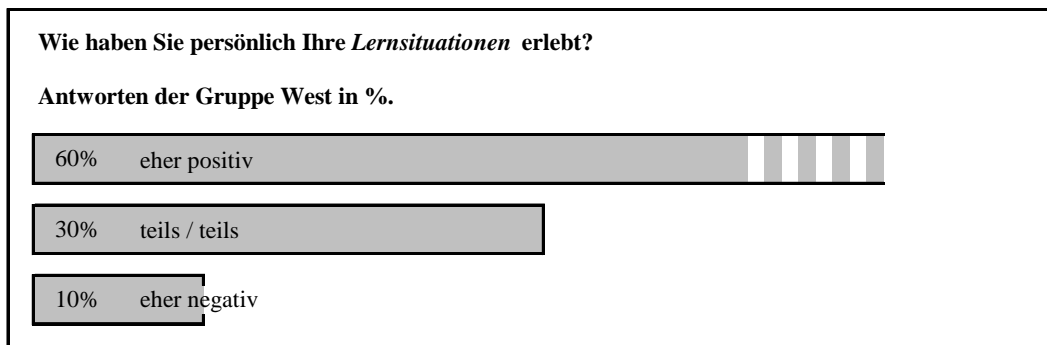


Abbildung 23: Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe West in Prozent.

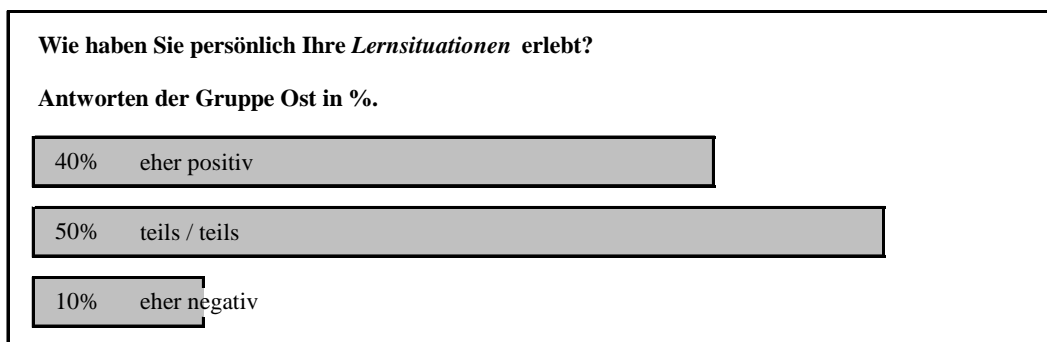


Abbildung 24: Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.

Ob die Gruppe Ost, durch die eher negativen Einschätzungen ihrer Lernsituationen, das Bildungssystem der Deutschen Demokratischen Republik vielleicht kritisieren oder sogar eine allgemeine Systemkritik ausdrücken wollte, wäre in weiteren Untersuchungen zu klären.

Trotz der nur teilweise positiven Bewertungen ihrer bisherigen Lernsituationen, wird die Bedeutung von Lernen von allen Interviewpartnern sehr hoch eingeschätzt. Außer für einen jungen ostdeutschen Interviewpartner, für den Lernen teils eine besondere und teils keine besondere Bedeutung hat, hat Lernen für alle Interviewpartner eine besondere Bedeutung (vgl. Abbildung 25).

Die besondere Bedeutung von Lernen wurde in den Interviews beispielsweise in Aussagen ausgedrückt wie, "Ohne Lernen gäb's kein Leben", "Lernen gehört zum Leben" oder "Lernen bedeutet sich weiter zu entwickeln".

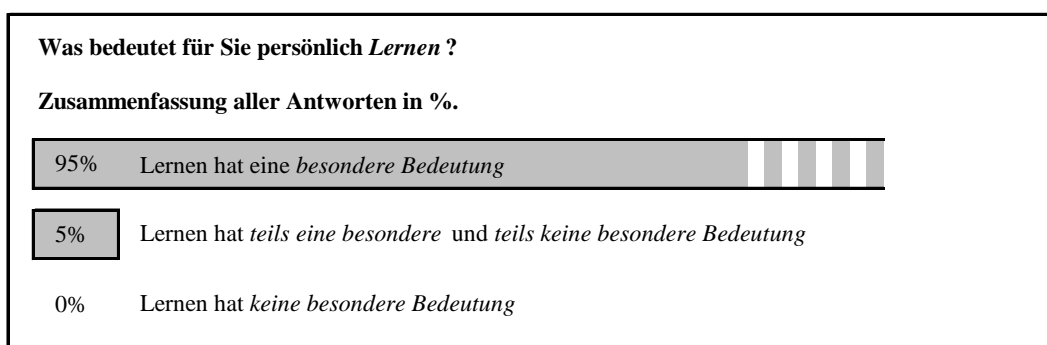


Abbildung 25: Qualitative Interviews Frage IV.7.2. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Entsprechend der besonderen Bedeutung von Lernen, fielen die Antworten auf die Frage "Möchten Sie persönlich mehr lernen?" eindeutig positiv aus. Bis auf einen jungen westdeutschen Interviewpartner, möchten alle Interviewpartner persönlich mehr lernen (vgl. Abbildung 26).

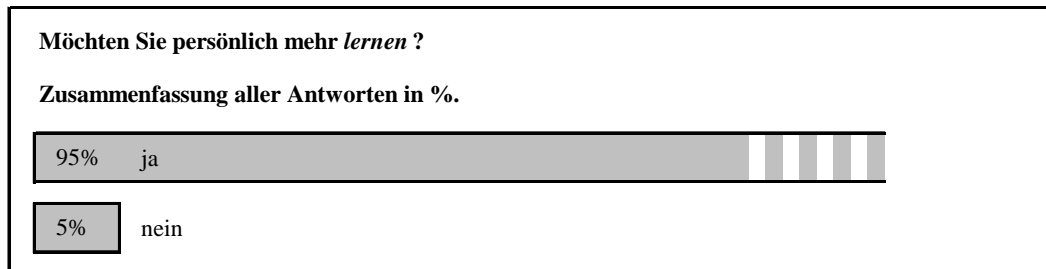


Abbildung 26: Qualitative Interviews Frage IV.7.3. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Diese Ergebnisse könnten die in den Kapitel 3. und 4. analysierten Thesen, dass Bildung und Lernen lebenslange Prozesse sind, deren Bedeutung in allen Lebensaltern, Kulturen und Gesellschaften zunimmt (vgl. Kapitel 3.5. und 4.3.), insofern konkretisieren, als dass für nahezu alle Interviewpartner Lernen nicht nur eine besondere, sondern auch eine positive Bedeutung hat, da nahezu alle Interviewpartner auch mehr lernen möchten.

Des Weiteren könnten die Aussagen der Interviewpartner auf die Frage "Was bedeutet für Sie persönlich *Lernen*?" wie, "Ohne Lernen gäb's kein Leben", "Lernen gehört zum Leben" oder "Lernen bedeutet sich weiter zu entwickeln", auch so verstanden werden, dass Lernen von ihnen als lebensweltbezogener Prozess verstanden wird, womit die dieser Arbeit hinterlegte Begriffsbestimmung von Lernen bestätigt würde.

Nach dem Fragenkomplex zu *allgemeinen Lernsituationen* wurden die Lernsituationen in den Interviews spezifiziert und nach persönlichen Bildungserfahrungen in und -einschätzungen zu *intergenerationellen Lernsituationen* (Fragenkatalog IV.8.) gefragt. Dabei ist zunächst festzustellen, dass 90% der Interviewpartner bereits *intergenerationelle Lernsituationen* erlebt haben. Nur 10% der Interviewpartner (Gruppe Jung Ost) hatten bisher *keine intergenerationellen Lernsituationen* erlebt (vgl. Abbildung 27).

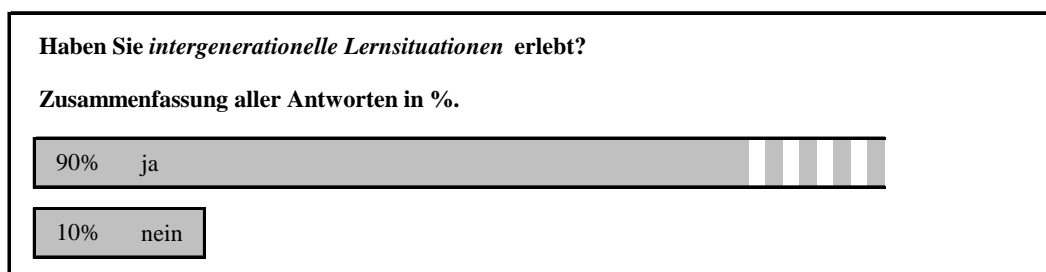


Abbildung 27: Qualitative Interviews Frage IV.8.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Auf die Frage "Welche *intergenerationellen Lernsituationen* haben Sie erlebt?", antworteten 10% der Interviewpartner mit beruflichen, 50% mit beruflichen und privaten und 30% mit privaten Lernsituationen. 10% der Interviewpartner antworteten auf diese Frage, dass sie bisher *keine intergenerationellen Lernsituationen* erlebt haben (vgl. Abbildung 28).

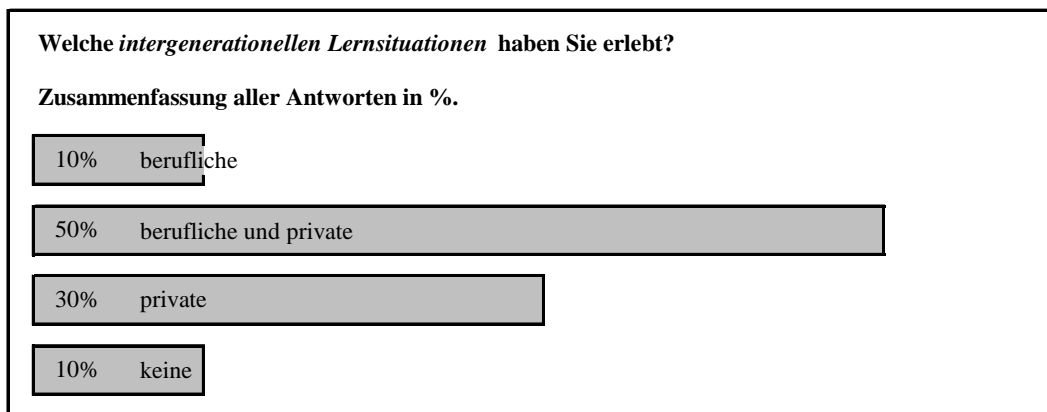


Abbildung 28: Qualitative Interviews Frage IV.8.2. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Das bedeutet, in den Interviews wurden eine Vielzahl unterschiedlicher intergenerationeller Lernsituationen in der Familie, im Freundes- und Bekanntenkreis, in der Schule, in der Ausbildung, im Studium, im Beruf, in der beruflichen und privaten Weiterbildung und bei verschiedenen Hobbys angegeben und die meisten Interviewpartner hatten sowohl in beruflichen, als auch in privaten Kontexten verschiedene intergenerationelle Lernsituationen erlebt.

Auf die Frage "Welche Bedeutung haben *intergenerationelle Lernsituationen* für Sie?" fielen die Antworten zwar nicht so eindeutig positiv aus, wie auf die Frage zur Bedeutung des Lernens, aber insgesamt messen 70% der Interviewpartner auch *intergenerationellen Lernsituationen* eine besondere Bedeutung bei. 25% der Interviewpartner messen *intergenerationellen Lernsituationen* keine besondere Bedeutung bei (vgl. Abbildung 29).

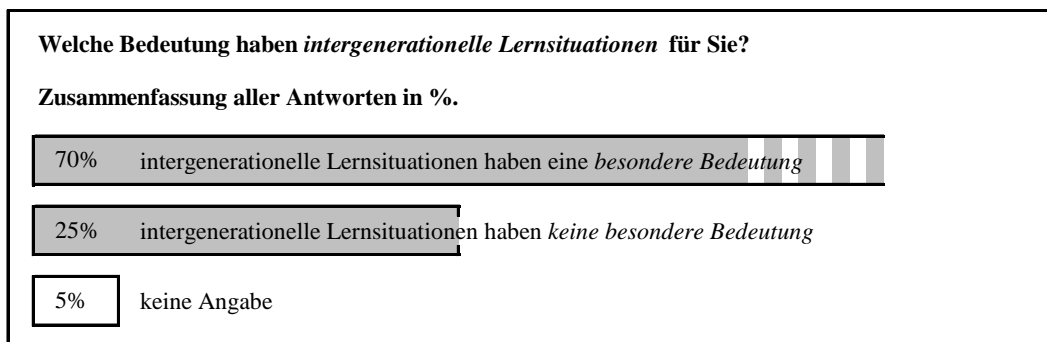


Abbildung 29: Qualitative Interviews Frage IV.8.3. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Dieses Ergebnis könnte die in diesem Kapitel analysierten Thesen, dass intergenerationelle Lernsituationen nicht nur zunehmend wichtiger werden (vgl. Kapitel 5.1.1.), sondern auch von jüngeren und älteren Generationen im Wesentlichen positiv gesehen werden, da sie einen Lernnutzen aus ihnen ziehen (vgl. Kapitel 5.1.2.), insofern konkretisieren, als dass intergenerationelle Lernsituationen tatsächlich eine besondere Bedeutung für die meisten Interviewpartner haben.

Für die letzten beiden Fragen dieses Fragenkomplexes "*Lernen Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen?*" und "*Möchten Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen lernen?*" erscheint eine Auswertung nur entsprechend der vier Gruppen

der Befragten (vgl. Abbildung 30) und der Altersgruppen (Jung und Alt) sinnvoll zu sein (vgl. Abbildung 31 und 32).

<i>Lernen Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen ?</i>			
Antworten der vier Gruppen der Befragten in %.			
West	Jung West	40% mehr mit jüngeren	20% mehr mit jüngeren
		20% mit beiden gleich	40% mit beiden gleich
		20% mehr mit älteren	0% mehr mit älteren
		20% keine Angabe	40% keine Angabe
Ost	Jung Ost	20% mehr mit jüngeren	40% mehr mit jüngeren
		20% mit beiden gleich	60% mit beiden gleich
		60% mehr mit älteren	0% mehr mit älteren
		0% keine Angabe	0% keine Angabe
	Jung		Alt

Abbildung 30: Qualitative Interviews Frage IV.8.4. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.

Die Auswertung der Frage "*Lernen Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen?*" entsprechend der vier Gruppen der Befragten (vgl. Abbildung 30) zeigt, dass deutlich mehr Interviewpartner aus der Gruppe Jung Ost angaben mit älteren Menschen zu lernen, als aus der Gruppe Jung West. Umgekehrt verhält es sich ebenso. Es sind ebenfalls deutlich mehr Interviewpartner aus der Gruppe Alt Ost, die angaben mehr mit jüngeren Menschen zu lernen, als aus der Gruppe Alt West.

Ob damit ausgesagt werden kann, dass intergenerationelle Lernsituationen in der Deutschen Demokratischen Republik selbstverständlicher als in der Bundesrepublik Deutschland waren, oder ob intergenerationelle Lernsituationen den Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, bewusster sind, als denen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, wäre in weiteren Untersuchungen zu klären.

Werden die Antworten auf die Frage "*Lernen Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen?*" entsprechend der Altersgruppen (Jung und Alt) differenziert, werden weitere Unterschiede deutlich. Die signifikanteste Differenz zwischen Jung und Alt ist im Rahmen dieser Untersuchung, dass insgesamt 30% der jüngeren Menschen angaben mehr mit jüngeren Menschen zu lernen, während kein älterer Mensch angab, mehr mit älteren Menschen zu lernen (vgl. Abbildung 31 und 32).

Zudem gaben 20% der jüngeren Interviewpartner an mit jüngeren und älteren Menschen gleich viel zu lernen, was bedeutet, dass jüngere Menschen auch in ihren Lernprozessen integriert sind. Mit jüngeren und älteren Menschen gleich viel zu lernen, gaben zwar insgesamt auch 50% der älteren Menschen an, was bedeutet, dass ältere Menschen auch in Lernprozessen älterer Menschen integriert sind, aber die eindeuti-

ge Antwort aller älterer Interviewpartner, nicht mehr mit älteren Menschen zu lernen, bleibt trotzdem signifikant (vgl. Abbildung 31 und 32).

Ob damit ausgesagt werden kann, dass ältere Menschen davon ausgehen, von älteren weniger lernen zu können, als von jüngeren Menschen, könnte zwar durch das vorherrschende defizitäre Altersbild erklärt werden (vgl. Kapitel 5.1.), wäre aber in weiteren Untersuchungen genauer zu analysieren.

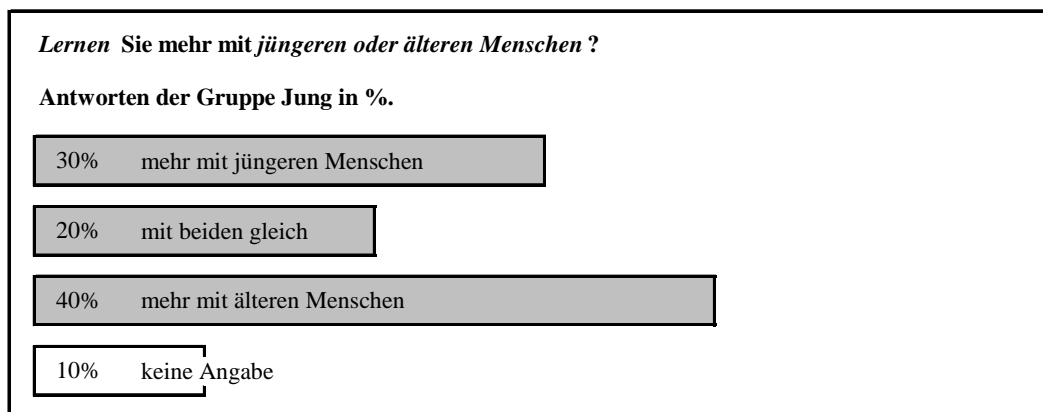


Abbildung 31: Qualitative Interviews Frage IV.8.4. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.

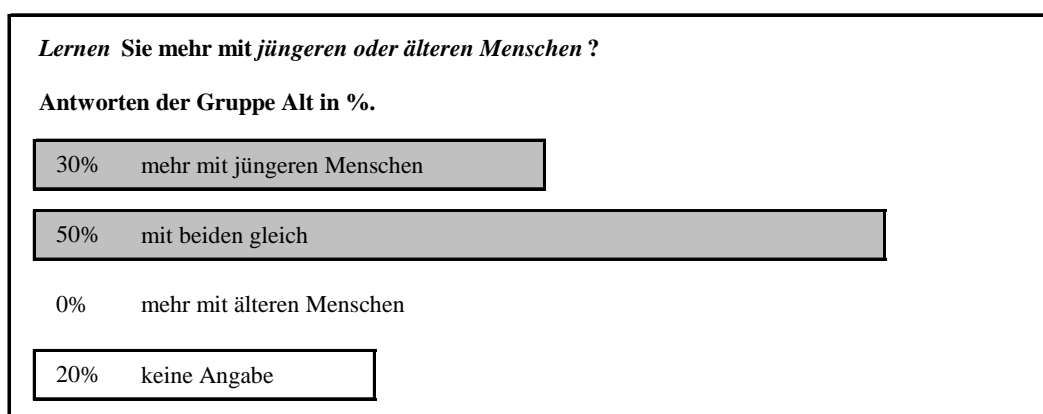


Abbildung 32: Qualitative Interviews Frage IV.8.4. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.

Vergleicht man die Antworten dieser Frage "*Lernen Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen?*" mit denen der folgenden Frage "*Möchten Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen lernen?*" werden die dargelegten Hypothesen zur ersten weitgehend unterstützt. Obwohl kein Interviewpartner beider Gruppen angab mehr mit älteren Menschen zu lernen, zeigt die Auswertung der Frage "*Möchten Sie mehr mit jüngeren oder älteren Menschen lernen?*" entsprechend der vier Gruppen der Befragten (vgl. Abbildung 33), dass zwar 20% der Gruppe Alt Ost angaben mehr mit älteren Menschen lernen zu wollen, aber kein Interviewpartner der Gruppe Alt West dies angab.

Dieses Ergebnis könnte möglicherweise die Hypothese konkretisieren, dass intergenerationelle Lernsituationen zwischen allen Altersgruppen den Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, bewusster sind, als denen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, was in weiteren Interviews detailliert untersucht werden müsste.

Möchten Sie mehr mit *jüngeren oder älteren Menschen lernen* ?

Antworten der vier Gruppen der Befragten in %.

West	Jung West		Alt West	
	0%	mehr mit jüngeren	40%	mehr mit jüngeren
	20%	mit beiden gleich	20%	mit beiden gleich
	40%	mehr mit älteren	0%	mehr mit älteren
	40%	egal	40%	egal
Ost	Jung Ost		Alt Ost	
	20%	mehr mit jüngeren	80%	mehr mit jüngeren
	0%	mit beiden gleich	0%	mit beiden gleich
	40%	mehr mit älteren	20%	mehr mit älteren
	40%	egal	0%	egal
	Jung		Alt	

Abbildung 33: Qualitative Interviews Frage IV.8.5. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.

Werden die Antworten auf die Frage "Möchten Sie mehr mit *jüngeren oder älteren Menschen lernen*?" entsprechend der Altersgruppen (Jung und Alt) differenziert (vgl. Abbildung 34 und 35), wird deutlich, dass die jüngeren Interviewpartner tatsächlich mehr mit älteren Menschen, also intergenerationell lernen möchten, oder es ihnen egal ist, ob sie mit jüngeren oder älteren Menschen lernen, und die älteren Interviewpartner tatsächlich mehr mit jüngeren Menschen, also ebenfalls intergenerationell lernen möchten.

Die dargelegte Hypothese zur Bedeutung intergenerationeller Lernsituationen, dass intergenerationelle Lernsituationen von jüngeren und älteren Generationen im Wesentlichen positiv gesehen werden, da sie einen Lernnutzen aus ihnen ziehen (vgl. Kapitel 5.1.2.), könnte durch dieses Ergebnis möglicherweise konkretisiert werden.

