

Alheit, Peter