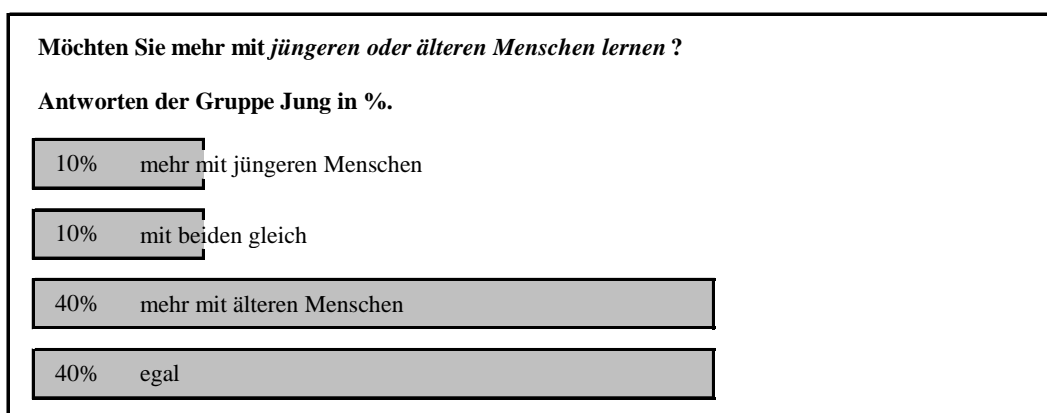


Abbildung 34: Qualitative Interviews Frage IV.8.5. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.

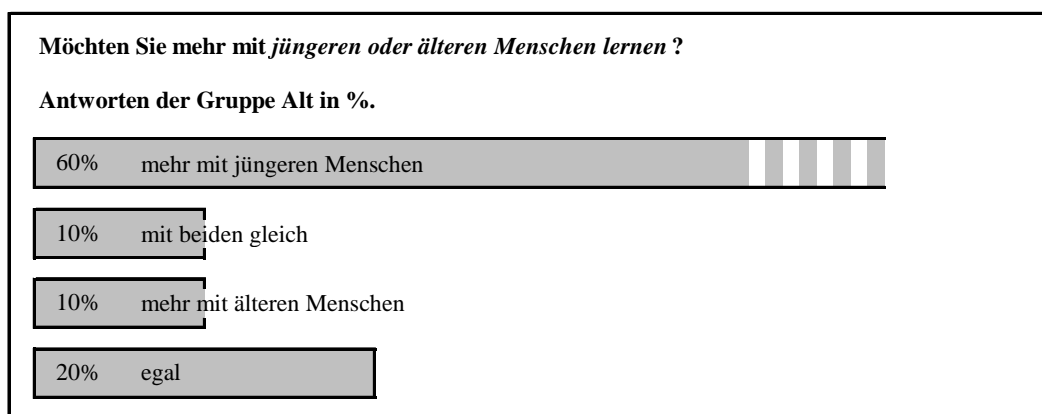


Abbildung 35: Qualitative Interviews Frage IV.8.5. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.

Nach dem Fragenkomplex zu *intergenerationellen Lernsituationen* wurde auf interkulturelle respektive intergesellschaftliche Lernsituationen eingegangen und nach persönlichen Bildungserfahrungen in und -einschätzungen zu *Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* (Fragenkatalog IV.9.) gefragt.

Anders als bei den intergenerationellen Lernsituationen, die 90% der Befragten bereits erlebt hatten, ist hier zunächst festzustellen, dass nur 65% der Interviewpartner *Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* erlebt hatten. 35% der Interviewpartner gaben an bisher *keine Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* erlebt zu haben (vgl. Abbildung 36).

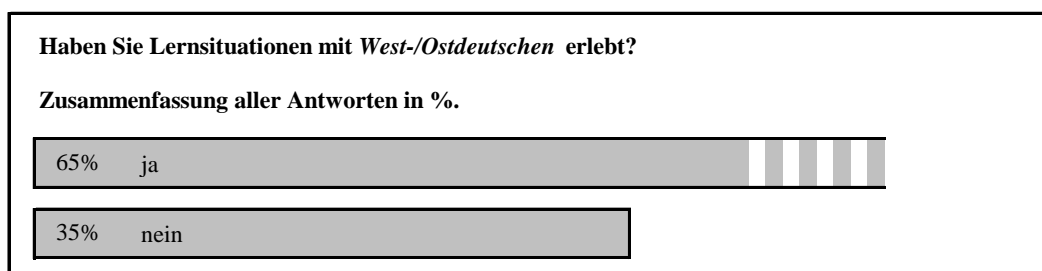


Abbildung 36: Qualitative Interviews Frage IV.9.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Auf die Frage "Welche *Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* haben Sie erlebt?", antworteten 45% der Interviewpartner mit beruflichen, 15% mit beruflichen und privaten und nur 5% mit privaten Lernsituationen. 35% der Interviewpartner antworteten auf diese Frage, dass sie bisher *keine Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* erlebt haben (vgl. Abbildung 37).

Das heißt, in den Interviews bezogen sich die Antworten zu Lernsituationen zwischen West- und Ostdeutschen im Wesentlichen auf das gemeinsame Lernen in der Schule, der Ausbildung, im Studium oder im Beruf.

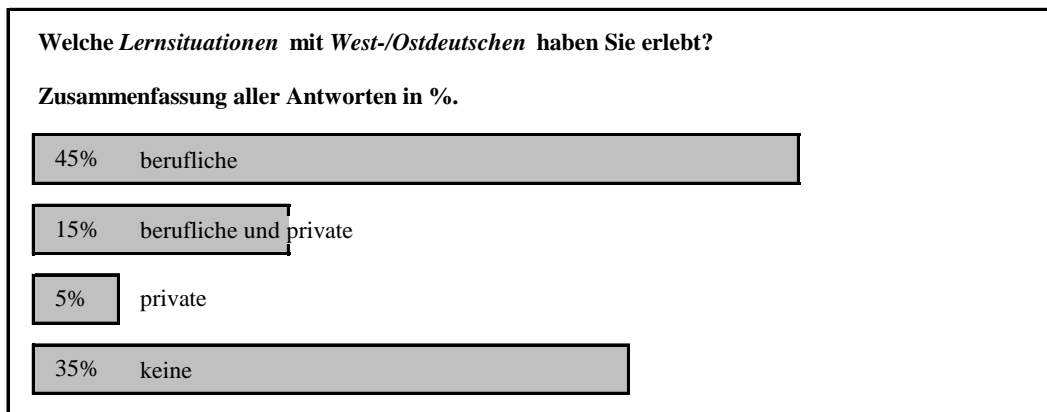


Abbildung 37: Qualitative Interviews Frage IV.9.2. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Auf die Frage "Welche Bedeutung haben *Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* für Sie?" fielen die Antworten eindeutig negativ aus. Insgesamt messen nur 15% der Interviewpartner *Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* eine besondere Bedeutung bei. 75% der Interviewpartner messen *Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen* keine besondere Bedeutung bei (vgl. Abbildung 38).

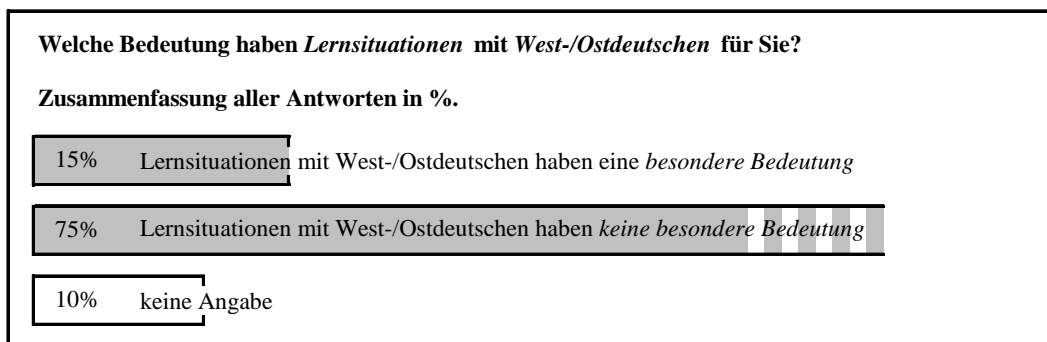


Abbildung 38: Qualitative Interviews Frage IV.9.3. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.

Diese Ergebnisse, die relativ geringe Anzahl von Interviewpartnern, die Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen wenn, in beruflichen Kontexten, erlebt haben, und die sehr geringe Anzahl von Interviewpartnern, die Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen eine besondere Bedeutung beimessen, könnten die dargelegten Thesen konkretisieren, dass den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Bildung und Lernen im Lebenslauf der Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und damit auch den interkulturellen respektive intergesellschaftlichen Lernsituationen der heutigen Bundesrepublik Deutschland, zu wenig Beachtung geschenkt wird (vgl. Kapitel 4.2.; 4.3. und 5.2.).

Für die letzten beiden Fragen dieses Fragenkomplexes "*Lernen Sie mehr mit West- oder Ostdeutschen?*" und "*Möchten Sie mehr mit West- oder Ostdeutschen lernen?*" erscheint eine Auswertung nur entsprechend der vier Gruppen der Befragten und der Herkunftsgruppen (West und Ost) sinnvoll zu sein.

Die Auswertung der Frage "*Lernen Sie mehr mit West- oder Ostdeutschen?*" entsprechend der vier Gruppen der Befragten (vgl. Abbildung 39) verdeutlicht, dass es im

Wesentlichen die Gruppe Jung Ost ist, die sich auf interkulturelle respektive intergesellschaftliche Lernsituationen einlässt. 80% der Interviewpartner der Gruppe Jung Ost lernen mehr mit Westdeutschen. Das mag zwar zu einem großen Teil an den Wohnorten der Interviewpartner liegen, ist aber deswegen nicht weniger signifikant, weil sie möglicherweise auch damit ihre Flexibilität und ihr Interesse an interkulturellen respektive intergesellschaftlichen Lernsituationen bekunden.

Neben der Gruppe Jung Ost lässt sich auch die Gruppe Alt Ost auf interkulturelle respektive intergesellschaftliche Lernsituationen ein. Zwar gaben nur 20% der Interviewpartner der Gruppe Alt Ost an, mehr mit Westdeutschen zu lernen, aber 40% der Interviewpartner dieser Gruppe gaben an, mit beiden gleich viel zu lernen. Hingegen gaben alle Interviewpartner aus den Gruppen Jung West und Alt West an, mehr mit Westdeutschen zu lernen (vgl. Abbildung 39).

<i>Lernen Sie mehr mit West- oder Ostdeutschen?</i>			
Antworten der vier Gruppen der Befragten in %.			
	Jung West	Alt West	
West	100% mehr mit Westdeutschen	100% mehr mit Westdeutschen	
	0% mit beiden gleich	0% mit beiden gleich	
	0% mehr mit Ostdeutschen	0% mehr mit Ostdeutschen	
	0% keine Angabe	0% keine Angabe	
Ost	Jung Ost	Alt Ost	
	80% mehr mit Westdeutschen	20% mehr mit Westdeutschen	
	0% mit beiden gleich	40% mit beiden gleich	
	0% mehr mit Ostdeutschen	40% mehr mit Ostdeutschen	
	20% keine Angabe	0% keine Angabe	
	Jung	Alt	

Abbildung 39: Qualitative Interviews Frage IV.9.4. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.

Werden die Antworten entsprechen der Herkunftsgruppen (West und Ost) differenziert bestätigt sich die signifikante Differenz zwischen West und Ost. Während 100% der Interviewpartner der Gruppe West auch mehr mit Westdeutschen lernen, lernen immerhin 50% der Interviewpartner der Gruppe Ost ebenfalls mehr mit Westdeutschen, 20% mit beiden gleich viel und nur 20% mehr mit Ostdeutschen (vgl. Abbildung 40 und 41).

Ob mit diesem Ergebnis der Transformationsprozess, den die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, zu leisten haben, konkretisiert werden könnte, wäre in weiteren Interviews zu untersuchen. Signifikant ist das Ergebnis in Bezug auf den Transformationsprozess insofern, als dass die Interviewpartner, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, wesentlich mehr interkulturelle respektive intergesellschaftliche Lernsituationen eingegangen sind, als die, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind.

Des Weiteren könnte die Signifikanz des Ergebnisses in Bezug auf den Transformationsprozess möglicherweise aber auch an Antworten der Interviewpartner der Gruppe Ost deutlich gemacht werden, wie: "Wichtig sind die Lernsituationen mit Westdeutschen, aber es ist immer viel zu viel zu lernen".

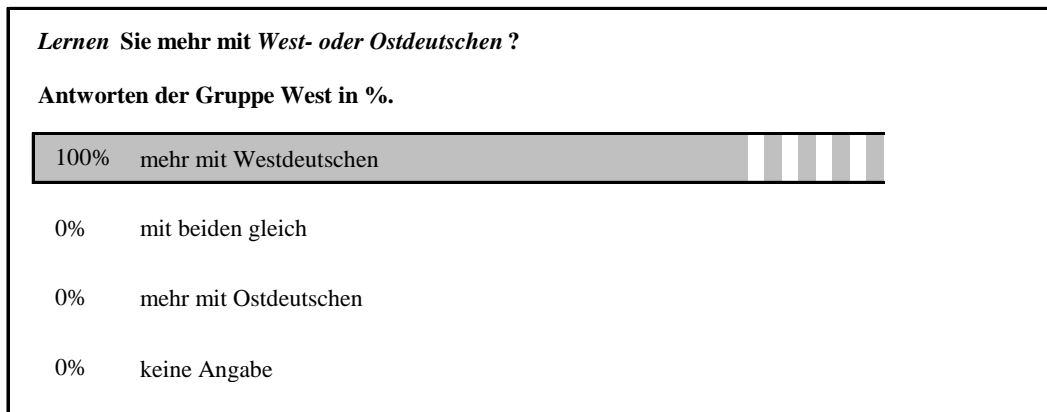


Abbildung 40: Qualitative Interviews Frage IV.9.4. Antworten der Gruppe West in Prozent.

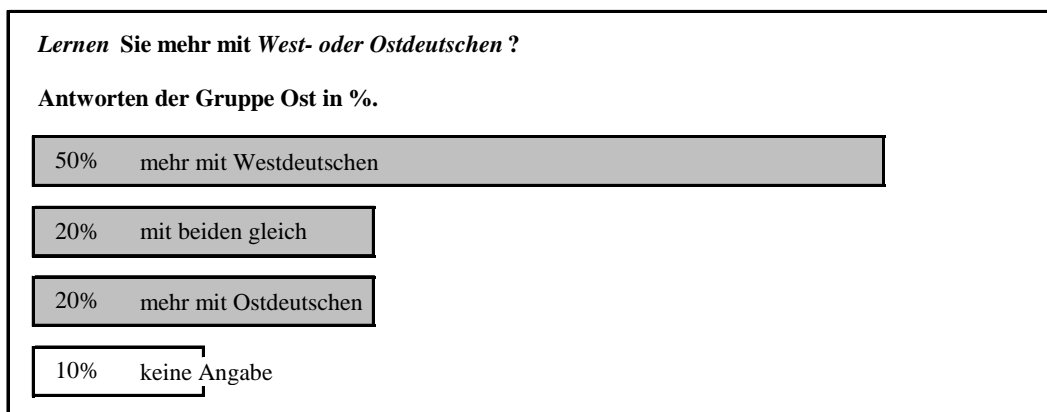


Abbildung 41: Qualitative Interviews Frage IV.9.4. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.

Bei den Antworten auf die Frage "Möchten Sie mehr mit *West- oder Ostdeutschen lernen?*" wird erneut die geringe Bedeutung, die die Interviewpartner interkulturellem respektive intergesellschaftlichem Lernen beimessen deutlich.

Die Auswertung der Frage "Möchten Sie mehr mit *West- oder Ostdeutschen lernen?*" entsprechend der vier Gruppen der Befragten (vgl. Abbildung 42) zeigt, dass auch der Wunsch interkulturell respektive intergesellschaftlich zu lernen bei den Interviewpartnern eher verhalten ist.

Während sich immerhin 40% der Interviewpartner der Gruppe Jung West wünschen mehr mit Ostdeutschen und 20% mit West- und Ostdeutschen gleich viel zu lernen, wünschen sich nur 20% der Gruppe Alt West mehr mit Ostdeutschen zu lernen, während es 80% egal ist, ob sie mit West- oder Ostdeutschen lernen. Ähnlich verhalten sieht es umgekehrt aus. Nur 20% der Gruppen Jung Ost und Alt Ost wünschen sich mehr mit Westdeutschen zu lernen, während es 80% der Interviewpartner aus beiden Gruppen egal ist, ob sie mit West- oder Ostdeutschen lernen (vgl. Abbildung 42).

Möchten Sie mehr mit West- oder Ostdeutschen lernen ?

Antworten der vier Gruppen der Befragten in %.

	Jung West	Alt West
West	0% mehr mit Westdeutschen	0% mehr mit Westdeutschen
	20% mit beiden gleich	0% mit beiden gleich
	40% mehr mit Ostdeutschen	20% mehr mit Ostdeutschen
	40% egal	80% egal
	Jung Ost	Alt Ost
Ost	20% mehr mit Westdeutschen	20% mehr mit Westdeutschen
	0% mit beiden gleich	0% mit beiden gleich
	0% mehr mit Ostdeutschen	0% mehr mit Ostdeutschen
	80% egal	80% egal
	Jung	Alt

Abbildung 42: Qualitative Interviews Frage IV.9.5. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.

Werden die Antworten auf die Frage "Möchten Sie mehr mit *West- oder Ostdeutschen lernen?*" entsprechend der Herkunftsgruppen (West und Ost) ausgewertet, wird die relativ geringe Bedeutung, die die Interviewpartner dem interkulturellen respektive intergesellschaftlichen Lernen beimessen, besonders deutlich.

Insgesamt 80% der Interviewpartner der Gruppe Ost und 60% der Interviewpartner der Gruppe West antworteten auf die Frage "Möchten Sie mehr mit *West- oder Ostdeutschen lernen?*", dass es ihnen egal ist, ob sie mit West- oder Ostdeutschen lernen (vgl. Abbildung 43 und 44).

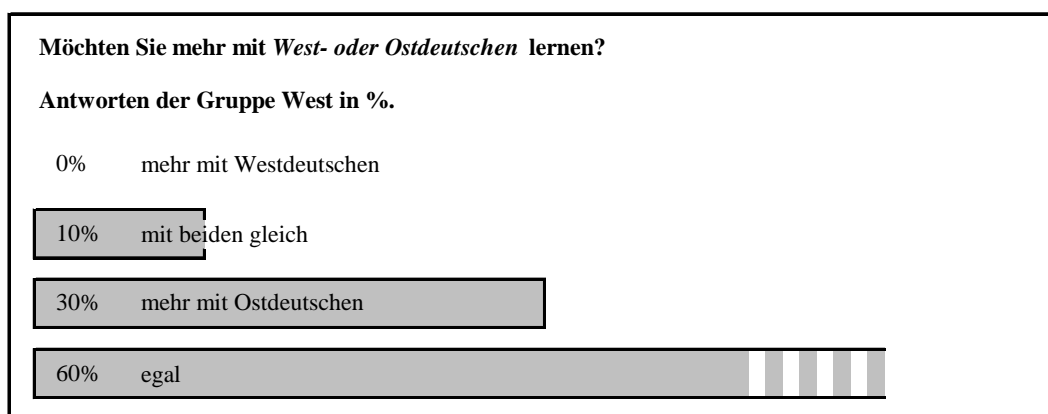


Abbildung 43: Qualitative Interviews Frage IV.9.5. Antworten der Gruppe West in Prozent.

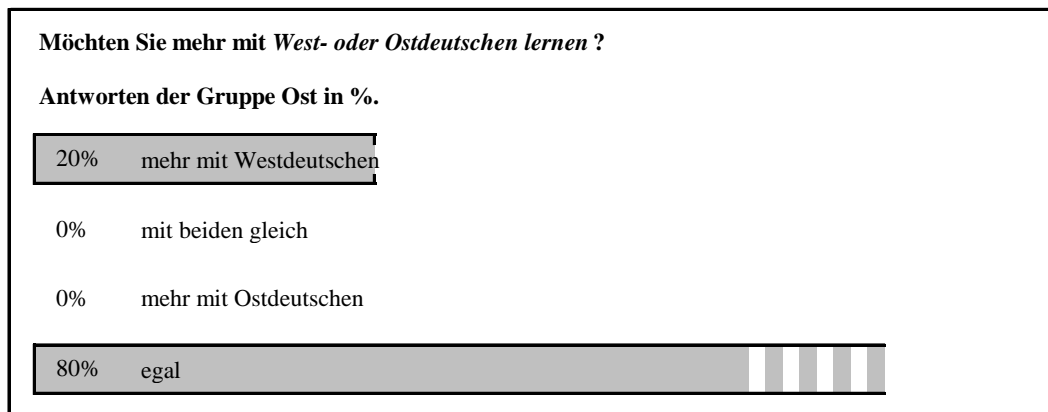


Abbildung 44: Qualitative Interviews Frage IV.9.5. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.

Werden die Antworten der Interviewpartner auf die Fragen zu intergenerationellen Lernsituationen (vgl. Fragenkatalog IV.8.) mit denen zu Lernsituationen mit Westbeziehungswise Ostdeutschen (vgl. Fragenkatalog IV.9.) verglichen, wird deutlich, dass das intergenerationelle Lernen für die Interviewpartner wichtiger, als das interkulturelle respektive intergesellschaftliche Lernen zu sein scheint. Für 70% der Interviewpartner haben intergenerationelle Lernsituationen eine besondere Bedeutung, aber nur 15% derselben Interviewpartner messen Lernsituationen mit Westbeziehungswise Ostdeutschen eine besondere Bedeutung bei. Ebenso verhält es sich mit dem Wunsch intergenerationell und interkulturell beziehungsweise intergesellschaftlich zu lernen. Den meisten Interviewpartnern ist es nicht egal, ob sie mit jüngeren oder älteren Menschen lernen, aber es ist ihnen egal, ob sie mit West- oder Ostdeutschen lernen.

Werden diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Fragenkomplexes zu den persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen (vgl. Fragenkatalog II.4.) betrachtet, können verschiedene Probleme des intergenerationellen und des interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland deutlich werden.

Denn obwohl 90% der Interviewpartner bereits intergenerationelle Lernsituationen hatten und 70% der Interviewpartner intergenerationellen Lernsituationen eine besondere Bedeutung beimaßen und bestätigten, dass sie aus intergenerationellen Lernsituationen einen positiven Lernnutzen ziehen, schätzten sich die Gruppen Jung und Alt bei den Fragen zu den persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen, gegenseitig nicht unbedingt richtig ein.

Ob insgesamt noch zu wenig intergenerationelle Lernsituationen existieren oder die vorhandenen intergenerationellen Lernsituationen das gegenseitige Kennen lernen der verschiedenen Altersgruppen nicht ausreichend fördern, wäre zwar nur in weiteren Untersuchungen detailliert zu erforschen, als Hypothesen aber lassen sich diese Problemkomplexe schon von den vorliegenden Interviews ableiten.

Werden die verschiedenen Ergebnisse in Bezug auf das Lernen zwischen West- und Ostdeutschen analysiert, werden die Probleme noch deutlicher. Denn beim Fragenkomplex zu den persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen, schätzten sich auch die Gruppen West und Ost, gegenseitig nicht unbedingt richtig ein. Ein Grund dafür könnte die Tatsache sein, dass nur 65% der Interviewpartner

Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen kannten. Da aber nur 15% der Interviewpartner den Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen eine besondere Bedeutung beimaßen und es insgesamt 70% der Interviewpartner egal war, ob sie mit West- oder Ostdeutschen lernen, könnte auch auf ein Desinteresse der Interviewpartner an Lernsituationen mit West- beziehungsweise Ostdeutschen, respektive an interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Lernsituationen, geschlossen werden.

Ein solches Desinteresse aber könnte möglicherweise für die *intra*gesellschaftlichen Prozesse der Bundesrepublik Deutschland problematisch sein, da es nicht nur den Transformationsprozess der Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, sondern auch den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess der Bundesrepublik Deutschland, behindern könnte, wenn sich zwei relativ große gesellschaftliche Gruppen kaum füreinander interessieren und sich zudem gegenseitig nur ungenügend einschätzen können.

Des Weiteren könnte ein solches Desinteresse möglicherweise auch für die *inter*gesellschaftlichen Prozesse der Bundesrepublik Deutschland problematisch sein, da es die gesellschaftlich zunehmend notwendiger werdenden globalen beziehungsweise interkulturellen Entwicklungsprozesse der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Kapitel 2.2.2. und 2.2.3.) behindern könnte, wenn schon *intra*gesellschaftlich kaum Interesse an den Erfahrungen aus einer anderen Gesellschaftsform besteht.

Auf die dargestellten unterschiedlichen Problemkomplexe und Lernbedarfe, die sich aus den vorliegenden qualitativen Interviews "Jung und Alt in West und Ost" möglicherweise ergeben, sollte hier aufmerksam gemacht und auf Kapitel 6. verwiesen werden, in dem anhand von Praxisbeispielen ausführlich auf verschiedene Probleme und Lernbedarfe in Bezug auf intergenerationelle und interkulturelle respektive *inter*gesellschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, eingegangen wird (vgl. Kapitel 6.).

5.4. Zusammenfassung: Theorie und Praxis intergenerationeller und interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse

Es gibt nichts Gutes außer: Man tut es.
(Erich Kästner)

Das 5. Kapitel dieser Arbeit befasste sich mit den intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen in der Bundesrepublik Deutschland.

Dazu wurden zunächst ausführlich deren theoretische Aspekte analysiert, um anschließend ihre jeweilige Praxis in der Bundesrepublik Deutschland beispielhaft darzustellen. Mit der Auswertung der im Kontext dieser Arbeit geführten qualitativen Interviews "Jung und Alt in West und Ost" konnten im Anschluss daran einige theoretische und praktische Aspekte intergenerationeller und interkultureller / intergesellschaftlicher Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland überprüft werden.

Es konnte gezeigt werden, dass die mit dem sozialen und demographischen Wandel einher gehenden gesellschaftlichen Strukturveränderungen hoch entwickelter komplexer Gesellschaften bedingen, dass die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland leben, für eine erfolgreiche individuelle und gesellschaftliche Entwicklung zunehmend auf intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse angewiesen sind.

Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass viele Bildungs- und Lernsituationen in der Bundesrepublik Deutschland intergenerationell und noch mehr interkulturell / intergesellschaftlich sind, dass aber das Bildungs- und Lernpotential, das in diesen intergenerationellen beziehungsweise interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernsituationen vorhanden ist, meistens nicht genutzt wird.

Das bedeutet, Bildung und Lernen finden in der Bundesrepublik Deutschland häufig mit jüngeren und älteren Menschen und mit Menschen aus verschiedenen Kulturen oder Gesellschaftsformen statt, aber diese intergenerationellen beziehungsweise interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernsituationen sind, obwohl man zunehmend auf sie angewiesen ist, in den Bildungs- und Lernprozessen weder bewusst, noch werden sie positiv genutzt.

Gleichzeitig konnte durch die ausführlichen Analysen der intergenerationellen und der interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozesse ebenfalls deutlich werden, dass beiden Bildungs- und Lernprozessen dieselben grundlegenden Strukturen hinterlegt sind.

Sowohl intergenerationelle, als auch interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse setzen *erstens* die *Bewusstwerdung der entsprechenden Bildungs- und Lernsituation* voraus. Intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse müssen allen beteiligten Menschen bewusst und von allen beteiligten Menschen als solche gewollt sein.

Nach der Bewusstwerdung einer solchen Bildungs- und Lernsituation geht es in beiden Bildungs- und Lernprozessen *zweitens* um die *Bewusstwerdung des eigenen Alters beziehungsweise der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft*. Da das eigene Alter meistens bewusst ist, muss in intergenerationellen, weniger als in interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen, auf diesen Prozess eingegangen werden.

Nur das Bewusstsein des eigenen Alters beziehungsweise das Bewusstsein der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft ermöglicht *drittens* das *Ernstnehmen des Anderen*. In intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen müssen alle beteiligten Menschen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedingungen der jeweils anderen Altersgruppen beziehungsweise Kulturen oder Gesellschaftsformen berücksichtigen und damit grundsätzlich den Anderen als erst einmal anders wahr- und ernst nehmen.

Zudem ist sowohl in intergenerationellen, als auch in interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen *viertens* das Vorhandensein einer für alle beteiligten Menschen gleichermaßen interessanten, *gemeinsamen Sach- und Tätigkeitsebene* notwendig.

Denn erst ein für alle, an solchen Bildungs- und Lernprozessen beteiligten Menschen gleichermaßen interessantes Thema und eine ebensolche Tätigkeit ermöglicht *fünftens* einen *kritisch-reflexiven Dialog* der Generationen beziehungsweise der Menschen aus verschiedenen Kulturen oder Gesellschaftsformen. Intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse setzen insofern einen kritisch-reflexiven Dialog voraus, als dass nur in einem solchen verschiedene Standpunkte und Sichtweisen gleichberechtigt zugelassen werden, um sich anschließend über deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche in der Kultur und Gesellschaft, in der gemeinsam gelebt wird, austauschen zu können.

"Ein generationenübergreifend angelegter Dialog erfordert die Entwicklung einer Gesprächskultur, die zugleich Streitkultur ist. Nicht die Harmonisierung von Meinungen, sondern die Profilierung charakteristischer Unterschiede macht den Generationendialog attraktiv. (...) Das genau verstehen wir als den Kern kritischer Generationsarbeit: Da müssen Widersprüche ausgehalten werden! Da können sie aber auch begriffen werden als individuelle oder gesellschaftliche oder als generationsbedingte Probleme. Dies ist die Chance für jeden, seine Identitäten (Ich- und Wir-Identität) zu überprüfen und zu verändern, also auch seine Lebensgeschichte neu zu organisieren. So wird Persönlichkeitsentwicklung möglich – eine Chance für die Alten wie für die Jungen!" (Prill-Kühne 1998: 182f).

Diese grundlegenden Strukturen, die sowohl den intergenerationellen, als auch den interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen hinterlegt sind, legen wiederum das Zusammenführen beider Bildungs- und Lernprozesse nahe.

Die neuen Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland, die sich durch das Zusammenführen von intergenerationellen mit interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen ergeben, werden im folgenden 6. Kapitel ausführlich dargelegt.

6. Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland

Das Denken, welches zu den heutigen Problemen geführt hat, reicht nicht aus, diese zu lösen.
(Albert Einstein)

Diese Arbeit befasst sich mit den Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland.

Dazu wurde im 2. Kapitel zunächst ausführlich auf den kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Aspekt von Bildung und Lernen eingegangen. Anschließend wurden im 3. Kapitel neue Formen und Bedeutungen von Bildung und Lernen in hoch entwickelten komplexen Gesellschaften erarbeitet, um im 4. Kapitel die heutigen Bedeutungen von Bildung und Lernen im Lebenslauf des einzelnen Menschen zu analysieren. Dabei wurden die Bildungs- und Lernprozesse des einzelnen Menschen entsprechend seiner unterschiedlichen Lebensphasen und seiner differenzierten kulturellen beziehungsweise gesellschaftlichen Herkunft herausgearbeitet. Im 5. Kapitel wurden diese getrennt vorgenommenen Analysen verbunden und sich ausführlich mit intergenerationellen und interkulturellen beziehungsweise intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen beschäftigt, um in diesem 6. Kapitel neue Chancen und Möglichkeiten für eine intergenerationelle Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland vorzustellen.

Um neue Chancen und Möglichkeiten für eine intergenerationelle Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland erkennen und umsetzen zu können, sind wie im 2. Kapitel dieser Arbeit ausführlich analysiert wurde, die Bilder, die wir in uns tragen entscheidend. Denn die Bilder, die wir in uns tragen entscheiden über das, was wir leben oder wie Singer (2001) formuliert, "dass das Leben von den Bildern abhängt, die wir setzen. Wenn wir negative Bilder haben, wenn wir Bilder haben von Zerfall und Untergang, werden wir diese auch leben. Wir werden das Alter der Bilder haben, die wir in uns tragen. Wir entkommen nicht den Bildern, die wir in uns tragen" (Singer 2001: 155).

Diese Bilder, die wir in uns tragen, aber sind nicht nur für die individuelle, sondern auch für die kollektive Identitätsentwicklung entscheidend, weil sich, wie Habermas (1990b) schreibt, "die Gestalt, zu der wir durch unsere Lebensgeschichte, die Geschichte unseres Milieus, unseres Volkes geworden sind, (...) in einer Identitätsbeschreibung nicht loslösen [lässt d.A.] von dem Bild, das wir uns und anderen präsentieren, und nach dem wir von anderen beurteilt, geachtet und anerkannt werden wollen" (Habermas 1990b: 151).

Das bedeutet, um neue Chancen und Möglichkeiten für eine intergenerationelle Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland erkennen und umsetzen zu können, müssen negative Bilder vom Alter und von anderen Kulturen oder Gesellschaften verändert werden. Die zahlreichen Forderungen nach Flexibilität, Heterogenität, Intergenerationalität, Interkulturalität oder Internationalität von Bildung und Lernen in der Bundesrepublik Deutschland spiegeln mitunter diesen Veränderungswunsch wider.

"Wenn es in den nächsten Jahrzehnten den allmählich alternden Babyboomern nicht gelingt, die Stereotypen des Alters aufzubrechen, wird allein schon die emotionale Krise einer Gesellschaft, deren Hälfte in Altersangst lebt, unsere Lebensfreude ersticken" (Schirmmacher 2004: 198f).

Zur Änderung der Bilder, die wir in uns tragen, bieten die im 5. Kapitel dieser Arbeit ausführlich analysieren intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozesse bereits vielfältige Möglichkeiten.

Wenn aber Friedrich und Preiss (2005) aus Sicht der Hirnforschung formulieren: "Je vielschichtiger eine Information vermittelt wird, desto besser bleibt sie im Langzeitgedächtnis haften" (Friedrich; Preiss 2005: 38), dann kann die Vielschichtigkeit auch auf die Informationsvermittlung zwischen Menschen unterschiedlichen Alters und differenzierter kultureller oder gesellschaftlicher Herkunft bezogen werden.

Die vielschichtige Heterogenität der Bildungs- und Lernsituationen in der Bundesrepublik Deutschland bewusst zu machen und positiv zu nutzen, trägt damit nicht nur zu den gesellschaftlich zunehmend notwendig werdenden intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen, sondern auch zu effektiverem Lernen bei.

Werden also intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse zusätzlich mit interkulturellen / intergesellschaftlichen verbunden, wie dies dieselben grundlegenden Strukturen beider Prozesse nahe legen, wird angeregt, dass beispielsweise jüngere Menschen aus Ostdeutschland mit älteren Menschen aus Westdeutschland oder ältere Menschen aus Ostdeutschland mit jüngeren Menschen aus Westdeutschland gemeinsam miteinander, voneinander und übereinander lernen, dann wird die Vielschichtigkeit der Informationsvermittlung nicht nur um die des unterschiedlichen Alters, sondern auch um die kulturelle beziehungsweise gesellschaftliche Unterschiedlichkeit ergänzt.

Dabei befruchten sich die intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozesse insofern gegenseitig, als dass sie beispielsweise als solche leichter zu erkennen, anzunehmen und umzusetzen sind. Denn die grundlegenden Strukturen beider Bildungs- und Lernprozesse, wie die Bewusstwerdung der Bildungs- und Lernsituation, die Bewusstwerdung des eigenen Alters und der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft, das Ernstnehmen des Anderen, das Finden einer gemeinsamen, für alle Beteiligten gleichermaßen interessanten Sach- und Tätigkeitsebene und das Führen eines kritisch-reflexiven Dialoges zu erkennen, anzunehmen und umzusetzen, fallen leichter, je vielschichtiger die Merkmale der Andersartigkeit sind.

Wie die Forschungen von Rosenmayr (1996) in Mali belegen, kann der Kulturvergleich aber auch ein Mittel zur >Matureszenz< sein. "Altern bedeutet zwar nicht Reife, fordert aber zur >Matureszenz<, zu einer zielorientierten Entwicklung heraus, wenn es entsprechend reflektiert wird. Der Kulturvergleich ist ein Mittel dazu" (Rosenmayr 1996: 48). Zudem kommt Rosenmayr bei seinen Forschungen zu den Ergebnissen, dass Modernisierung nie automatisch Verlust des Respekts vor den Alten erzeugt und dass sich im Anerkennungsprozess zwischen Alt und Jung neue Konstellationen ergeben können, wenn alte Menschen als Traditionsquellen in den Schulunterricht einbezogen werden (vgl. Rosenmayr 1996: 36f).

Gemeinsames Miteinander-, Voneinander- und Übereinanderlernen von jüngeren und älteren Menschen unterschiedlicher kultureller oder gesellschaftlicher Herkunft, ermöglicht die Verbindung der hier beschriebenen Prozesse. Und wenn nicht nur aus dem Generationenvergleich, sondern gleichzeitig aus dem Kulturvergleich oder dem Vergleich verschiedener Gesellschaftsformen gelernt wird, kann vielleicht eines Tages auch die nachfolgende Frage von Rosenmayr (1996) beantwortet werden: "Ich glaube, dass wir für uns aus dem Kulturvergleich positive Lehren ziehen können. Wir sollten uns vor allem fragen: Wie gelingt es anderen Kulturen, eine derartige geistige und kulturelle Marginalisierung der Alten zu vermeiden, zu der es in den westlichen Gesellschaften trotz aller Aufklärung, Reflexion, Beschäftigung mit sich selbst gekommen ist?" (Rosenmayr 1996: 47).

Damit eröffnet gemeinsames Miteinander-, Voneinander- und Übereinanderlernen von jüngeren und älteren Menschen unterschiedlicher kultureller oder gesellschaftlicher Herkunft, neue Chancen und Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit auch in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Chancen und Möglichkeiten in der Verbindung von intergenerationeller Bildung und intergenerationellem Lernen mit interkultureller / intergesellschaftlicher Bildung und interkulturellem / intergesellschaftlichem Lernen in einem Bildungs- und Lernprozess zu erkennen und anzuwenden, ist das Anliegen dieser Arbeit. Sie sollen am Beispiel des gemeinsamen Miteinander-, Voneinander- und Übereinanderlernens von jüngeren und älteren Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, erläutert werden.

Susanne Becker und Uljana Klein (2003) kommen in ihrem Aufsatz "Bedingungen intergenerationellen Lernens in den neuen Bundesländern" unter anderem zu dem Schluss, dass in Deutschland aufgrund der historischen Entwicklung im Zeitraum von 1945 bis 1990 auch unterschiedliche Bedingungen intergenerationellen Lernens in den alten und neuen Bundesländern existieren, "da die ältere Generation den Wechsel des politischen, ökonomischen und sozialen Systems im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts vom DDR-Sozialismus zum BRD-Kapitalismus auch psychologisch anders erfahren und zu verarbeiten hatte als die jungen Leute, die das Ende der DDR-Zeit als >junge Pioniere< erlebten" (Becker; Klein 2003: 131).

Dabei gehen sie in ihren Untersuchungen von den Bedingungen des intergenerationellen Lernens getrennt nach alten und neuen Bundesländern aus. Da aber, wie deutlich wurde, die Konkurrenz bei Bildung und Lernen in der gleichen Generation und bei gleicher gesellschaftlicher Herkunft größer ist, als bei differenziertem Alter und differenzierter Herkunft, bieten sich gemeinsame Bildungs- und Lernprozesse jüngerer und älterer Menschen aus alten und neuen Bundesländern nahezu an.

Bei dieser Art der intergenerationellen Bildung und des intergenerationellen Lernens ergänzen sich nicht nur die jüngeren und älteren Generationen um ihre unterschiedliche Informationsverarbeitung, sondern auch die Menschen aus den alten und neuen Bundesländern um ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfahrungen, so dass sie anders, als beim Lernen in alters- und herkunftshomogenen Gruppen, beim alters- und herkunftsheterogenen Lernen ohne dominierende Konkurrenzgefühle aufeinander eingehen, sich gegenseitig hinterfragen und relativieren können (vgl. Kapitel 5.1.1.).

Wenn Becker und Klein (2003) weiter konstatieren: "Eigentlich hätte doch heutzutage die ältere Generation gerade aufgrund des Systemwechsels der jüngeren eine Menge zu erzählen. Die DDR-Zeit ist Teil der neueren deutschen Geschichte" (Becker; Klein 2003: 136). So könnte es sein, dass diese Art der intergenerationalen Bildungs- und Lernprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend wichtig werden.

Die Verknüpfung intergenerationalen Lernens mit interkulturellem / intergesellschaftlichem Lernen kann zu verschiedenen Bildungs- und Lernprozessen der jüngeren und älteren Menschen west- und ostdeutscher Herkunft positiv beitragen.

Kade (1994/1997b) formuliert beispielsweise zur Alltagsorientierung Ost: "Eine Zukunft kann nur haben, wer seine Vergangenheit als vollendete Vergangenheit akzeptiert hat" (Kade 1994/1997b: 82). Lernen ältere Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, gemeinsam mit jüngeren Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufwachsen, kann das zum Beispiel dazu beitragen, dass die jüngeren Menschen die Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik als Teil der neuern deutschen Geschichte verstehen und die älteren Menschen zugleich ihre Vergangenheit bewältigen lernen.

Peter A. Berger (1997) hingegen kommt in seinen Erörterungen sogar zu dem Ergebnis, dass "die oftmals bewegten bis chaotischen Berufsverläufe und die Vielzahl biographischer Brüche, die mit der Vereinigung einhergehen, den Ostdeutschen einen spürbaren Vorsprung an Erfahrungsvielfalt und Flexibilitätsbereitschaft verschaffen" (Berger 1997: 91), die den westdeutschen Arbeitnehmern immer wieder nahe gelegt werden. Lernen ältere Menschen, die diesen Erfahrungshintergrund haben, gemeinsam mit jüngeren Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufwachsen, kann das auch dazu beitragen, dass die älteren Menschen ihre Erfahrungen bewältigen und die jüngeren nicht nur im Sozialkundeunterricht, sondern durch unmittelbare Erzählung die Modernisierung der bundesdeutschen Gesellschaft und damit ihre eigene Zukunft kennen lernen.

So erhalten die auf das intergenerationale Lernen bezogenen Feststellungen, wie beispielsweise von Stadelhofer (1998) oder der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) neue Dimensionen, wenn das intergenerationale Lernen verknüpft wird mit dem Lernen von Menschen unterschiedlicher Herkunft.

"'Intergenerationelles Lernen' generell und in der Hochschule insbesondere ist als Chance für die Zukunft der Gesellschaft zu verstehen. Das Erfahrungswissen der Älteren hilft den Jüngeren, die Welt in ihrem Gewordensein besser zu begreifen und zu interpretieren, und fordert das Denken in Zusammenhängen. Die Jüngeren bringen oft Lernimpulse und Strategievorschläge, die das Denken der Älteren herausfordern" (Stadelhofer 1998: 153).

"Wissensbestände gehen nicht verloren, sondern sind aus- und aufbaubar, und gleichzeitig bestehen Fähigkeiten und Bereitschaft der Weitergabe erworbenen Wissens und entwickelter Kompetenzen an die nachwachsende Generation. Diese Chance für intergenerationelles Lernen hat einen beträchtlichen Umfang. Es wird darauf ankommen, dass das Bildungssystem die Ressourcen älterer Erwachsener stärker nutzt" (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 93).

Ebenso erhalten die auf das Lernen im Alter bezogenen Aussagen, wie zum Beispiel von Krenn und Pfaff (1993) neue Dimensionen, werden sie sowohl mit intergenerationellem Lernen, als auch mit dem Lernen von Menschen unterschiedlicher Herkunft verknüpft.

"Erinnerung ist nötig zum Selbstbestand, zur Orientierung, zur Aufnahme des Neuen. Wir müssen uns aber auch von ihr leermachen können, wenn sie uns am Wiederaufgang hindert. Erinnerung ist dann beglückend, wenn ich durch sie dankbar die Gegenwart genieße, mich motiviert fühle sie in das Jetzt so zu integrieren, dass durch sie die Zusammenhänge klarer und das Wunder des Lebens und Erlebenkönnens deutlicher werden" (Krenn; Pfaff 1993: 19).

Die neuen Dimensionen, die sich durch die Verknüpfung des intergenerationellen Lernens mit dem interkulturellen / intergesellschaftlichem Lernen ergeben, beziehen sich sowohl auf das Erinnern lernen älterer Menschen, auf das Lernen jüngerer Menschen aus den Erinnerungen beziehungsweise Erfahrungen älterer Menschen verschiedener Herkunft, als auch auf das für alle Beteiligten zunehmend wichtiger werdende Lernen der Modernisierung der Gesellschaft. Da die Modernisierung der Gesellschaft durch den demographischen Wandel, die selbstverständliche Integration jüngerer und älterer Menschen und durch den sozialen Wandel die selbstverständliche Integration von Menschen unterschiedlicher kultureller und gesellschaftlicher Herkunft, in die Bildungs- und Lernprozesse, bedingen.

"Worauf es ankommt, ist, dass die Menschen selbst ein Bild von dieser Gesellschaft haben und ihre Existenz in den Rahmen dieses Gesellschaftsbildes einbringen können" (Rudolph 1998: 50).

Um sich selbst ein Bild von der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland machen zu können und die eigene Existenz in den Rahmen dieses Gesellschaftsbildes einzubringen, ist es notwendig, dass sich die Menschen, die in dieser Gesellschaft leben, als Teil der Gesellschaft verstehen und sich in ihr wieder finden. Diesen Prozess können intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse, zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller und gesellschaftlicher Herkunft, in hervorragender Weise unterstützen, da sich die Integration bereits in diesen Bildungs- und Lernprozessen vollzieht.

So formuliert auch Veelken (2006b): "Eine besondere Bedeutung bekommt die generationsübergreifende Perspektive in intergenerationellem Lernen und das Bewusstsein der weltweiten Vernetzung in interkulturellem Lernen" (Veelken 2006b: 124).

Der Prozess, der die Verbindung beider hier genannten Prozesse herstellt, bedarf allerdings einer Haltung der Lehrenden und Lernenden, die Martha Friedenthal-Haase (2001) für das intergenerationelle Lernen folgendermaßen beschreibt: "Den Bildungsstätten, die das intergenerationelle Lernen fördern wollen, wäre gezielte und fachkundige Bemühung um einen Stil und eine professionelle Werthaltung anzuraten, die offener Kommunikation bei unterschiedlichen Interessen oder Weltanschauungen der Besucher oder Nutzer dienlich sind" (Friedenthal-Haase 2001: 215).

Wesentliche Grundlage pädagogischen, andragogischen und geragogischen Handelns in intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Bildungs- und Lernprozessen ist die Haltung gegenüber den Menschen die lehren und lernen.

Susanne Viernickel beschreibt den Kern dieser Haltung als Achtung vor der Wissbegierde und den eigenen Möglichkeiten der Kinder (vgl. Paulsen 2004: 75). Werner Lenz (2004) formuliert diesbezüglich: "Natürlich ist ein gesellschaftliches und gemeinschaftliches Umfeld notwendig, um eine derartige Haltung zu erreichen und zu pflegen. (...) Es geht, meine ich als Lehrender, wenn ich die Lernenden in ihrer Verantwortung für ihr eigenes Lernen ernst nehme. Ich achte sie als Personen, die für sich selbst verantwortlich sind. Das bedeutet nicht, jemanden sich selbst zu überlassen. Es bedeutet, jemanden ernst zu nehmen – als Autorität für die eigene Bildung. Autorität, im Sinne von "auctoritas", meint Urheberchaft" (Lenz 2004: 119).

Mit dieser pädagogischen, andragogischen und geragogischen Haltung den Lehrenden und Lernenden gegenüber ist "Lernen (...) gebunden an das Bemühen um eigenes Wissen. Wissen ist gebunden an den nicht delegierbaren Akt des 'Für-Wahr-Haltens'. Das Für-Wahr-Halten ist seinerseits gebunden an die jeweils mögliche Prüfung des Geltungsanspruches des zu Lernenden durch die eigene Vernunft. (...) Lernen als Weg zum Wissen bedeutet Disziplinierung des Denkens. Dies ist die Forderung nach redlicher Argumentation. Die Frage der Redlichkeit ist eine Frage der Haltung. Sie fordert, nichts als sein Wissen zu behaupten, das man nicht selbst vor dem Richterstuhl der eigenen Vernunft geprüft hat. Wer nur behauptet, ist leichtsinnig. Wenn das bewusst geschieht, wird man von Unehrlichkeit sprechen müssen. Redlichkeit des Denkens, Redens und Behauptens ist also eine Frage des Lernens und der Bildung gleichzeitig" (Heitger 2004b: 193).

Um die Stereotypen oder Vorurteile des Alters, anderer Kulturen oder gegenüber West- beziehungsweise Ostdeutschen abzubauen sind insbesondere intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse mit Menschen unterschiedlicher kultureller oder gesellschaftlicher Herkunft auf die hier beschriebene pädagogische, andragogische und geragogische Haltung den Lehrenden und Lernenden gegenüber angewiesen. Redlichkeit des Denkens, Redens und Behauptens sind in intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen mit Menschen unterschiedlicher kultureller oder gesellschaftlicher Herkunft unabdingbar, da sich der Abbau von Stereotypen oder Vorurteilen nicht einfach vermitteln lässt.

"Das Für-Wahr-Halten lässt sich nicht mitteilen (...); nur die *eigene* Einsicht in die Geltung einer Sache, die lediglich der prinzipiellen Verbindlichkeit der Wahrheitsidee verpflichtet ist, ermöglicht *wirkliche* Einsicht als Erkenntnis" (Krawitz 1992: 128).

In intergenerationellen Bildungs- und Lernprozessen mit Menschen unterschiedlicher kultureller oder gesellschaftlicher Herkunft geht es demnach, wie Lenz (2004) formuliert, um das Prinzip des Loslassens:

"Dieses pädagogische Verhalten folgt dem Prinzip des Loslassens – dem Einzelnen wird die Möglichkeit, die Chance und Fähigkeit zur Selbstbildung zugestanden. Dies erfordert Mut, sich selbst zu steuern und zugleich anzuerkennen, in Beziehung zu anderen Menschen zu stehen. Eine solche Bildungsarbeit zielt nicht auf egoistische Einzelkämpfer, sondern auf eine solidarische Gemeinschaft selbstbewusster autono-

mer Individuen. Es liegt an den Verantwortlichen und Lehrenden einer Bildungsinstitution Bedingungen herzustellen, die autonome, kommunikative, eigensinnige Studierende fördern und unterstützen. Natürlich gibt es kein 'Rezept' eine derartige Zielsetzung zu erreichen. Es gibt aber in unserem Gesellschaftssystem die Chance, sich darüber zu verständigen, Formen zu erproben, zu reflektieren und allenfalls zu revidieren" (Lenz 2004: 120).

Im Folgenden werden zwar keine 'Rezepte', aber einige Beispiele für intergenerationelle Bildungs- und Lernprozesse mit Menschen unterschiedlicher kultureller oder gesellschaftlicher Herkunft dargelegt.

So wird zunächst für eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert, der *Bürgerverein Berolina e.V.* vorgestellt.

Als Mitglied des Arbeitskreises Berliner Senioren (ABS) wurde der Bürgerverein Berolina e.V. im Herbst 1990 von Vertretern älterer Generationen in Berlin-Mitte als parteiunabhängige Vereinigung gegründet. Der Verein hat sich den Zielen verpflichtet, individuelle Gespräche, Gruppendiskussionen und öffentliche Gesprächsveranstaltungen zur Verständigung zwischen Ost und West und Jung und Alt zu fördern, um Vorurteile und Rechthaberei abzubauen und Toleranz und die Fähigkeit zuzuhören auszubauen. Dabei stehen die Wendezeiten im Leben im Vordergrund der Vereinsarbeit (vgl. Bürgerverein Berolina e.V. 2006).

"Nach Weimar, Faschismus, hoffnungsvollem Neuanfang 1945 und nach 40 Jahren DDR gingen sie [die älteren Generationen d.A.] zum vierten Mal in eine neue Gesellschaftsordnung. Da galt es das eigene Leben zu durchdenken, sich sowohl kritisch mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen als auch sich gegen Klischees, ungerechtfertigte Abwertung des eigenen Lebens und mannigfaltige Vorurteile zur Wehr zu setzen" (Bürgerverein Berolina e.V. 2006).

Das von diesem Verein initiierte Projekt "Erinnerungen an Wendezeiten" führte beispielsweise nicht nur dazu, dass sich die Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind und gelebt haben, mit der Arbeit von Vereinen und Initiativen im Westteil der Stadt vertraut machten, sondern auch dazu, dass sich die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind und gelebt haben, zunehmend für die Arbeit des Vereins interessierten, so dass die Arbeit des Vereins heute fast zu gleichen Teilen von Bürgern aus östlichen und westlichen Stadtbezirken Berlins getragen wird (vgl. Bürgerverein Berolina e.V. 2006).

Das intergenerationelle Lernen, das interkulturelles beziehungsweise intergesellschaftliches Lernen integriert, vollzieht sich in den beiden Hauptarbeitsfeldern des Vereins.

Mit dem Ziel die eigenen Erfahrungen weiter zu tragen und sie für die Festigung der Demokratie, der Friedenspolitik, der europäischen Einheit und der notwendigen Reformen in Bundesrepublik Deutschland nutzbar zu machen, arbeitet der Verein schwerpunktmäßig auf den Gebieten des *Schreibens* und des *Theaterspielens*. So ist eine *Schreibwerkstatt* entstanden, in der eigene wie mitgebrachte Texte besprochen werden und in der gemeinsam festgestellt wurde, dass gerade durch die unterschiedlichen Erfahrungen der aus Ost und West kommenden Teilnehmer, die Gespräche sehr bereichert werden. Zudem sind verschiedene bundesweite *Schreibauftrufe* zu

Themen wie "Großeltern und Enkel im Dialog – gemeinsam auf dem Weg ins nächste Jahrtausend", "Lebensabschnitte: Weichenstellungen, Verführungen", "Zwillinge des Kalten Krieges – Bürger aus Ost und West erzählen Erlebnisse und Erfahrungen aus den 50er Jahren" oder "Alte Hüte – neue Kappen? – über den Wert der Werte in Umbruchzeiten" mit großem Erfolg gestartet worden. Beim *Theaterspielen* arbeitet der Verein mit dem Theater der Erfahrungen (Berlin-Schöneberg) zusammen, wodurch die Theatergruppe "Ostschwung" entstanden ist (vgl. Bürgerverein Berolina e.V. 2006).

Die Verbindung des intergenerationellen Lernens mit dem interkulturellen / intergesellschaftlichen wird im Theaterstück "Marx meets Madonna" der Theatergruppe "Ostschwung" am deutlichsten. Das Theaterstück ist nicht nur in Kooperation mit der Bettina-von-Armin-Oberschule (Berlin-Reinickendorf) entstanden und setzt sich mit dem Ost-West Dialog auseinander, sondern die Akteure verkörpern im Theaterstück auch zwei Generationen, was erheblich das gegenseitige Verständnis zwischen den jüngeren und älteren Akteuren und Zuschauern fördert (vgl. Bürgerverein Berolina e.V. 2006).

Die Aktivitäten des Bürgerverein Berolina e.V. und insbesondere das Theaterstück "Marx meets Madonna" zeigen in sehr anschaulicher Weise wie die Verbindung intergenerationellen Lernens mit interkulturellem / Intergesellschaftlichen Lernen hergestellt und gestaltet werden kann.

Diese erfolgreichen Beispiele werden im Folgenden auf einen größeren Kontext übertragen, indem verschiedene Visionen dazu entwickelt werden, wie eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert, in der Bundesrepublik Deutschland noch aussehen könnte.

Mit Bezug auf die Auseinandersetzungen in den Kapiteln 5.1.2. und 5.2.2. wird zunächst dargestellt, wie *Institutionen und Unternehmen* in der Bundesrepublik Deutschland intergenerationelle Bildungs- und Lernkontexte herstellen und positiv nutzen können, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integrieren.

"Viele Institutionen sind intergenerationelle Programme, ohne dass diese Situation als Lernprozess genutzt wird. Im 'Altenheim' leben und arbeiten Jüngere und Alte. Die Schule ist ein Zusammensein von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verschiedener Altersstufen. Für die Hochschulen gilt Ähnliches. Das früher natürliche Lernen voneinander in der Familie muss ersetzt werden durch intergenerationelles Lernen außerhalb der Familie, da die Mehrgenerationenfamilie als Ort des Lernens weithin nicht mehr existiert" (Veelken 2006c: i.E.).

Im Kontext dieser Arbeit wurde deutlich, dass Vielfalt in Bildungs- und Lernprozessen, Vielfalt bei den Lerninhalten, bei der Didaktik und Methodik und bei den Lernkontexten, eine konzentriertere Aufnahme, ein besseres Verständnis und ein effektiveres Lernen ermöglicht, als in Bildungs- und Lernprozessen, in denen Vielfalt nicht geboten wird. Des Weiteren wurde deutlich, dass in nahezu allen Institutionen und Unternehmen der Bundesrepublik Deutschland bereits intergenerationelle und interkulturelle / intergesellschaftliche Bildungs- und Lernsituationen existieren, dass diese aber weder bewusst sind, noch positiv genutzt werden.

Zudem analysiert Schneider (2000): "Die Beteiligung Erwerbstätiger an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nimmt in den EU-Staaten übereinstimmend mit zunehmendem Alter ab" (Schneider 2000: 296). Das bedeutet, dass insbesondere die intergenerationellen Bildungs- und Lernsituationen, die in Institutionen und Unternehmen existieren, nicht nur nicht bewusst sind und nicht nur nicht genutzt, sondern geradezu verhindert werden.

Um diesen Situationen in Institutionen und Unternehmen entgegen zu wirken, kann das bereits erwähnte "Diversity" Konzept, in dem Vielfalt bewusst gefördert wird, vielleicht als Vorbild für andere Institutionen und Unternehmen dienen. Denn hier werden die vorhandenen Potentiale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, verschiedenen Alters, verschiedener Nationalität, Kultur, Behinderung, Religion oder ethnischer und geografischer Herkunft, dadurch in den Bildungs- und Lernprozess integriert, dass sie zunächst allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bewusst gemacht werden.

"In den USA, wo *diversity management* zunächst gezielt gegen die Diskriminierung einzelner Gruppen eingesetzt wurde, hat man längst erkannt, dass Integration mehr Innovation und Kreativität hervorbringt – und so zum Unternehmenserfolg beiträgt" (Behnke 2001: 80).

Eine positive Darstellung vorhandener Vielfalt, beispielsweise der Alters- und Herkunftsheterogenität von Studentinnen und Studenten in Universitäten oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Unternehmen, ist der *erste* Schritt zu einer intergenerationellen Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert.

Dadurch, dass das Seminar der Universität oder das Arbeitsteam des Unternehmens an der Unterschiedlichkeit der Studentinnen und Studenten oder der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Interesse zeigen, können sich alle Beteiligten nicht nur ihres Alters und ihrer Herkunft, sondern auch der durch sie bedingten spezifischen Besonderheiten, bewusst werden. So kann das Erkennen des eigenen Alters und der Merkmale des eigenen kulturellen oder gesellschaftlichen Hintergrundes beginnen. Der *zweite* Schritt zu einer intergenerationellen Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert.

"Noch sind es in Deutschland in erster Linie Niederlassungen amerikanischer Firmen, die erkannt haben, dass Diversity die Motivation erhöht und somit zu einem Wettbewerbsvorteil führt. Die Rechnung ist einfach: Wer keine Kraft dafür aufbringen muss, sich für seine Arbeit zu verbiegen, kann mehr leisten" (Behnke 2001: 80).

Sind das eigene Alter und die Merkmale des eigenen kulturellen oder gesellschaftlichen Hintergrundes bewusst, und werden sie den am Bildungs- und Lernprozess Beteiligten als wertvoll für sich selber, für das Seminar der Universität oder das Arbeitsteam des Unternehmens dargestellt, kann das Akzeptieren des eigenen und das Ernstnehmen des anderen Alters beziehungsweise kulturellen oder gesellschaftlichen Hintergrundes beginnen. "Diversity, das heißt: Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren" (Behnke 2001: 80). Das Ernstnehmen des Anderen bildet den *dritten* Schritt zu einer intergenerationellen Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert.

Ist im Seminar der Universität oder im Arbeitsteam des Unternehmens ein für alle Beteiligten gleichermaßen interessantes Thema zu bearbeiten, kann sich gemeinsames Handeln im Schreiben einer Hausarbeit oder Halten eines Referates, in dem sich die vielfältigen Blickwinkel der Akteure wieder finden, ebenso umsetzen, wie im Produzieren eines Autos, das für unterschiedliche Kunden interessant ist. "Je unterschiedlicher unsere Mitarbeiter sind, desto mehr Kontaktflächen kann man dem Kunden bieten" (Behnke 2001: 80). So lässt sich der *vierte* Schritt, die gemeinsame Sach- und Tätigkeitsebene, einer intergenerationellen Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert, realisieren.

Werden in den Bearbeitungsprozessen kritisch-reflexive Dialoge geführt, die die verschiedenen Standpunkte und Sichtweisen gleichberechtigt zulassen und in denen sich über deren Entstehungsbedingungen ausgetauscht wird, um gemeinsam die Geltungsansprüche für die zu schreibende Hausarbeit, das zu haltende Referat oder das zu produzierende Auto herauszuarbeiten, dann findet eine intergenerationelle Bildungsarbeit statt, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen erfolgreich integriert. Das Führen eines intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen kritisch-reflexiven Dialoges, ist der *fünfte* Schritt zu einer intergenerationellen Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert.

Diese Art intergenerationelle Bildungsarbeit in bestehenden Institutionen und Unternehmen zu etablieren, setzt meistens das Lernen der Organisation voraus. Die Bereitschaft der Organisation, der Institution oder des Unternehmens zu lernen, kann damit ein weiterer Parameter für den Erfolg einer intergenerationellen Bildungsarbeit, die interkulturelles / intergesellschaftliches Lernen integriert, sein. Organisationales Lernen unterliegt jedoch noch anderen Kriterien als individuelles Lernen. Da eine ausführliche Erörterung organisationalen Lernens den Rahmen dieser nur beispielhaften Darstellungen sprengen würde, wird das Lernen der Organisation hier zwar aus Gründen der Vollständigkeit erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt.

"Organisationales Lernen fokussiert (...) nicht auf individuelle Lernprozesse, sondern auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt. (...) Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen" (Schäffter 2003: 95).

In einer Arbeit, in der sich mit den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland, mit der Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland auseinander gesetzt wird, und in der unter anderem, wie Kleßmann und Wagner (1999) es formulieren, konstatiert wird, dass das Phänomen des Staates der Deutschen Demokratischen Republik mit bundesdeutschen Kategorien nicht zu fassen ist (vgl. Kleßmann; Wagner 1999: 238), ist es unabdingbar, eine intergenerationelle Bildungsarbeit vorzustellen, die auch das gemeinsame Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft aufzeigt.

Die Entwicklung einer intergenerationellen Bildungsarbeit zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft ist auch deshalb notwendig, weil, wie Hettlage (1999) sehr deutlich formuliert, die Fragen der politischen Kultur und moralischen Erziehung weiter reichen als die rechtliche Bewältigung der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, aber im deutschen Einigungsprozess immer wieder die Widerstände zu spüren sind, diese Ebene der Vergangenheitsbewältigung zu beschreiten:

"Wieder sind wir in Gefahr, (1) terroristische Phänomene der deutschen Geschichte kollektiv zu 'beschweigen' (...), um so einen Weg zur Integration eines Bevölkerungsteils in die Bürgerschaft der Bundesrepublik zu eröffnen; (2) wesentliche Teile der kollektiven, nüchternen Selbstprüfung durch Frageverbote, Tabuisierung und Selektivität aus dem Alltag auszublenden; (3) die Integrationsleistung nicht auch als kulturelle, sondern hauptsächlich als wirtschaftlich-rechtliche zu verstehen und alle Energien nur in den 'Arbeitseifer und Leistungsfanatismus' für den zweiten Wiederaufbau zu stecken. Deutschland kann 'sein' gewalttätiges Jahrhundert nicht zu Ende bringen, wenn es nicht auch die Geschichte der DDR in diese Aufarbeitung mit einbezieht. Der Nachholbedarf ist offensichtlich, schon um endlich erfassen zu lernen, *wie konkret Menschlichkeit* sein muss, um nicht in Unmenschlichkeit umzuschlagen" (Hettlage 1999: 281f).

Aus diesen Gründen werden im Folgenden verschiedene Möglichkeiten intergenerationeller Bildungsarbeit, die intergesellschaftliches Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert, dargestellt.

Zunächst wird beispielhaft erläutert, wie ältere Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, jüngere Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, in ihrem Lernen begleiten könnten.

Dafür könnte die Öffnung des bundesdeutschen Bildungswesens, die beispielsweise die Bildungskommission NRW (1995) und die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) fordern, dazu genutzt werden, ältere Menschen ostdeutscher Herkunft, in den Schulalltag westdeutscher allgemein bildender Schulen, zu integrieren.

Das wäre zu Beginn, zum Beispiel in Fächern wie Sachkunde, Geschichte oder Erdkunde, in der Rolle der Co-Lehrenden möglich. So könnten zum Beispiel Absolventen der Seniorenstudiengänge ostdeutscher Hochschulen den Geschichtsunterricht westdeutscher Gymnasien zum Thema "Deutsche Geschichte" erheblich bereichern, wenn sie ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit der Teilung des Landes vermitteln. Die Darstellung ihrer Sichtweise, zum Beispiel zur Entstehung der Deutschen Demokratischen Republik, der damit verbundenen Ideen, ihrer Entwicklung und ihrer Probleme, könnten erheblich zu einem besseren Verständnis zwischen Menschen ost- und westdeutscher Herkunft beitragen, weil die Vermittlung historischer Gegebenheiten über Zeitzeugen, die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen erschwert.

Später könnten ältere Menschen ostdeutscher Herkunft, aber auch gemeinsam mit westdeutschen Schülerinnen und Schülern zum Beispiel Informatik oder Sprachen lernen. Dazu müsste die Öffnung der allgemein bildenden Schulen, aber so weit, wie die Öffnung der Hochschulen, realisiert sein. Das hieße, nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch ältere Menschen, könnten die Schule als Ort des Lernens nutzen. Im Informatik- oder Sprachenunterricht könnten dann die gemeinsamen Sach- und Tätigkeitsebenen, wie Informatik oder Sprachen lernen zu wollen, dazu führen, dass relativ selbstverständlich ein kritisch-reflexiver Dialog west- und ostdeutscher Generationen geführt würde, in dem nicht nur unterschiedliche Standpunkte und Sichtweisen, sondern auch deren Entstehungsbedingungen und Geltungsansprüche, ausgetauscht werden könnten.

Nun wird beispielhaft ausgeführt, wie jüngere Menschen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, ältere Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, in ihrem Lernen begleiten könnten.

Dafür könnte die Öffnung der Hochschulen beispielsweise dazu genutzt werden, dass jüngere Studierende, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, mit älteren Studierenden, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsen sind, gemeinsam an ostdeutschen Hochschulen studieren. Das ließe sich beispielsweise durch Austauschprojekte zwischen west- und ostdeutschen Seniorenstudiengängen realisieren.

So könnten zum Beispiel für einen begrenzten Zeitraum, einige Seniorenstudierende der Fachhochschule Merseburg an der Universität Dortmund und einige Seniorenstudierende der Universität Dortmund an der Fachhochschule Merseburg studieren. In den Seminaren beider Hochschulen könnte darauf hingewirkt werden, dass jeweils jüngere und ältere Studierende west- und ostdeutscher Herkunft Arbeitsgruppen bilden. Wie bereits beschrieben, könnten in den Arbeitsgruppen sowohl das für alle Beteiligten gleichermaßen interessante Thema der Seminararbeit, als auch das gemeinsame Handeln bei der Erstellung einer Hausarbeit oder eines Referates, dazu führen, dass relativ selbstverständlich ein kritisch-reflexiver Dialog der Generationen west- und ostdeutscher Herkunft geführt wird. Beim bewussten Kennen lernen der Erfahrungen und Erlebnisse des jeweils Anderen, könnten so nicht nur die unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen, sondern auch deren Entstehungsbedingungen ausgetauscht und die Geltungsansprüche für die heutige Bundesrepublik Deutschland diskutiert, werden.

Denn, wie Veelken (1998a) sehr deutlich formuliert, gibt es Herausforderungen einer neuen Begegnung von Jung und Alt, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

"1. Die Strukturveränderungen des Alters fordern die Öffnung bisheriger Einrichtungen der Kinder und Jugendlichen für Ältere und der älteren Erwachsenen für Kinder und Jugendliche. 2. Die Dynamik soziokulturellen Wandels führt dazu, dass die Lebensstile und Einstellungen der Generationen sich immer ähnlicher werden. 3. Die 'Verflüssigung der Generationsbeziehungen' (...) hat zur Konsequenz, dass Jugendtheorie und Alternstheorie zur Lebenslauftheorie zusammenwachsen. (...). 4. Die Entwicklung eines modernen europäischen Bewusstseins schafft gemeinsame Erlebnisse und Interessen und führt zur Frage nach der 'evolutionären Bedeutung' (...) der Aufgaben von Jung und Alt" (Veelken 1998a: 86f).

Abschließend wird die Idee einer Fortbildung vorgestellt, die zum einen intergenerationelles Lernen und das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft, und zum anderen, die in dieser Arbeit dargelegten inhaltlichen, didaktischen und methodischen Notwendigkeiten von Bildung und Lernen, integriert.

Diese Idee könnte zugleich auch die von Meese (2005) geforderte didaktische Vorgehensweise sein, die es für die Zukunft zu entwickeln gilt, weil sie der sozialen Integration und dem Austausch von Wissen und Kompetenzen unter Einbeziehung aller Generationen gerecht wird.

"Die 'Generation' und somit auch das intergenerationelle Lernen, ist eine lohnende Perspektive im Sinne einer *Sichtweise* auf den Gegenstand 'Lernen', aber noch keine konkrete Perspektive im Sinne einer sich in der Praxis etablierenden *didaktischen Vorgehensweise*, welche die positiven Synergien generationsübergreifenden Lernens ausschöpft. Diese gilt es für die Zukunft zu entwickeln, um den Forderungen nach sozialer Integration und Austausch von Wissen und Kompetenzen unter Einbeziehung aller Generationen gerecht zu werden" (Meese 2005: 39).

Bei der Entwicklung dieser Idee einer Fortbildung, die intergenerationelles Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft ermöglicht, wird auf das von Gregarek (2005) entwickelte Konzept der Fortbildung 'Geragogik' Bezug genommen und um eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert, erweitert.

Das von Gregarek (2005) entwickelte Konzept der Fortbildung 'Geragogik' wurde im Rahmen des Arbeitskreises Fortbildungen 'Geragogik' der Europäischen Senioren-Akademie¹⁶, der in das Bildungsnetzwerk AMPEL¹⁷, der Lernenden Region Kreis Borken, integriert war, entwickelt. Dabei war es Ziel, eine innovative Fortbildung zur Begleitung des Lehrens und Lernens älterer Menschen zu konzipieren und exemplarisch umzusetzen (vgl. Gregarek 2005: 31).

Der Kern des Konzeptes der Fortbildung 'Geragogik' besteht darin, dass die Didaktik und Methodik, der Aufbau und die Struktur sowie die Inhalte eine Einheit bilden, die für alle am Lehr- Lernprozess Beteiligten nachvollziehbar miteinander verbunden werden. Dabei setzt das Konzept offene Unterrichtsmethoden voraus, in denen die Inhalte immer an Kontextbereichen festgemacht und der Aufbau und die Struktur, das heißt, die Lernphasen der Fortbildung als Ganzes, der einzelnen Inhalte und Kontextbereiche konsequent eingehalten werden.

"In *jeder Fortbildungseinheit* vollzieht sich folgender gemeinsamer Prozess des Lehrens und Lernens: Das Thema eines fachspezifischen Schwerpunktes wird immer an einem (...) Kontextbereich konkretisiert (...). Der Aufbau und die Struktur der Fortbildung wird für Lehrende und Lernende geöffnet. Das bedeutet, dass nicht nur der Aufbau und die Struktur der jeweiligen Fortbildungseinheit erläutert werden, sondern dass diese auch in die Phasenstruktur der Fortbildung 'Geragogik' insgesamt eingeordnet werden. Die Didaktik und Methodik des 'Offenen Unterrichts' wird dreifach angewandt. Sie ist nicht nur der Fortbildung im Allgemeinen und der jeweiligen Fachdidaktik im Speziellen hinterlegt, sondern wird auch für die Lernenden geöffnet. Das heißt, die angewandte Didaktik und Methodik der jeweiligen Fortbildungseinheit wird thematisiert und ist damit gleichzeitig Teil des Unterrichts" (Gregarek 2005: 78).

Damit versucht dieses Fortbildungskonzept auch die von Schneider (1993) konstatierte Feststellung zu berücksichtigen, dass das Alter bei Bildung und Lernen möglicherweise einen größeren Einfluss auf die Methoden als auf die Ziele und Inhalte hat, aber generelle methodische Prädiktoren verbietet.

¹⁶ Europäische Senioren-Akademie (ESA Caritas ESTA g GmbH): www.europaeische-senioren-akademie.de.

¹⁷ Netzwerk AMPEL = Arbeitsmarktpolitische Entwicklung und Lebenslanges Lernen. Name der Lernenden Region Kreis Borken. Lernende Region im Förderprogramm Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken des BMBF und der EU (Europäischer Sozialfond): www.netzwerk-ampel.de.

"In dem Kapitel 'Methoden einer Bildung im Alter' konnte gezeigt werden, dass die Gerontagogik im Vergleich zur Erwachsenenbildung auch altersspezifische Vorgehensweisen erfordert. In diesem Zusammenhang könnte die These gewagt werden, dass die Invarianten des Alters einen größeren Einfluss auf die Methoden als auf Ziele und Inhalte ausüben. Es ist jedoch zu relativieren, dass die unterschiedlichen Ausprägungen dieser Typika alter Menschen generelle methodische Prädiktoren verbieten" (Schneider 1993: 179).

Insgesamt sieht das Konzept dieser Fortbildung also einen gemeinsamen Lehr- Lernprozess vor, in dem die persönliche Entwicklung und Entfaltung der Lernenden im Vordergrund stehen, aber auch die der Lehrenden berücksichtigt werden. Damit umschreibt Gouldner (1970/1974) brillant den Kern des Konzeptes dieser Fortbildung, wenn er formuliert:

"Das Wissen des Wissenden von sich selbst, dessen also, wer, was und wo er ist, einerseits, und sein Wissen von anderen und ihrer sozialen Welt, andererseits, sind zwei Seiten eines einzigen Prozesses. (...) Letztlich heißt das, dass ein Mensch, will er ändern, was er weiß, ändern muss, wie er lebt; er muss seine *Praxis* in der Welt ändern" (Gouldner 1970/1974: 579).

Obwohl nicht explizit als intergenerationelles Konzept geplant, vollzog sich die Entwicklung und Umsetzung dieser Fortbildung 'Geragogik' intergenerationell. Das lag zum einen daran, dass das Bildungsnetzwerk AMPEL lebensbiografisch strukturiert war. Die verschiedenen Projekte des Bildungsnetzwerkes AMPEL setzten sich mit dem 'Übergang Schule-Beruf', dem 'Lernenden Unternehmen', dem 'Übergang Beruf-Alter' und dem 'Bürgerschaftlichen Engagement' in allen Lebensphasen auseinander. Diese bewusst gewählte und regelmäßig kommunizierte lebensbiografische Struktur des Netzwerkes unterstützte das intergenerationelle Lernen im gesamten Netzwerk und bereicherte die intergenerationelle Entwicklung und Umsetzung der Fortbildung 'Geragogik' erheblich. Zum anderen lag es aber auch daran, dass sich der vorbereitende Arbeitskreis und die Gruppe der Teilnehmenden aus unterschiedlichen Generationen zusammensetzten und diese eher zufällig intergenerationellen Zusammensetzungen bewusst gemacht und positiv genutzt wurden.

Da sich die erfolgreiche exemplarische Umsetzung dieses Fortbildungskonzeptes bereits intergenerationell vollzog, fällt seine Erweiterung um diesen Aspekt relativ leicht. Die Erweiterung dieses Fortbildungskonzeptes auf eine intergenerationelle Bildungsarbeit würde zunächst bedeuten, bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Fortbildung eine intergenerationelle Zusammensetzung bewusst herbeizuführen und die Fortbildung als intergenerationelle Fortbildung auszuschreiben. Das hieße, Lehrende und Lernende der Fortbildung gehörten bewusst und gewollt unterschiedlichen Generationen an, die sich für ein gemeinsames Thema, nämlich das der Fortbildung, in diesem Beispiel 'Geragogik', die Begleitung des Lehrens und Lernens älterer Menschen, interessierten. Damit würden zugleich, die in dieser Arbeit analysierten Prozesse des intergenerationellen Lernens, wie die Bewusstwerdung der intergenerationellen Situation und des eigenen Alters, das Ernstnehmen des Anderen, das Finden einer gemeinsamen Sach- und Tätigkeitsebene sowie das Führen von kritisch-reflexiven Dialogen, selbstverständliche Bestandteile der Fortbildung werden (vgl. Kapitel 5.1.1.).

Da das dargelegte Fortbildungskonzept, das Thema 'Geragogik' behandelt und die Didaktik und Methodik, der Aufbau und die Struktur sowie die Inhalte der Fortbildung eine Einheit bilden, sind die Besonderheiten der Lebensphase Alter und des Lernens Älterer selbstverständliche Bestandteile dieses Fortbildungskonzeptes. Um daraus ein intergenerationelles Fortbildungskonzept zu entwickeln, müsste es in Bezug auf die Inhalte und Kontextbereiche noch um die Besonderheiten der Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sowie um die des Lernens von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erweitert werden.

Der Kern des Konzeptes, dass die Didaktik und Methodik, der Aufbau und die Struktur sowie die Inhalte eine Einheit bilden, die für alle am Lehr- Lernprozess Beteiligten nachvollziehbar miteinander verbunden werden, sowie die daraus resultierenden offenen Unterrichtsmethoden, in denen die Inhalte immer an Kontextbereichen festgemacht und die Lernphasen konsequent eingehalten werden, kann problemlos beibehalten werden.

Etwas umfangreicher, aber durchaus praktikabel gestaltet sich auch die Erweiterung des Konzeptes auf eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert. Neben den genannten Erweiterungen in Bezug auf die intergenerationelle Bildung und das intergenerationelle Lernen würde nun noch die Erweiterung in Bezug auf interkulturelle beziehungsweise intergesellschaftliche Bildungs- und Lernprozesse treten, so wie sie in dieser Arbeit ausführlich dargelegt werden.

Da aber diesen Bildungs- und Lernprozessen, dieselben grundlegenden Strukturen, wie den intergenerationellen hinterlegt sind (vgl. Kapitel 5.4.), können Synergieeffekte genutzt und die Bewusstwerdung der intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Situation, die Bewusstwerdung des eigenen Alters und der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft, das Ernstnehmen des Anderen, das Finden einer gemeinsamen Sach- und Tätigkeitsebene sowie das Führen von kritisch-reflexiven Dialogen, gemeinsam vollzogen werden.

Insgesamt kann auch hier der Kern des Konzeptes problemlos beibehalten werden. Es müsste nur in Bezug auf die Inhalte und Kontextbereiche um die Besonderheiten und die Bildungs- und Lernbedingungen in der Deutschen Demokratischen Republik erweitert werden. Die Erweiterung des Konzeptes auf eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert, gestaltet sich im Wesentlichen aus geografischen Gründen umfangreicher.

Denn die Erweiterung des Fortbildungskonzeptes auf eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert, würde bedeuten, bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Fortbildung eine Zusammensetzung von jüngeren und älteren Menschen west- und ostdeutscher Herkunft bewusst herbeizuführen und die Fortbildung als intergenerationelle Fortbildung, die das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert, auszuschreiben. Das hieße, Lehrende und Lernende der Fortbildung gehörten bewusst und gewollt unterschiedlichen Generationen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind an, und interessierten sich für ein gemeinsames Thema, nämlich das der Fortbildung, in diesem Beispiel 'Geragogik'.

Am einfachsten ließe sich eine intergenerationelle Fortbildung, die das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert, von daher in Berlin realisieren. Sie ließe sich aber auch als Blockseminar einer Universität oder als mehrtägige Fortbildung eines anderen Bildungsträgers, an jedem beliebigen Tagungsort mit Übernachtungsmöglichkeiten, umsetzen.

Konkret könnte eine solche Fortbildung 'Geragogik' beispielsweise folgendermaßen aussehen. Die Seniorenstudiengänge und die Studiengänge Erziehungswissenschaft der Fachhochschule Merseburg und der Universität Dortmund bieten zusammen ein intergenerationelles Blockseminar, das das Lernen zwischen Menschen west- und ostdeutscher Herkunft integriert, zum Thema 'Einführung in die Geragogik' an.

Dazu müssten sich die Lehrenden beider Hochschulen und Studiengänge insofern vernetzen, als dass sie sich auf das Konzept, einen Termin, einen Ort und die Integration in ihre jeweiligen Studiengänge, verständigen. Das Blockseminar könnte dann in den Vorlesungsverzeichnissen beider Hochschulen und Studiengänge sowie durch die Lehrenden beworben werden und zu Beginn der Sommersemesterferien im Universitätskolleg Bommerholz mit ca. 20 Studierenden stattfinden. Optimal wäre die Zusammensetzung, wenn jeweils fünf jüngere und fünf ältere Studierende aus Merseburg und Dortmund sowie ein Lehrender aus Merseburg und einer aus Dortmund teilnehmen.

In einem so angekündigten Blockseminar könnten die Bewusstwerdung der intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Situation und die gemeinsame Sach- und Tätigkeitsebene, das Erstellen und Halten von Referaten zur 'Einführung in die Geragogik', im Prinzip vorausgesetzt werden, sie müssten aber als Teil des Seminars dennoch bewusst gemacht werden. Denn die Bewusstwerdung des eigenen Alters und der Merkmale der eigenen Kultur oder Gesellschaft, das Ernstnehmen des Anderen sowie das Führen von kritisch-reflexiven Dialogen, können nur so gemeinsam vollzogen werden. In den bewusst geführten kritisch-reflexiven Dialogen der Generationen und Kulturen dieses Blockseminars, würden die unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen sowie deren Entstehungsbedingungen ausgetauscht und die Geltungsansprüche für die heutige Bundesrepublik Deutschland diskutiert.

Im gemeinsamen Lehr- Lernprozess dieses Blockseminars würde, nach dem vorgestellten Konzept, des Weiteren offen unterrichtet, die Lernphasen konsequent eingehalten und die Inhalte zur 'Einführung in die Geragogik' würden an Kontextbereichen jüngerer und ältere Menschen west- und ostdeutscher Herkunft festgemacht.

Nach dem gleichen Prinzip könnten alle bundesweit vertretenen Bildungsträger mit west- und ostdeutschen Organisationen verfahren. Dabei könnte das Thema des Seminars ebenso 'Geragogik', wie jedes andere, für jüngere und ältere Menschen west- und ostdeutscher Herkunft, gleichermaßen interessante Thema sein.

Dadurch, dass die für alle Beteiligten gleichermaßen interessanten Themen und ihr themenbezogenes gemeinsames Handeln ebenso im Vordergrund dieser Bildungsarbeit stehen, wie die Begegnungssituationen zwischen 'Jung und Alt' und 'West und Ost', bietet dieses Fortbildungskonzept eine Vielzahl neuer Chancen und Möglichkeiten für eine intergenerationelle Bildungsarbeit unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland.

So könnte die Umsetzung dieses Fortbildungskonzept, nach dem sich jüngere und ältere Menschen bewusst auf einen gemeinsamen intergenerationellen und interkulturellen / intergesellschaftlichen Dialog zwischen Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, einlassen, erheblich zu einem besseren Verständnis zwischen 'Jung und Alt' sowie zwischen 'West und Ost' beitragen und den anfangs von Hettlage (1999) beschriebenen Gefahren entgegenwirken. Denn durch die Umsetzung dieses Fortbildungskonzeptes könnte die Vergangenheitsbewältigung auf die politische Kultur und moralische Erziehung ausgeweitet und die Integrationsleistungen im Vereinigungsprozess auch als kulturelle Integrationsleistungen verstanden werden.

Zugleich könnte so dazu beigetragen werden, dass die, im bereits erwähnten Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten von 1994/95 zum Thema "Ost-West-Geschichte(n) – Jugendliche fragen nach", mehrfach konstatierten Forderungen nach einer notwendigen Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen zwischen Menschen die in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, umgesetzt werden. Denn die meisten Schülerinnen und Schüler, die sich im Kontext dieses Wettbewerbes mit dem Verhältnis zwischen den Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland und denen, die in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen sind, auseinandergesetzt haben, so auch die Schülerinnen und Schüler eines Soester Gymnasiums, kommen zu folgendem Schluss: "Im Fazit weisen die Autor(inn)en auf die Relativierung ihres eigenen zuerst negativen DDR-Bildes im Laufe der Arbeit hin. Die Überwindung von Ost-West-Vorurteilen sehen sie als wichtige Aufgabe für die Zukunft an" (Kessemeier; Lietzke 1997: 253).

Des Weiteren ließe sich dieses Fortbildungskonzept aber auch auf Bildungs- und Lernprozesse zwischen Menschen unterschiedlicher europäischer und anderer Kulturen der Welt übertragen und könnte so als Konsequenz, die sich aus der zunehmenden Globalisierung ergibt, verstanden werden.

So könnten zum Beispiel Organisationen, wie das 'International Consortium for Intergenerational Programmes' (ICIP)¹⁸, Sommeruniversitäten mit dem dargestellten Bildungs- und Lernkonzept anbieten.

"Germany – and Europe too – is becoming more and more a multicultural society. There are many questions, which also could be challenges for ICIP. What is tolerance? What is the difference between integration and assimilation? How can I make my own identity in this society? What about tolerance of religions?" (Veelken 2006d: 3).

Konkret ließe sich beispielsweise vorstellen, dass die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützte Organisation 'Dialog der Generationen'¹⁹, die zugleich Mitglied im 'International Consortium for Intergenerational Programmes' ist, eine zweiwöchige intergenerationelle und interkulturelle Sommeruniversität in Berlin zum Thema 'Introduction in Educational Gerontology' anbietet, die für Lehrende und Studierende der Seniorenstudiengänge sowie der Studiengänge Erziehungswissenschaft der Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und Indiens geöffnet ist.

¹⁸ International Consortium for Intergenerational Programmes (ICIP): www.icip.info.

¹⁹ Dialog der Generationen: www.generationendialog.de.

Mit Englisch als gemeinsamer Universitäts-sprache ließe sich bei einer so angekündigten Sommeruniversität problemlos eine Begegnung jüngerer und älterer Studierender aus der Bundesrepublik Deutschland und Indien herstellen. In den gemeinsamen Lehr- Lernprozessen dieser Sommeruniversität würde, nach dem vorgestellten Bildungs- und Lernkonzept, offen unterrichtet, die Lernphasen konsequent eingehalten und die Inhalte zum Thema 'Introduction in Educational Gerontology' würden an den Kontextbereichen jüngerer und ältere Menschen aus der Bundesrepublik Deutschland und Indien festgemacht.

In den gemeinsamen Arbeitsgruppen von jüngeren Studierenden aus der Bundesrepublik Deutschland und älteren Studierenden aus Indien sowie von jüngeren Studierenden aus Indien und älteren Studierenden aus der Bundesrepublik Deutschland könnten die Bewusstwerdung der intergenerationellen und interkulturellen Situation sowie die gemeinsame Sach- und Tätigkeitsebene, das Erstellen und Halten von Referaten zum Thema 'Introduction in Educational Gerontology', zwar vorausgesetzt werden, sie müssten aber als Teil der Sommeruniversität dennoch bewusst gemacht werden.

Denn auch hier können die Bewusstwerdung des eigenen Alters und der Merkmale der eigenen Kultur, das Ernstnehmen des Anderen sowie das Führen von kritisch-reflexiven Dialogen nur so gemeinsam vollzogen werden. In den bewusst geführten kritisch-reflexiven Dialogen der Generationen und Kulturen dieser Sommeruniversität würden die unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen sowie deren Entstehungsbedingungen ausgetauscht und die Geltungsansprüche für die Bundesrepublik Deutschland und Indien diskutiert.

So böte dieses Bildungs- und Lernkonzept, das ein für alle Beteiligten gleichermaßen interessantes Thema und Handeln ebenso in den Vordergrund stellt, wie die Begegnungssituation zwischen jüngeren und älteren Menschen unterschiedlicher Kulturen, auch eine Vielzahl neuer Chancen und Möglichkeiten für eine intergenerationelle Bildungsarbeit, die sich den Herausforderungen der zunehmenden Globalisierung stellt.

Wo kämen wir hin, wenn alle nur sagen würden, wo kämen wir hin
und niemand ginge, um zu sehen, wo man hinkäme, wenn man ginge.
(Kurt Marti)

7. Literaturverzeichnis

Abt, Theodor 2000: Evolution der Psyche. In: United Exhibits Group: Katalog zur Ausstellung "Am Anfang war das Bild". Duisburg: Druckhaus Duisburg OMD. 24-27.

ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) 2000: Berliner Erklärung: Innovation und Lernen – Lernen mit dem Wandel. In: ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) (Hg.): QUEM-Bulletin. Heft Nr. 7. Berlin: ABWF. 2-3.

Amelung, Barbara; Amelung, Knut 1996/1998: Über Grenzen gehen. In: Ripp, Winfried; Szalai, Wendelin (Hg.): Dreizehn Deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. 158-199.

Amrhein, Volker; Schüler, Bernd 2005: Dialog der Generationen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 2005: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament. Generationengerechtigkeit. Nr. 8. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 9-17.

Anding, Angela 2003: Bildung im Alter. Bildungsinteressen und -aktivitäten älterer Menschen. Beitrag zu einer Bildungstheorie des Alters. Leipzig; Weissenfels: Ille und Riemer.

Andreas, Willy (Hg.) 1957: Ranke Meisterwerke. Standard-Klassiker-Ausgabe. Band 1-12. Hamburg: Standard.

Andresen, Ute 2004: Gegen den Strom. Pädagogische Nachdenkereien. Warum denn lesen lernen? In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 179.

Apotheken Umschau und Gesundheit 2005: Fit im Kopf. Zeitschrift B 10/05. 15. Oktober. Baierbrunn: Wort und Bild.

Arbeitsstelle für Spielforschung und Spielberatung der Fachhochschule Dortmund (Hg.) 1993: Spiele-Report 1993/94. Jahrbuch empfehlenswerter Tisch- und Brettspiele. Dortmund: grafit.

BAGSO (Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen e.V.) (Hg.) 2001: Senioren als Mentoren für junge Berufseinsteiger. Eine neue Projektparte im freiwilligen Handlungsfeld "Alt hilft Jung". Bonn: BAGSO.

BAGSO (Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen e.V.) 2006: http://www.bagso.de/thema_altjung.html (02.03.2006).

Bannach, Michael 2002: Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbstgewählten Themen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bauman, Zygmunt 1999: Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Baumgart, Franzjörg (Hg.) 1998: Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich 1994: Neonationalismus oder das Europa der Individuen. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 466-481.

Beck, Ulrich 1997a: Kinder der Freiheit. Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 9-33.

Beck, Ulrich 1997b: Demokratisierung der Familie. In: Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 195-216.

Beck, Ulrich 1997c: Ursprung als Utopie: Politische Freiheit als Sinnquelle der Moderne. In: Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 382-401.

Beck, Ulrich 1997d: Die uneindeutige Sozialstruktur: Was heißt Armut, was Reichtum in der 'Selbst-Kultur'? In: Beck, Ulrich; Sopp, Peter (Hg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske und Budrich. 183-197.

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth 1994: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 10-39.

Beck, Ulrich; Sopp, Peter 1997: Individualisierung und Integration – Versuch einer Problemskizze. In: Beck, Ulrich; Sopp, Peter (Hg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske und Budrich. 9-19.

Becker, Susanne; Klein, Uljana 2003: Bedingungen intergenerationellen Lernens in den neuen Bundesländern. In: Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Lernen im Alter – Altern lernen. Oberhausen: Athena. 131-137.

Behnke, Andrea 2001: Bunt gemischt zum Erfolg. Unternehmen setzen zunehmend auf "diversity management". In: Die Zeit. Nr. 23. 31.05.

Ben Jelloun, Tahar 1999: Papa, was ist ein Fremder? Kinderbuch. Berlin: Rowohlt.

Bender, Walter 1991: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Benhabib, Seyla 2000: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt a.M.: Fischer.

Berger, Peter A. 1997: Individualisierung und sozialstrukturelle Dynamik. In: Beck, Ulrich; Sopp, Peter (Hg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske und Budrich. 81-98.

Berger, Peter L. 1963/1969: Einladung zur Soziologie. Eine humanistische Perspektive. Olten: Walter-Verlag.

Berger, Peter L. 1967/1973: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas 1966/1974: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Bernhard, Armin 2001: Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Kiel, Köln: Götzlmann.

Bilden, Helga 1997: Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 227-249.

Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Kriftel. Berlin: Luchterhand.

Biskup, Harald 2001: Hymne mit Seitenhieben. In: Kölner Stadt-Anzeiger. Nr. 58. 09.03.

BLK (Bund Länder Kommission) 2001: BKL - Modellversuchsprogramm "Lebenslanges Lernen". Programmbeschreibung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Abteilung Weiterbildung (Hg.): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Reader. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung. 16-19.

Böhnisch, Lothar 1999: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim; München: Juventa.

Breloer, Gerhard 2000: Altenbildung und Bildungsbegriff. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus-Peter (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich. 38-50.

Bruch, Rüdiger vom 1996: Historikergalerie des Instituts für Geschichtswissenschaften: Leopold von Ranke. Humboldt-Universität zu Berlin. Homepage des IfG. <http://www.geschichte.hu-berlin.de/ifg/galerie/texte/ranke.htm> (09.11.2001).

Brügelmann, Hans 2004: >Output< statt >Input<? – Kritische Anmerkungen zur aktuellen Leistungsdebatte. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 10-26.

Brunner, Thomas 1998: Zum Verhältnis von Jung- und Seniorstudierenden an der Philipps-Universität Marburg - Ergebnisse einer Umfrage. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor. 185-207.

Brussig, Thomas 1999: Am kürzeren Ende der Sonnenallee. Roman. Berlin: Volk und Welt.

Bubolz-Lutz, Elisabeth 2000: Selbstgesteuertes Lernen (SGL) – ein relevanter Bildungsansatz für die zweite Lebenshälfte. In: Entzian, Hildegard u.a. (Hg.): Soziale Gerontologie. Forschung und Praxisentwicklung im Pflegewesen und in der Altenbildung. Frankfurt a.M.: Mabuse. 269-284.

Bubolz-Lutz, Elisabeth 2003: "Pflegepartner werden" – Bildungseinrichtungen qualifizieren für bürgerschaftliches Engagement. In: Forum EB. Nr. 2. 43-47.

Bude, Heinz 1998: Referent und Teilnehmer des Bergedorfer Gesprächskreises. In: Körber-Stiftung (Hg.): Bergedorfer Gesprächskreis 28. und 29. März 1998: Wachsende Ungleichheiten - neue Spaltungen? Exklusion als Gefahr für die Bürgergesellschaft. Protokoll Nr. 112. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Bürgerverein Berolina e.V. 2006: Bürgerverein Berolina e.V. <http://www.senioren-berlin.de/abs/bvbero.htm> (27.08.2006).

Bulmahn, Edelgard 2000: Wissen schafft Zukunft. Bundesministerin für Bildung und Forschung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Materialien des Forum Bildung 3. Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Köln: Online-Redaktion Forum Bildung. 20-23.

Bundeszentrale für politische Bildung 2006a: Einheitspreis 2006. <http://www.einheitspreis.de> (26.08.2006).

Bundeszentrale für politische Bildung 2006b: Preisträger 2003. Preisträger Begegnung in der Einheit: Bürgerschaftliche Aktivitäten. <http://www.einheitspreis.de/die-preistrager/preistrager-2003> (26.08.2006).

Carl Duisberg Gesellschaft e.V. (Hg.) 1998: Vielfalt zahlt sich aus. In: Dialog. Zeitschrift für internationale Weiterbildung und Zusammenarbeit. Ausgabe 2. Köln: Carl Duisberg Gesellschaft. 22-23.

Château, Jean 1969: Das Spiel des Kindes. Paderborn: Schöningh.

Cloer, Ernst 1987: Das Disziplinproblem in der Schule. In: Hintz, Dieter; Rekus, Jürgen (Hg.): Zum Beispiel: Schule. Beiträge zur pädagogischen Besinnung. Hildesheim: Bernward. 69-82.

Dabo-Cruz, Silvia 1998: Erfahrungen zum intergenerationellen Lernen - Rahmenbedingungen und Kontexte an der Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe - Universität Frankfurt a. M. e. V. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Grafenschaft: Vektor. 155-162.

Decker, Kerstin 2001: Schreiben für das Volk. In: Die Zeit. Nr. 39. 20.09.2001.

Delors, Jacques 1996: Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Document: ED.96/WS/9.

Der Brockhaus 1999: Der Brockhaus in Text und Bild. Das Lexikon in der PC-Bibliothek. CD-Rom. Leipzig; Mannheim: F.A. Brockhaus.

Der Brockhaus 2000: Der Brockhaus in einem Band. Leipzig; Mannheim: F.A. Brockhaus.

Deutsche UNESCO-Kommission 1997 (Hg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Dewey, John 1911/1951: Wie wir denken. Zürich: Conzett und Huber.

Dewey, John 1964/1993: Demokratie und Erziehung. Weinheim; Basel: Beltz.

Dialog der Generationen 2006: <http://www.generationendialog.de/db/index.html> (01.03.2006).

Dieckmann, Christoph 2001: Gabi in der Löwengrube. Entschuldigung bei der SPD, Programmdebatte, Streit um Realpolitik – die PDS-Führung zerrt ihre Partei in die Gegenwart. In: Die Zeit. Nr. 21. 17.05.

Dienel, Christiane 2003: Familienpolitik in Deutschland. http://www.berlin-institut.org/pdfs/Dienel_Familienpolitik%20%20Deutschland.pdf (21.08.2004).

Diere, Horst (Hg.) 1982: Geschichte in Übersichten. Schulbuch. Berlin: Volk und Wissen.

Di Fabio, Udo 2004: Einführung in das Grundgesetz. In: GG. Grundgesetz. Menschenrechtskonvention. Europäischer Gerichtshof. Bundesverfassungsgerichtsgesetz. Parteiengesetz. Untersuchungsausschussgesetz. München: Beck-Texte im dtv. VII-XIV.

Dirks, Walter 1947: Bildungsarbeit heute – Sinn und Grenzen der Volksbildung. In: Kogon, Eugen u.a. (Hg.): Frankfurter Hefte. Zeitschrift für Kultur und Politik. Nr. 9. 2. Frankfurt a.M.: Neue Verl.-Ges. d. Frankfurter Hefte. 897-912.

Dohmen, Günther 2000: Lebenslanges Lernen für alle – auch für Senioren. In: Haan, Gerhard de u.a. (Hg.): Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. 211-232.

Dohmen, Günther 2002: Lebenslang lernen – und wo bleibt die "Bildung"? In: DIE (Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V.) (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Nr. 49. Juni. Bielefeld: Bertelsmann. 8-14.

Dräger, Horst 2000: Morphologie des Lernens. In: ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel - Wandel durch Lernen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. 71-131.

Dubs, Rolf 1993: Stehen wir vor einem Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 89. 449-454.

Durkheim, Emile 1893/1992: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Edelmann, Werner 1993: Lernpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Eigen, Manfred; Winkler, Ruth 1975: Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall. München: Piper.

Elias, Norbert 1969/1992: Über den Prozeß der Zivilisation. Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Elias, Norbert 1969/1995: Über den Prozeß der Zivilisation. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Elias, Norbert 1990: Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Engler, Wolfgang 1997: "Aushandlungsgesellschaft" DDR. In: Beck, Ulrich; Sopp, Peter (Hg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske und Budrich. 37-46.

Engler, Wolfgang 2002: Die Ostdeutschen als Avantgarde. Berlin: Aufbau Verlag.

Erikson, Erik Homburger 1959/1997: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Erikson, Erik Homburger 1982/1995: Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Erpenbeck, John; Heyse, Volker 1996/2001: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung / Abteilung Weiterbildung (Hg.): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Reader. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung. 53-57.

Europäische Gemeinschaften 2000: Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. 2000/C 364/01 DE 18.12.2000. http://www.europarl.eu.int/charter/pdf/text_de.pdf (08.04.2005).

Europäische Kommission 2001: Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. Brüssel 21.11.2001. KOM (2001) 678 endgültig.

Europäische Union 2006: Allgemeine und Berufliche Bildung. Programme und Aktionen. http://ec.europa.eu/education/index_de.html (26.08.2006).

Faulstich, Peter 2002a: Verteidigung von "Bildung" gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: DIE (Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V.) (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Nr. 49. Juni. Bielefeld: Bertelsmann. 15-25.

Faulstich, Peter 2002b: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, Peter u.a. (Hg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim; München: Juventa. 61-98.

Fiedler, Frank; Friedrich, Horst; Richter, Friedrich; Ruhnnow, Martin; Steußloff, Hans 1984: Dialektischer und historischer Materialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium. Berlin: Dietz.

Foppa, Klaus 1965/1972: Lernen, Gedächtnis, Verhalten: Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln; Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Ford 1999: Diversity. Flyer.

Frei, Norbert 2001: Ertrotzte Aufklärung. In: Die Zeit. Nr. 6. 01.02.

Friebertshäuser, Barbara 2003: Interviewtechniken ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa. 371-395.

Friedan, Betty 1995: Mythos Alter. Reinbek: Rowohlt.

Friedenthal-Haase, Martha 2000: Einleitung der Herausgeberin. In: Friedenthal-Haase, Martha (Hg.): Erwachsenenbildung, Erwachsenenqualifizierung, Erwachsenenlenkung in Thüringen von 1945-1989. Ein vorläufiger Quellenbericht. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. VII-XVI.

Friedenthal-Haase, Martha 2001: Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Lebensalter. In: Friedenthal-Haase, Martha; Meinhold, Gottfried; Schneider, Käthe; Zwiener, Ulrich (Hg.): Alt werden – alt sein. Lebensperspektiven aus verschiedenen Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 207-226.

Friedrich, Gerhard; Preiss, Gerhard 2005: Lehren mit Köpfchen. In: Zeitschrift Gehirn & Geist. Spektrum der Wissenschaft. Dossier 2. Expedition Kindheit. 32-39.

Friedrichs, Jürgen 1990: Interethnische Beziehungen und städtische Strukturen. In: Esser, Hartmut; Friedrichs, Jürgen (Hg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationsoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. 305-320.

Fromm, Erich 2001: Die Kunst des Lebens – Zwischen Haben und Sein. Freiburg: Herder.

Furrer, Hans 2001: Kompetenzen erfassen. Erfahrungen mit dem 'Portfolio personnel de compétences' aus der Schweiz. In: Dietrich, Stephan (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt Se-Gel. Bielefeld: Bertelsmann. 292-305.

GenMedia 2006: http://www.genmedia-ruhr.de/content/cms/front_content.php (02.03.2006).

Geulen, Dieter 1977: Das vergesellschaftete Subjekt: Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Giddens, Anthony 1984: Die Klassenstruktur fortgeschrittener Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Giesecke, Hermann 1971: Einführung in die Pädagogik. Weinheim; München: Juventa.

Gösken, Eva 1998: Die Zugänge zwischen Jung und Alt offenhalten – Reflexion zur Bedeutung generationsübergreifender Beziehungen. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 181-198.

Gösken, Eva; Pfaff, Matthias; Veelken, Ludger 2000: Intergenerationelles Lernen. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus-Peter (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich. 278-281.

Gouldner, Alvin W. 1970/1974: Die westliche Soziologie in der Krise. Band 1-2. Reinbek: Rowohlt.

Gregarek, Silvia 1998: Spiel als intergenerative Herausforderung. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 217-244.

Gregarek, Silvia 2005: Fortbildung "Geragogik" – Konzept und Curriculum. In: Veelken, Ludger; Gregarek, Silvia; de Vries, Bodo: Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren. Oberhausen: Athena. 31-106.

Gregarek, Silvia; Homann, Bärbel 1998: Was ist Spiel? In: Nickel, Hans-Wolfgang; Schneegass, Christian (Hg.): Symposium Spieltheorie. LAG-Materialien. Berlin: Akademie der Künste. Institut für Spiel- und Theaterpädagogik der Hochschule der Künste Berlin. 255-259.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 2004: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. Neue Fassung. Mit der 51. Änderung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland vom 26. Juli 2002. In: GG. Grundgesetz. Menschenrechtskonvention. Europäischer Gerichtshof. Bundesverfassungsgerichtsgesetz. Parteiengesetz. Untersuchungsausschussgesetz. München: Beck-Texte im dtv. 15-67.

Gruschka, Andreas 1985: Wie Schüler Erzieher werden: Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt-qualifizierenden Bildungsgang des Kollegversuches NW. Wetzlar: Pandora.

Gürbey, Gülistan 1998: Diskussion. In: Türkei-Programm der Körber-Stiftung (Hg.): Was ist ein Deutscher? - Was ist ein Türke? Deutsch-Türkisches Symposium 1997. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. 53-54.

Gustav-Stresemann-Institut 2006: Neues Lernen NRW. Lernen Online. Xenos-Projekt "Doppelklicke". Hauptpreisträger im NRW-Landeswettbewerb Neues Lernen. http://www.gsi-bonn.de/bildungsangebote/neueslernen_000.htm (26.08.2006).

Guyer, Walter 1952: Wie wir lernen. Zürich: Rentsch.

Habermas, Jürgen 1974/1995a: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 92-126.

Habermas, Jürgen 1974/1995b: Zum Theorievergleich in der Soziologie: am Beispiel der Evolutionstheorie. In: Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 129-143.

Habermas, Jürgen 1975/1995: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. In: Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 144-199.

Habermas, Jürgen 1976/1995: Einleitung: Historischer Materialismus und die Entwicklung normativer Strukturen. In: Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 9-48.

Habermas, Jürgen 1980/1990: Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. In: Habermas, Jürgen: Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. Leipzig: Reclam. 32-54.

Habermas, Jürgen 1987/1990: Geschichtsbewußtsein und posttraditionale Identität. Die Westorientierung der Bundesrepublik. In: Habermas, Jürgen: Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. Leipzig: Reclam. 159-179.

Habermas, Jürgen 1990a: Nachholende Revolution und linker Revisionsbedarf. Was heißt Sozialismus heute? In: Habermas, Jürgen: Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. Leipzig: Reclam. 213-241.

- Habermas, Jürgen 1990b: Grenzen des Neohistorismus. In: Habermas, Jürgen: Die nachholende Revolution. Kleine politische Schriften VII. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 149-156.
- Habermas, Jürgen 1994: Individuierung durch Vergesellschaftung. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 437-446.
- Habermas, Jürgen 1999: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hardwig, Thomas 2002: Der Kompetenzentwicklungsdialo g als Beitrag zum betrieblichen Wissensmanagement. In: ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) (Hg.): QUEM-Bulletin. Heft Nr. 2. Berlin: ABWF.17-23.
- Heckhausen, Heinz 1974: Entwurf einer Psychologie des Spiels. In: Flitner, Andreas (Hg.): Das Kinderspiel. München: Piper. 133-149.
- Heitger, Marian 2004a: Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung. In: Böhm, Winfried; Ladenthin, Volker (Hg.): Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. 19-34.
- Heitger, Marian 2004b: Bildung durch Unterricht. Verschlei ernde Utopie und problematische Notwendigkeit. In: Böhm, Winfried; Ladenthin, Volker (Hg.): Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. 186-196.
- Hempel, Marlies 2002: Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hentig, Hartmut von 2001: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz.
- Hentig, Hartmut von 2003: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz.
- Hettlage, Robert 1999: "EntSEDisierung". In: Studt, Christoph (Hg.): Die Deutschen im 20. Jahrhundert. Ein historisches Lesebuch. München: Beck. 280-282.
- Historische Kommission beim Parteivorstand der PDS 1999: Die Doppelbiographie der Bundesrepublik. Zum Phänomen der deutschen Zweistaatlichkeit. <http://www.pds-online.de/geschichte/9903/doppelbiographie.htm> (29.04.2001).
- Hitler, Adolf 1943: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. München: Eher.
- Höfkes, Uwe 2003: Arbeitsmarkt und Beschäftigungsfähigkeit im demografischen Wandel. In: G.I.B.-Info 03. Thema: Demografischer Wandel. Bottrop: G.I.B. – Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH. 16-21.

Hoensbroech, Constantin Graf von 2001: Eine notwendige Debatte. In: Zeitschrift 20 Minuten Köln. 24.01.2001.

Holzkamp, Klaus 1995: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.; New York: Campus.

Hopf, Christel 1995: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Wolff, Stephan; Rosenstiel, Lutz von (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim; Basel: Beltz.

Huber, Wolfgang 1998: Referent und Teilnehmer des Bergedorfer Gesprächskreises. In: Körber-Stiftung (Hg.): Bergedorfer Gesprächskreis 28. und 29. März 1998: Wachsende Ungleichheiten - neue Spaltungen? Exklusion als Gefahr für die Bürgergesellschaft. Protokoll Nr. 112. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Hufeisen, Britta 2005: Fit für Babel. In: Zeitschrift Gehirn & Geist. Spektrum der Wissenschaft. Heft 6. 28-33.

Huizinga, Johan 1938/1994: Homo Ludens. Reinbek: Rowohlt.

Humboldt, Wilhelm von 1791/1947: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Wuppertal: Marées.

Hundertwasser, Friedensreich 1975: Hundertwasser über Hundertwasser. München: Haus der Kunst.

Huntington, Samuel P. 1996: Kampf der Kulturen: Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München; Wien: Europa.

Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.) 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim; Basel: Beltz.

Illies, Florian 2000: Generation Golf. Eine Inspektion. Berlin: Argon.

Infas (Institut für angewandte Sozialwissenschaft) 1996: Studie "Gegenseitiges Bild der Generationen". Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zum Verhältnis der Generationen untereinander in der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.infas.de/studien/bild.html> (22.03.2006).

Jung, Carl Gustav 1976: Gesammelte Werke. Band 1-20. Olten: Walter.

Kade, Sylvia 1994/1997a: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a.M.: DIE.

Kade, Sylvia 1994/1997b: Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt a.M.: DIE.

Kade Sylvia 1998: Institution und Generation - Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Grafenschaft: Vektor. 33-47.

Kade, Sylvia 1999a: Altersbildung und Kompetenz. In: Bergold, Ralph; Knopf, Detlef; Mörchen, Annette (Hg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Dokumentation der KBE-Tagung vom 14.-16. Dezember 1998 in Bad Honnef. Würzburg: Echter. 129-135.

Kade, Sylvia 1999b: Generationenbildung – das Miteinander lernen. Zwölf Thesen. In: Walter, Wolfgang (Hg.): Erstes, zweites, drittes Lebensalter. Perspektiven der Generationenarbeit. Dokumentation einer Tagung. ifb – Materialien 3/99 – Tagungsdokumentation. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. 62-66.

Kaiser, Mechthild 1998: Wunsch und Wirklichkeit des intergenerationellen Lernens an der Hochschule. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor. 89-100.

Kalbermatten, Urs 2004: Bildung im Alter. <http://www.tirol.gv.at/themen/gesellschaftundsoziales/senioren/downloads/BildungimAlter.pdf> (08.04.2005).

Kara, Yadé 2003: Selam Berlin. Roman. Frankfurt a.M.; Wien; Zürich: Büchergilde Gutenberg.

Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.) 1998: Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor.

Kempgens, Hanno; Lobisch, Agnes 2006: Projekte. Memory. <http://www.kempgens-lobisch.de> (26.08.2006).

Kerner, Charlotte 1990: Hab Chaos im Herzen. In: GEO Wissen - Chaos und Kreativität. Hamburg: Gruner + Jahr. 139-142.

Kessemeier, Kristina; Lietzke Joachim (Hg.) 1997: Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. Thema: Ost-West-Geschichte(n) – Jugendliche fragen nach. Katalog der preisgekrönten Arbeiten. Findbuch Band 11. Wettbewerb 1994/95. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Keuken, Friedhelm 2003: Auch Belegschaften werden älter. Herausforderungen des demografischen Wandels für Unternehmen und Beschäftigte. In: G.I.B.-Info 03. Thema: Demografischer Wandel. Bottrop: G.I.B. – Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH. 22-28.

Kirchhöfer, Dieter 1998: Begriffliche Grundlagen des Programms "Lernen im sozialen Umfeld". Diskussion unterschiedlicher Ansätze und Definitionsvorschläge. In: ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) (Hg.): Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen – Begriffe und Zugänge. QUEM-report. Heft Nr. 56. Berlin: ABWF.

Kirchhöfer, Dieter 2001: Widersprüche in der Herausbildung einer neuen Lernkultur. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Abteilung Weiterbildung (Hg.): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Reader. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung. 13-15.

Klafki, Wolfgang 1985/1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.

Klemm, Ulrich; Hufer, Klaus-Peter 2002: Wissen ohne Bildung. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.

Kleßmann, Christoph; Wagner, Georg 1999: "Vergleichsweise trostlos" – die DDR Wirtschaft. In: Studt, Christoph (Hg.): Die Deutschen im 20. Jahrhundert. Ein historisches Lesebuch. München: Beck. 237-240.

Kluge, Friedrich 1989: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Auflage völlig neu bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin: de Gruyter.

Kluge-Jindra, Hans-Dietrich; Baiocco, Oliver 2004: Die Zukunft ist intergenerativ!?! In: LAG Lokale Medienarbeit NRW e.V. (Hg.): Generationsübergreifende Medienarbeit im Ruhegebiet. Broschüre. Neuss: Borch-Druck. 6-10.

Kösel, Edmund 1993: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau: Laub.

Köster, Dietmar 1998: Strukturwandel und Weiterbildung älterer Menschen: Eine Studie des neuen Alters im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung und des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW. Münster: Lit.

Kofler, Leo 1975: Soziologie des Ideologischen. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Kohli, Martin 1978: Einleitung. In: Kohli, Martin (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand. 33-37.

Kohli, Martin 1986: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Berger, Johannes (Hg.): Die Moderne - Kontinuität und Zäsuren. Soziale Welt. Sonderband 4. Göttingen: Otto Schwartz. 183-208.

Kolland, Franz 1991: Intergenerationelles Lernen. Ein Paradigma (?) auf dem Prüfstand. Positionen der Geragogik im "Spätstudium": Ergebnisse einer Befragung von Spätstudierenden. In: Unterrichtswissenschaft 19. Heft 2. 167-186.

Kolland, Franz 1998: Intergenerationelles Lernen - Zwischen Nähe und Distanz. Ergebnisse einer Untersuchung in Österreich. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Grafchaft: Vektor. 75-88.

Kolland, Franz 2002: Lernen wozu? Begründungen und Wirkungen von Lernprozessen im Alter. In: Erwachsenenbildung. Nr. 2. 58-62.

Korte, Rainer; Gregarek, Silvia 1992: Spitzen-Spiele. Dortmund: grafit.

Krappmann, Lothar 1997: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 66-92.

Krause-Lang, Martha 1993: Die Kunst des Altwerdens. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Leben im Alter. Themenheft zur Woche für das Leben. Arbeitshilfen 104. Bonn: Deutsche Bischofskonferenz. 60-68.

Krawitz, Rudi 1992: Pädagogik statt Therapie: Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krenn, Stephanie; Pfaff, Konrad 1988: Anfänger aus dem Weg. Im Fluß spiritueller Suche. Dortmund: Subjektsolidarität.

Krenn, Stephanie; Pfaff, Konrad 1993: Erneuerung im Alter. Dortmund: Subjektsolidarität.

Krenn, Stephanie; Pfaff, Konrad 1995: Der Selbstverneiner und seine Befreiung. Mutwillige Grenzüberschreitung. Dortmund: Subjektsolidarität.

KTK-Bundesverband (Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder) (Hg.) 1996: Profile EXTRA. Zeitschrift des KTK-Projektes "Katholische Tageseinrichtungen für Kinder entwickeln sich weiter: Von Kindergärten zu vielfältigen Angebotsformen". Freiburg: KTK-Bundesverband.

Kühn, Alexander 2001: Ich habe einen Traum. In: Die Zeit. Nr. 47. 15.11.

Küppers, Bernd-Olaf 1990: Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. In: GEO Wissen - Chaos und Kreativität. Hamburg: Gruner + Jahr. 29-31.

Kulturforum Türkei / Deutschland (Hg.) 1997: Kulturforum Türkei / Deutschland. Wir über uns. Einblicke und Ausblicke. Broschüre. Köln: Kulturforum Türkei / Deutschland e.V.

Kunert, Hubertus 1974: Bildung. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth. 50-55.

Lamnek, Siegfried 1993: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz; Psychologie Verlags Union.

Landtag NRW 1950: Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. Vom 28. Juni 1950. http://www.landtag.nrw.de/WWW/GB_I/I.4/Gesetze/Verfassung_NRW.htm (29.11.2004).

Lefrancois, Guy R. 1976: Psychologie des Lernens. Berlin u.a.: Springer.

Lemmnitz, Alfred u.a. (Hg.) 1984: Politische Ökonomie des Kapitalismus. Lehrbuch. Berlin: Dietz.

Lenz, Werner 2004: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion. Münster: Lit.

Lenzen, Klaus-Dieter 2002: Schülerleistungen finden ein Publikum – Leistungspräsentation und szenische Darstellung. In: Winter, Felix; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter (Hg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 223-230.

Leßmöllmann, Annette 2004: Blick in die Schaltzentrale des Wissens. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): 1stein. Das Magazin des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Juni. 30-32.

Löwe, Hans 1972: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaft.

Macków, Jerzy 2001: Sowjetmenschen im Sozialstaat. In: Die Zeit. Nr. 13. 22.03.

Malwitz-Schütte, Magdalene 2000: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hg.): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener. Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. 37-64.

Mannheim, Karl 1928: Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahresheft für Soziologie. VII. Jahrgang. München; Leipzig: von Duncker und Humblot. 157-185. 309-330.

Marx Engels Werke: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hg.) 1962: Marx Engels Werke. Band 1-42. Berlin: Dietz.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2004: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/forschungsprogramm.htm> (29.11.2004). <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/institut/gliederung.htm> (29.11.2004).

McKinsey & Company 2005: McKinsey bildet. Eine Chance für Neugier. Materialien zur frühkindlichen Bildung. Berlin: McKinsey & Company.

Mead, George Herbert 1934/1973: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mechsner, Franz 1990: Kann das Hirn das Chaos bändigen? In: GEO Wissen - Chaos und Kreativität. Hamburg: Gruner + Jahr. 118-122.

Mechsner, Franz 2004a: Wie das Wissen in den Kopf kommt. Wie das Gehirn Gelerntes fest schreibt – und was sich davon für die Schule ableiten lässt. GEO – Serie >Besser Lernen< Teil 1. In: GEO 10. Hamburg: Gruner + Jahr. 160-190.

Mechsner, Franz 2004b: Die Lust am Wissen. Wie das Gehirn Denkprozesse kontrolliert – und wie es sich selbst zum Lernen motiviert. GEO – Serie >Besser Lernen< Teil 2. In: GEO 11. Hamburg: Gruner + Jahr. 167-194.

- Medienberatung NRW 2005: Lernen mit Medien in 5 Phasen. <http://www.medienberatung.nrw.de/FachThema/schule/Unterrichtsentwicklung/lernphasen.htm> (01.04.2005).
- Meese, Andreas 2005: Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. In: DIE Magazin Heft II. 37-39.
- Metz-Göckel, Sigrid; Plotteck, Tanja; Staschko, Melanie 1998: Generationen von Studierenden oder Biographieforschung live. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 137-151.
- Meueler, Erhard 2002: Fortbildung und Subjektentwicklung. In: DIE (Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V.) (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Nr. 49. Juni. Bielefeld: Bertelmann. 59-68.
- Meyer, Hilbert 1988: Unterrichtsmethoden I und II: Theorieband und Praxisband. Band 1-2. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Meyer-Ullrich, Gabriele; Breuer, Manuel 2004: Beschreibungen generationsübergreifender Projekte im Ruhrgebiet. Einleitung. In: LAG Lokale Medienarbeit NRW e.V. (Hg.): Generationsübergreifende Medienarbeit im Ruhrgebiet. Broschüre. Neuss: Borch-Druck. 26-33.
- Mithen, Steven 2000: Evolution des Verstandes. In: United Exhibits Group: Katalog zur Ausstellung "Am Anfang war das Bild". Duisburg: Druckhaus Duisburg OMD. 22-23.
- Müller-Jänsch, Guntram 2001: Die sieben Leben des Wolfgang Welsch. In: Kölner Stadt-Anzeiger. Nr. 103. 04.05.
- Müller-Schöll, Albrecht 1998: Die Bedeutung des intergenerationellen Dialogs vor dem Hintergrund fundamentaler Veränderung sozialer und demographischer Strukturen. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor. 49-72.
- Naegele, Gerhard; Schmidt, Waldemar 1998: Anmerkungen zur Zukunft der Generationenbeziehungen. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 89-122.
- Neues Lernen NRW 2006: Doppelklicke Gustav-Stresemann-Institut. Lernen Online: Gruppe/Institution. <http://www.nrw-neueslernen.de/beitraege/2003.php> (26.08.2006).
- Neumann, Lilli 1998: Kunst und Lernen. Intergenerative Theaterpraxis jenseits der Generationenfrage. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 245-267.

Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka 1997: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M.; New York: Campus.

Oerter, Rolf 1993: Psychologie des Spiels. München: Quintessenz.

Oesterdiekhoff, Georg W. 1997: Kulturelle Bedingungen kognitiver Entwicklungen. Der strukturgenetische Ansatz in der Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Olbrich, Erhard 1987: Kompetenz im Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie Nr. 20. 319-330.

Olbrich, Erhard 1992: Das Kompetenzmodell des Alterns. In: Dettbarn-Reggentin, Jürgen; Reggentin, Heike (Hg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1. Freiburg: Lambertus. 53-61.

Papenkort, Ulrich 2002: Lernphasen. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Lose-Blatt-Sammlung. Systemstelle 7.40.13. Neuwied: Luchterhand. <http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/lernphasen.pdf> (08.04.2005).

Paulsen, Friedrich; Menze, Clemens (Hg.) 1960: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn: Schöningh.

Paulsen, Susanne 2004: Kleine Weltentdecker. Wann Kinder welche Fertigkeiten erwerben und was Erzieher ihnen vor der Schule beibringen sollten. In: GEO – Serie >Besser Lernen< Teil 3. In: GEO 12. Hamburg: Gruner + Jahr. 65-90.

PDS 2000: Zur Geschichte der PDS. Ein kurzer Abriss. <http://www.pds-online.de/geschichte/abriss.htm> (29.04.2001).

Pfaff, Konrad 1995/1997: Lust auf (Selbst)-Reflexion ist Lust auf sich. In: Pfaff, Konrad: Vorträge. Aachen: Fotodruck G. Mainz. 77-96.

Pfaff, Konrad 1998: Wider Gleichförmigkeit und Ausschließung. Über die Ghettoisierung alter Menschen in und durch die Gesellschaft. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 43-60.

Pfaff, Konrad 2000: Auf dem beschwerlichen Weg zu einer Subjektkultur der Zukunft. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus-Peter (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich. 456-464.

Pfaff, Matthias 2000/2001: Gesellschaftliche Individualisierung und subjektbezogenes Lernen im Kontext konstruktivistischer Gerontologie. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Alter und Aufbruch in neue Lebens- und Wissenschafts-Welten. 20 Jahre Weiterbildendes Studium für Seniorinnen und Senioren an der Universität Dortmund. Oberhausen: Athena. 135-152.

Pfüller, Matthias 2002: Periphere Region. Lernende Regionen am innerdeutschen Rand? Positionen. In: DIE (Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V.) (Hg.): Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 9. Jahrgang. Heft I. Lernende Regionen. Frankfurt a.M.: DIE. 29-31.

Piaget, Jean 1975: Gesammelte Werke. Band 1-10. Stuttgart: Klett-Cotta.

Prill-Kühne, Berthold 1998: Erfahrungen beim intergenerationellen Lernen in der Gruppe „Alt und Jung im Gespräch“ der Freien Altenarbeit Göttingen e. V. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor. 177-183.

Rau, Johannes 2000: Rede auf dem "Ersten Kongress des Forum Bildung". Berlin 14.07. http://www.bundespraesident.de/top/dokumente/Rede/ix_13655.htm (29.11.2004).

Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz 1997: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. D/I/4. Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe. 355-403.

Retter, Hein 1979: Spielzeug. Weinheim; Basel: Beltz.

Ripp, Winfried 1998: Von der erlebten zur erzählten Geschichte. Vorwort. In: Ripp, Winfried; Szalai, Wendelin (Hg.): Dreizehn Deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. 7-10.

Ripp, Winfried; Szalai, Wendelin (Hg.) 1998: Dreizehn Deutsche Geschichten. Erzähltes Leben aus Ost und West. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Robinson, Saul B. 1967/1972: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied; Berlin: Luchterhand.

Röder, Bettina 1999: Neue Werte für die alte Republik. Kommentar. In: Publik-Forum. Zeitung kritischer Christen. 18. Juni. Oberursel: Publik-Forum Verlagsgesellschaft. 3-4.

Röhrs, Hermann 1981: Das Spiel - ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Röll, Franz Josef 2004: Chancen und Grenzen intergenerativen Lernens. In: LAG Lokale Medienarbeit NRW e.V. (Hg.): Generationsübergreifende Medienarbeit im Ruhgebiet. Broschüre. Neuss: Borch-Druck. 11-14.

Rogers, Carl R. 1984: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel.

Rosenmayr, Leopold 1992: Die Schnüre vom Himmel: Forschung und Theorie zum kulturellen Wandel. Wien; Köln; Weimar: Böhlau.

Rosenmayr, Leopold 1996: Vor Greisengrau steh auf - Alte Menschen im Spiegel der Geschichte und der Kulturen. Studieneinheit 2. In: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen - DIFF (Hg.): Funkkolleg Altern. 20 Studieneinheiten. Tübingen: DIFF.

Rosenmayr, Leopold 2000: Was Hänschen nicht lernt, kann ein alter Hans immer noch lernen. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus-Peter (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich. 445-456.

Roth, Heinrich 1957/1976: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel.

Roth, Klaus 1999: "Bilder in den Köpfen". Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Heuberger, Valeria; Suppan, Arnold; Vyslonzil, Elisabeth (Hg.): Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 21-43.

Rothacker, Erich (Hg.) 1925: Leopold von Ranke. Das politische Gespräch und andere Schriftchen zur Wissenschaftslehre. Halle: Max Niemeyer.

Rudolph, Hermann 1998: Teilnehmer des Bergedorfer Gesprächskreises. In: Körber-Stiftung (Hg.): Bergedorfer Gesprächskreis 28. und 29. März 1998: Wachsende Ungleichheiten - neue Spaltungen? Exklusion als Gefahr für die Bürgergesellschaft. Protokoll Nr. 112. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

Rusch, Regina (Hg.) 1992: Plötzlich ist alles ganz anders. Kinder schreiben über unser Land. Frankfurt a.M.: Eichborn.

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) 2002: Reformempfehlungen für das Bildungswesen. Weinheim; München: Juventa.

Sackmann, Reinhold; Weymann, Ansgar 1994: Die Technisierung des Alltags: Generationen und technische Innovationen. Frankfurt a.M.; New York: Campus.

Saup, Winfried 1993: Alter und Umwelt. Eine Einführung in die Ökologische Gerontologie. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.

Schäfer, Arnold 1998: Identität im Widerspruch. Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schäffter, Ortfried 2003: In den Netzen der lernenden Organisation. Ein einführender Gesamtüberblick. In: Bergold, Ralph; Mörchen, Annette; Schäffter, Ortfried (Hg.): Treffpunkt Lernen. Band 2. Recklinghausen. 87-105.

Scheich, Henning 2005: Man hat sich nicht persönlich um sie gekümmert. Interview. http://bildungplus.forum-bildung.de/templates_text/imfokus_print.php?artid=232. (15.06.2005).

Scheuerl, Hans (Hg.) 1975: Theorien des Spiels. Weinheim; Basel: Beltz.

Schilling, Johannes 1993: Didaktik, Methodik der Sozialpädagogik: Grundlagen und Konzepte. Studienbücher für soziale Berufe. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Schimany, Peter 2003: Die Alterung der Gesellschaft. Ursachen und Folgen des demographischen Umbruchs. Frankfurt a.M.: Campus.

Schirmmacher, Frank 2004: Das Methusalem – Komplott. München: Blessing.

Schmiedt, R. F. 1954/1967: Die Klassengesellschaft. In: Kosing, Alfred; Dörge, Rolf; Wattenberg, Diedrich; Mielke, Heinz; Jubelt, Rudolf; Segal, Jacob; Senglaub, Konrad; Padberg, Wolfgang; Schmiedt, R. F.; Scheel, Heinrich; Reisberg, Arnold; Berthold, Lothar; Doernberg, Stefan; Otto, Reinhold; Schulz, Gerhard; Weichelt, Wolfgang; Staufenbiel, Fred; Steininger, Herbert: Weltall Erde Mensch. Ein Sammelwerk zur Entwicklungsgeschichte von Natur und Gesellschaft. Neufassung. Berlin: Verlag Neues Leben. 239-273.

Schmitz, Enno 1984: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11. Stuttgart: Klett-Cotta. 95-123.

Schneider, Käthe 1993: Alter und Bildung. Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schneider, Käthe 2000: Fördernde und hemmende Faktoren der Partizipation von Erwachsenen mittleren und höheren Alters an institutionalisierter Weiterbildung. In: Entzian, Hildegard u.a. (Hg.): Soziale Gerontologie. Forschung und Praxisentwicklung im Pflegewesen und in der Altenbildung. Frankfurt a.M.: Mabuse. 294-307.

Schneider, Käthe 2001: Die Bedeutung des Lernens für das Alter. In: Friedenthal-Haase, Martha; Meinhold, Gottfried; Schneider, Käthe; Zwiener, Ulrich (Hg.): Alt werden – alt sein. Lebensperspektiven aus verschiedenen Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 227-244.

Schneider, Käthe 2004: Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorieartige Aussagen zur Erklärung der Handlungsinitiierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schröder, Gerhard 2002: Regierungserklärung von Bundeskanzler Schröder zum Thema Bildung und Innovation. Berlin 13.06. http://www.bundesregierung.de/dokumente/Rede/ix_84264.htm (29.11.2004).

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas 1979/1984: Strukturen der Lebenswelt. 2 Bände. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schütz, Gertrud (Hg.) 1986: Kleines politisches Wörterbuch. Berlin: Dietz.

Schulz, Manuel 1998: "Strukturelle Teilnehmerorientierung": Didaktisch-methodische Konzeption für selbstorganisierte Lernprozesse in der Weiterbildung. In: GdWZ 9 / 6. 244-247.

Schulze, Gerhard 1992: Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.; New York: Campus.

Schwank, Inge 2005: Kinder sind keine Taschenrechner. Interview. In: Zeitschrift Gehirn & Geist. Spektrum der Wissenschaft. Heft 6. 34-37.

Schwarz, Hans-Peter 1998: Das Gesicht des Jahrhunderts. Monster, Retter und Mediokritäten. Berlin. Siedler.

Schweitzer, Rosemarie von 1998: Die Bedeutung der Generationenerfahrungen für die Zukunft einer alternden Gesellschaft. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor. 15-32.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996: Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf (22.08.2006).

Senge, Peter M.; Hartkemeyer, Johannes und Martina 2001: Wir müssen "Lernen" neu denken – ein Gespräch. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung / Abteilung Weiterbildung (Hg.): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Reader. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung. 85-94.

Siebert, Horst 1972: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.

Siebert, Horst 1990: Perspektiven für Lehre und Forschung. In: Siebert, Horst; Seidel, Ernst: SeniorInnen studieren – eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover. Dokumentation zur wissenschaftlichen Weiterbildung 23. Hannover: ZEW. 57-66.

Siebert, Horst 1994: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.: VAS.

Siebert, Horst 2003: Braucht unsere Gesellschaft einen Bildungsbegriff? In: Höffner-Mehlmer, Markus (Hg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 94-98.

Siebert, Otto 1904: Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. Pädagogisches Magazin. Heft 239. Langensalza: Beyer & Söhne.

Siebert, Otto 1922: Einsteins Relativitätstheorie und ihre kosmologischen und philosophischen Konsequenzen. Pädagogisches Magazin. Heft 823. Langensalza: Beyer & Söhne.

SIGMA (Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen) 1999: Studie "Generationenkonflikt und Generationenbündnis in der Bürgergesellschaft". Sozialempirische Repräsentativerhebung in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des baden-württembergischen Sozialministeriums. <http://www.sigma-online.com/service> (22.03.2006).

Sindler, Alexandra 2004: Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation. Wien: Lit.

Singer, Christiane 2001: Von der Lust sich zu wandeln. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Alter und Aufbruch in neue Lebens- und Wissenschafts-Welten. 20 Jahre Weiterbildendes Studium für Seniorinnen und Senioren an der Universität Dortmund. Oberhausen: Athena. 155-165.

Sommer, Volker 1990: Das schöpferische Spiel. In: GEO Wissen - Chaos und Kreativität. Hamburg: Gruner + Jahr. 64-70.

Sopp, Peter 1997: Dynamische Differenzierung: Der Umbruch in Ostdeutschland als Differenzierungsprozeß. In: Beck, Ulrich; Sopp, Peter (Hg.): Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske und Budrich. 125-141.

Speth, Martin 1997: John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann und Helbig. 19-37.

Spitzer, Manfred 2002: Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg; Berlin: Spektrum.

Spohr, Aron 2000: Conrad und Co. Talkshow zum Thema "Computerkids". In: ZDF. 16.00 Uhr. 03.06.

Stadelhofer, Carmen 1998: Intergenerationelles Lernen an der Hochschule. Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines hohen Ziels und Ansätze zur Realisierung. Überlegungen und Erfahrungen an der Universität Ulm. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor. 137-153.

StadtTeilLaden Grumme 2004: Schüler schulen Senioren – Senioren helfen Schülern. Alt&Jung-Aktivitäten im StadtTeilLaden Grumme. In: LAG Lokale Medienarbeit NRW e.V. (Hg.): Generationsübergreifende Medienarbeit im Ruhegebiet. Broschüre. Neuss: Borch-Druck. 46-47.

Staud, Torlaf 2001: Immer nach oben. Ein 28-Jähriger führt die PDS ins Rote Rathaus. In: Die Zeit. Nr. 51. 13.12.

Steinfort, Julia 2005: Bleibt alles Anders! Intergenerationelles Lernen an Jugendbildungsstätten – ein Praxisbeispiel. Vortrag im Rahmen des Fachforum III: Paradigmenwechsel in der Altersbildung: Die Empowermentperspektive in intergenerationalen Lernsettings. Gemeinsame Jahrestagung der Sektion III und IV der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie (DGGG). Mannheim 30.09.

Steinhoff, Bernd 1998a: Intergenerationelles Lernen im Studium - Probleme und Konsequenzen aus allgemeinbildender Sicht. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 153-166.

Steinhoff, Bernd 1998b: Empirische Befunde und Thesen zum altersgemischtem Studium. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Grafenschaft: Vektor. 101-117.

Stern, Carola 2001: Doppelleben. Eine Autobiographie. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Stern, Elsbeth 2005: Lernen ist erfolgreich, wenn erfolgreich an Vorwissen angeknüpft werden kann. Interview. http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=221. (16.06.2005).

Stölzl, Christoph 1997: Vorwort. In: Kaiser, Paul; Petzold, Claudia: Boheme und Diktatur in der DDR. Gruppen, Konflikte, Quartiere. 1970-1989. Katalog zur Ausstellung des Deutschen Historischen Museums vom 04. September bis 16. Dezember 1997. Berlin: Fannei & Walz. 9.

Straka, Gerald A.; Macke, Gerd 1979: Lehren und Lernen in der Schule. Eine Einführung in Lehr-Lern-Theorien. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer.

Suppan, Arnold 1999: Einleitung. Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. In: Heuberger, Valeria; Suppan, Arnold; Vyslonzil, Elisabeth (Hg.): Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 9-20.

Tattersall, Ian 2000: Wir waren nicht die Einzigen. Warum von allen Menschenarten nur der Homo sapiens überlebte. In: Spektrum der Wissenschaft - Dossier: Die Evolution des Menschen. 3. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft. 40-47.

Taylor, Charles 1996: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Tenbrock, Robert Hermann; Kluxen, Kurt (Hg.) 1978: Zeiten und Menschen. Ausgabe B. Band 4. Schulbuch. Paderborn: Schöningh.

Thissen, Frank 1997: Das Lernen neu erfinden. Konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. In: Beck, Uwe; Sommer, W. (Hg.): Learntec 1997: Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband. Karlsruhe: Schriftenreihe der KKA. 69-80.

Trier, Matthias 2001: Lernen im sozialen Umfeld. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung / Abteilung Weiterbildung (Hg.): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Reader. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung. 35-38.

Ueltzhöffer, Jörg 1999: Generationenkonflikt und Generationenbündnis in der Bürgergesellschaft. Presseinformation zur SIGMA-Studie "Generationenkonflikt und Generationenbündnis in der Bürgergesellschaft" vom 03.05. http://www.sigma-online.com/de/Articles_and_Reports (16.03.2006).

Ulbricht, Walter 1954/1967: Zum Geleit. In: Kosing, Alfred; Dörge, Rolf; Wattenberg, Diedrich; Mielke, Heinz; Jubelt, Rudolf; Segal, Jacob; Senglaub, Konrad; Padberg, Wolfgang; Schmiedt, R. F.; Scheel, Heinrich; Reisberg, Arnold; Berthold, Lothar; Doernberg, Stefan; Otto, Reinhold; Schulz, Gerhard; Weichelt, Wolfgang; Staufenberg, Fred; Steininger, Herbert: Weltall Erde Mensch. Ein Sammelwerk zur Entwicklungsgeschichte von Natur und Gesellschaft. Neufassung. Berlin: Verlag Neues Leben. 5-7.

UNESCO 1945: Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO). Verabschiedet in London am 16. November 1945, zuletzt geändert von der 30. UNESCO-Generalkonferenz am 1. November 2001. http://www.unesco.de/c_bibliothek/verfassung.htm (17.11.2004).

UNESCO 2003: Das UNESCO – Institut für Pädagogik. <http://www.unesco.de>. Organisation. Partner (12.02.2005).

United Exhibits Group 2000: Katalog zur Ausstellung "Am Anfang war das Bild". Duisburg: Druckhaus Duisburg OMD.

UNO 1948: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der UNO vom 10. Dezember 1948. <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> (08.04.2005).

Veelken, Ludger 1978: Einführung in die Identitätstherapie: Vorschläge für die Praxis identitätsentfaltender Jugendarbeit. Stuttgart: Enke.

Veelken, Ludger 1984: Intergenerative Vernetzung als soziologisches Handlungsmodell. Problemfelder Sozialer Geragogik. Schriftenreihe der Zentralstelle für Weiterbildung und Kontaktstudium der Universität Dortmund. Dortmund: Universität Dortmund.

Veelken, Ludger 1990: Neues Lernen im Alter. Heidelberg: Sauer.

Veelken, Ludger 1994: Geragogik/Sozialgeragogik - eine Antwort auf neue Herausforderungen an gerontologische Bildungsarbeit, Kultur- und Freizeitarbeit. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Gerontologische Bildungsarbeit - Neue Ansätze und Modelle. Hannover: Vincentz. 13-52.

Veelken, Ludger 1997: Altern und Lernen – Lernen ist Hoffen. In: Goddenthon, Diether Wolf v. (Hg.): Solange ich hoffe, lebe ich. München: Kösel. 129-138.

Veelken, Ludger 1998a: Jung und Alt – Teile eines Ganzen und Ganze als Teile. Aspekte einer Theorie der intergenerativen Vernetzung der Generationen. In: Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover: Vincentz. 61-88.

Veelken, Ludger 1998b: Auswirkungen des integrativen Studiums im Alter auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen und den Lernerfolg der jüngeren Studierenden. In: Keil, Siegfried; Brunner, Thomas (Hg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie. Graftschaft: Vektor. 119-133.

Veelken, Ludger 2000: Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus-Peter (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich. 87-94.

Veelken, Ludger 2003: Reifen und Altern. Geragogik kann man lernen. Oberhausen: Athena.

Veelken, Ludger 2005a: Lehren – Lernen – Wohlfühlen. Geragogik der Lebenskunst. In: Veelken, Ludger; Gregarek, Silvia; de Vries, Bodo: Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren. Oberhausen: Athena. 9-29.

Veelken, Ludger 2005b: Altenbildung in Deutschland – Altenbildung in Dortmund. In: Schönberg, Frauke; Naegele, Gerhard (Hg.): Altern hat Zukunft. 15 Jahre gerontologische Forschung in Dortmund. Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik. Band 56. Münster: Lit. 261-273.

Veelken, Ludger 2006a: Miteinander der Generationen. Erkenntnisse aus der Konferenz der Liga für Ältere über das veränderte Zusammenleben von Jung und Alt. In: Zeitschrift DER LION. Mitgliederzeitschrift der Lions Clubs in Deutschland. Januar. <http://www.lions.de> (04.03.2006). 10.

Veelken, Ludger 2006b: Bildung im Alter. In: Oswald, Wolf D.; Lehr, Ursula; Sieber, Cornel; Kornhuber, Johannes (Hg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. 120-124.

Veelken, Ludger 2006c: Lebenslanges Lernen und Demographischer Wandel. In: Wahl, Hans-Werner; Mollenkopf, Heidrun (Hg.): Alternsforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Alterns- und Lebenslaufkonzeptionen im deutschsprachigen Raum. Akademische Verlagsgesellschaft. i.E.

Veelken, Ludger 2006d: Identity and globalisation. In: ICIP Newsletter February. <http://www.icip.info/Libraries/Local/68/Docs/ICIP%20Newsletter%20February%202006.doc> (18.09.2006). 2-3.

Veelken, Ludger; Gösken, Eva; Pfaff, Matthias 2003: Gruß und Willkommen. Einladung "Lebenslanges Lernen als generationsübergreifendes Lernen". Fachtagung anlässlich der Verabschiedung von Prof. Dr. Ludger Veelken am 25. Juli 2003. Flyer.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hg.) 2003: Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske und Budrich.

Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik 1976/1989: Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968 in der Fassung des Gesetzes zur Ergänzung und Änderung der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1974. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik. <http://www.k-p-d-online.de/Dokumente/DDR-Verfassung.html> (20.07.2006).

Vogel, Alfred 1976: Artikulation des Unterrichts. Verlaufstrukturen und didaktische Funktionen. Workshop Schulpädagogik: Materialien 3. Ravensburg: Otto Maier.

Vos, John de 2000: Evolution des Menschen. In: United Exhibits Group: Katalog zur Ausstellung "Am Anfang war das Bild". Duisburg: Druckhaus Duisburg OMD. 16-19.

Voß, Reinhard (Hg.) 2002: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.

Wallraven, Klaus-Peter; Becker, Susanne; Veelken, Ludger 2000: Einleitung. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven, Klaus-Peter (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich. 9-13.

Walter, Hellmuth 1974: Lernen. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth. 182-188.

Wegener-Spöhring, Gisela 1991: Spiel als ein neues Paradigma der Pädagogik. In: Retter, Hein (Hg.): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 63-67.

Welsch, Wolfgang 2001: Ich war Staatsfeind Nr. 1. Als Fluchthelfer auf der Todesliste der Stasi. Frankfurt a.M.: Eichborn.

Weymann, Ansgar 1998: Sozialer Wandel. Weinheim; München: Juventa.

Wilber, Ken 1996: Eros, Kosmos, Logos. Eine Vision an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. Frankfurt a.M.: Krüger.

Wilber, Ken 1999: Das Wahre, Schöne, Gute. Geist und Kultur im 3. Jahrtausend. Frankfurt a.M.: Krüger.

Winkler, Heinrich August 2000a: Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik. Band 1. München: C.H. Beck.

Winkler, Heinrich August 2000b: Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte vom >Dritten Reich< bis zur Wiedervereinigung. Band 2. München: C.H. Beck.

Winter, Felix 2004: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zimmer, Gabi; Pau, Petra 2001: Vor 55 Jahren: gewollt und verfolgt. Geschichte lässt sich nicht aufrechnen. http://www.pds-online.de/geschichte/0104/zimmerpau_kpdpdsed.htm (29.04.2001).

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die vier Quadranten (vgl. Wilber 1996: 161, 243 und 1999: 39, 43 mit Ergänzungen d.A.).	31
Abbildung 2:	Traditionelle und Konstruktivistische Auffassung vom Lehren und Lernen im Vergleich (vgl. Reinmann-Rothmeier; Mandl 1997).	153
Abbildung 3:	Traditionelles und Entgrenztes Lernen im Vergleich (vgl. Kirchhöfer 2001: 14f).	155
Abbildung 4:	Wie kann der Generationendialog gelingen? 11 Thesen zu intergenerationellen Programmen (vgl. Veelken 2005a: 26).	267
Abbildung 5:	Qualitative Interviews Frage I.1. Verteilung Frauen und Männer.	317
Abbildung 6:	Qualitative Interviews Frage I.2. Verteilung Jung und Alt.	317
Abbildung 7:	Qualitative Interviews Frage I.4. Verteilung West und Ost.	318
Abbildung 8:	Qualitative Interviews. Die vier Gruppen der Befragten.	319
Abbildung 9:	Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der vier Gruppen der Befragten nach Häufigkeit der Nennungen.	321
Abbildung 10:	Qualitative Interviews Frage II.4.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	322
Abbildung 11:	Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.	322
Abbildung 12:	Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.	323
Abbildung 13:	Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe West in Prozent.	323
Abbildung 14:	Qualitative Interviews Frage II.4.1. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.	324
Abbildung 15:	Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe Jung (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe Alt (Frage II.4.2.) in Prozent.	325

Abbildung 16:	Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe Alt (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe Jung (Frage II.4.2.) in Prozent.	326
Abbildung 17:	Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe West (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe Ost (Frage II.4.3.) in Prozent.	327
Abbildung 18:	Qualitative Interviews. Fremdeinschätzung. Vergleich der Antworten der Gruppe Ost (Frage II.4.1.) mit den Antworten der Gruppe West (Frage II.4.3.) in Prozent.	328
Abbildung 19:	Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.	330
Abbildung 20:	Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	330
Abbildung 21:	Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.	331
Abbildung 22:	Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.	331
Abbildung 23:	Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe West in Prozent.	332
Abbildung 24:	Qualitative Interviews Frage IV.7.1. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.	332
Abbildung 25:	Qualitative Interviews Frage IV.7.2. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	332
Abbildung 26:	Qualitative Interviews Frage IV.7.3. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	333
Abbildung 27:	Qualitative Interviews Frage IV.8.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	333
Abbildung 28:	Qualitative Interviews Frage IV.8.2. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	334
Abbildung 29:	Qualitative Interviews Frage IV.8.3. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	334
Abbildung 30:	Qualitative Interviews Frage IV.8.4. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.	335
Abbildung 31:	Qualitative Interviews Frage IV.8.4. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.	336

Abbildung 32:	Qualitative Interviews Frage IV.8.4. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.	336
Abbildung 33:	Qualitative Interviews Frage IV.8.5. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.	337
Abbildung 34:	Qualitative Interviews Frage IV.8.5. Antworten der Gruppe Jung in Prozent.	337
Abbildung 35:	Qualitative Interviews Frage IV.8.5. Antworten der Gruppe Alt in Prozent.	338
Abbildung 36:	Qualitative Interviews Frage IV.9.1. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	338
Abbildung 37:	Qualitative Interviews Frage IV.9.2. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	339
Abbildung 38:	Qualitative Interviews Frage IV.9.3. Zusammenfassung aller Antworten in Prozent.	339
Abbildung 39:	Qualitative Interviews Frage IV.9.4. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.	340
Abbildung 40:	Qualitative Interviews Frage IV.9.4. Antworten der Gruppe West in Prozent.	341
Abbildung 41:	Qualitative Interviews Frage IV.9.4. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.	341
Abbildung 42:	Qualitative Interviews Frage IV.9.5. Antworten der vier Gruppen der Befragten in Prozent.	342
Abbildung 43:	Qualitative Interviews Frage IV.9.5. Antworten der Gruppe West in Prozent.	342
Abbildung 44:	Qualitative Interviews Frage IV.9.5. Antworten der Gruppe Ost in Prozent.	343

9. Anhang

Fragenkatalog:
Qualitative Interviews "Jung und Alt in West und Ost"

I. Fragen zur Person

II. Sozialisationsbedingte Fragen

Fragen zu historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen

III. Individuationsbedingte Fragen

Fragen zu lebensgeschichtlichen Ereignissen

IV. Bildungsorientierte Fragen

Fragen zu persönlichen Bildungserfahrungen und -einschätzungen

I. Fragen zur Person

I.1. Geschlecht

weiblich _____
männlich _____

(ehemaliger) Beruf

I.2. Geburtsjahr _____

I.3. Geburtsort _____**lag in:****Deutschland** _____**Bundesrepublik Deutschland** _____**Deutsche Demokratische Republik** _____

I.4. aufgewachsen und gelebt in: _____

_____**lag in:****Deutschland** _____**Bundesrepublik Deutschland** _____**Deutsche Demokratische Republik** _____

I.5. zurzeit lebend in: _____**liegt im:****Westen der Bundesrepublik Deutschland** _____**Osten der Bundesrepublik Deutschland** _____

II. Sozialisationsbedingte Fragen

Fragen zu historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen

II.1. Fragen zum *Ende des II. Weltkrieges*

II.1.1.

Wie haben Sie persönlich das *Ende des II. Weltkrieges* erlebt?

II.1.2.

Was bedeutet für Sie persönlich das *Ende des II. Weltkrieges*?

II.1.3.

Welche Bedeutung hat das *Ende des II. Weltkrieges* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

II. 1.4.

Welche Bedeutung hat das *Ende des II. Weltkrieges* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

II.2. Fragen zu den *Reformbewegungen der 1960/70er Jahre*

II.2.1.

Wie haben Sie persönlich die *Reformbewegungen der 1960/70er Jahre* erlebt?

II.2.2.

Was bedeuten für Sie persönlich die *Reformbewegungen der 1960/70er Jahre*?

II.2.3.

Welche Bedeutung haben die *Reformbewegungen der 1960/70er Jahre* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

II.2.4.

Welche Bedeutung haben die *Reformbewegungen der 1960/70er Jahre* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

II.3. Fragen zur *Vereinigung der beiden deutschen Staaten*

II.3.1.

Wie haben Sie persönlich die *Vereinigung der beiden deutschen Staaten* erlebt?

II.3.2.

Was bedeutet für Sie persönlich die *Vereinigung der beiden deutschen Staaten*?

II.3.3.

Welche Bedeutung hat die *Vereinigung der beiden deutschen Staaten* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

II.3.4.

Welche Bedeutung hat die *Vereinigung der beiden deutschen Staaten* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

II.4. Fragen zu *persönlich bedeutenden historisch-gesellschaftlichen Zeitereignissen*

II.4.1.

Was sind *für Sie persönlich* die *bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse*?

II.4.2.

Was sind die *bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

II.4.3.

Was sind die *bedeutendsten historisch-gesellschaftlichen Zeitereignisse* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

III. Individuationsbedingte FragenFragen zu lebensgeschichtlichen Ereignissen

III.1. Fragen zur *Ursprungsfamilie*

III.1.1.

Wie haben Sie persönlich Ihre *Ursprungsfamilie* erlebt?

III.1.2.

Was bedeutet für Sie persönlich die *Ursprungsfamilie*?

III.1.3.

Welche Bedeutung hat die *Ursprungsfamilie* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

III.1.4.

Welche Bedeutung hat die *Ursprungsfamilie* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

III.2. Fragen zu *Lebensgemeinschaften/Ehen*

III.2.1.

Wie haben Sie persönlich das Eingehen Ihrer *Lebensgemeinschaften/Ehen* erlebt?

III.2.2.

Was bedeutet für Sie persönlich das Eingehen einer *Lebensgemeinschaft/Ehe*?

III.2.3.

Welche Bedeutung hat das Eingehen einer *Lebensgemeinschaft/Ehe* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

III.2.4.

Welche Bedeutung hat das Eingehen einer *Lebensgemeinschaft/Ehe* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

III.3. Fragen zu *Kindern*

III.3.1.

Wie haben Sie persönlich Ihre *Kinder* erlebt?

III.3.2.

Was bedeuten für Sie persönlich *Kinder*?

III.3.3.

Welche Bedeutung haben *Kinder* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

III.3.4.

Welche Bedeutung haben *Kinder* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

III.4. Fragen zu *persönlich bedeutenden lebensgeschichtlichen Ereignissen*

III.4.1.

Was sind für Sie *persönlich die bedeutendsten Ereignisse in Ihrem Leben*?

III.5. Fragen zu *intergenerationellen Begegnungen*

III.5.1.

Haben Sie *intergenerationelle Begegnungen*?

III.5.2.

Welche *intergenerationellen Begegnungen* haben Sie?

III.5.3.

Welche Bedeutung haben *intergenerationelle Begegnungen* für Sie?

III.5.4.

Begegnen Sie mehr:	Kindern	_____
	Jugendlichen	_____
	jungen Erwachsenen	_____
	Erwachsenen	_____
	älteren Erwachsenen	_____

III.5.5.

Möchten Sie mehr:	Kindern	_____
	Jugendlichen	_____
	jungen Erwachsenen	_____
	Erwachsenen	_____
	älteren Erwachsenen	_____ begegnen?

III.6. Fragen zu *Begegnungen mit West-/Ostdeutschen*

III.6.1.

Haben Sie *Begegnungen mit West-/Ostdeutschen*?

III.6.2.

Welche *Begegnungen mit West-/Ostdeutschen* haben Sie?

III.6.3.

Welche Bedeutung haben *Begegnungen mit West-/Ostdeutschen* für Sie?

III.6.4.

Begegnen Sie mehr *West- oder Ostdeutschen*?

III.6.5.

Möchten Sie mehr *West- oder Ostdeutschen* *begegnen*?

IV. Bildungsorientierte Fragen

Fragen zu persönlichen Bildungserfahrungen und -einschätzungen

IV.1. Fragen zum *Kindergarten*

IV.1.1.

Wie haben Sie persönlich Ihre *Kindergartenzeit* erlebt?

IV.1.2.

Was bedeutet für Sie persönlich der *Kindergarten*?

IV.1.3.

Welche Bedeutung hat der *Kindergarten* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

IV.1.4.

Welche Bedeutung hat der *Kindergarten* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

IV.2. Fragen zur *Schulzeit*

IV.2.1.

Wie haben Sie persönlich Ihre *Schulzeit* erlebt?

IV.2.2.

Was bedeutet für Sie persönlich die *Schulzeit*?

IV.2.3.

Welche Bedeutung hat die *Schulzeit* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

IV.2.4.

Welche Bedeutung hat die *Schulzeit* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

IV.3. Fragen zum *Studium*

IV.3.1.

Wie haben Sie persönlich Ihr *Studium* erlebt?

IV.3.2.

Was bedeutet für Sie persönlich das *Studium*?

IV.3.3.

Welche Bedeutung hat das *Studium* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

IV.3.4.

Welche Bedeutung hat das *Studium* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

IV.4. Fragen zur *Berufsausbildung*

IV.4.1.

Wie haben Sie persönlich Ihre *Berufsausbildung* erlebt?

IV.4.2.

Was bedeutet für Sie persönlich die *Berufsausbildung*?

IV.4.3.

Welche Bedeutung hat die *Berufsausbildung* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

IV.4.4.

Welche Bedeutung hat die *Berufsausbildung* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

IV.5. Fragen zum *Beruf*

IV.5.1.

Wie haben Sie persönlich Ihren *Beruf* erlebt?

IV.5.2.

Was bedeutet für Sie persönlich der *Beruf*?

IV.5.3.

Welche Bedeutung hat der *Beruf* Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

IV.5.4.

Welche Bedeutung hat der *Beruf* Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

IV.6. Fragen zum "*Ruhestand*"

IV.6.1.

Wie haben Sie persönlich Ihren "*Ruhestand*" erlebt?

IV.6.2.

Was bedeutet für Sie persönlich der "*Ruhestand*"?

IV.6.3.

Welche Bedeutung hat der "*Ruhestand*" Ihrer Meinung nach für *jüngere/ältere Menschen*?

IV.6.4.

Welche Bedeutung hat der "*Ruhestand*" Ihrer Meinung nach für die *Menschen in West-/Ostdeutschland*?

IV.7. Fragen zu *allgemeinen Lernsituationen*

IV.7.1.

Wie haben Sie persönlich Ihre *Lernsituationen* erlebt?

IV.7.2.

Was bedeutet für Sie persönlich *Lernen*?

IV.7.3.

Möchten Sie persönlich mehr *lernen*?

IV.8. Fragen zu *intergenerationellen Lernsituationen*

IV.8.1.

Haben Sie *intergenerationelle Lernsituationen* erlebt?

IV.8.2.

Welche *intergenerationellen Lernsituationen* haben Sie erlebt?

IV.8.3.

Welche Bedeutung haben *intergenerationelle Lernsituationen* für Sie?

IV.8.4.

Lernen Sie mehr mit *jüngeren oder älteren Menschen*?

IV.8.5.

Möchten Sie mehr mit *jüngeren oder älteren Menschen lernen*?

IV.9. Fragen zu *Lernsituationen mit West/-Ostdeutschen*

IV.9.1.

Haben Sie *Lernsituationen mit West/-Ostdeutschen* erlebt?

IV.9.2.

Welche *Lernsituationen mit West/-Ostdeutschen* haben Sie erlebt?

IV.9.3.

Welche Bedeutung haben *Lernsituationen mit West/-Ostdeutschen* für Sie?

IV.9.4.

Lernen Sie mehr mit West- oder Ostdeutschen?

IV.9.5.

Möchten Sie mehr mit *West- oder Ostdeutschen lernen?*
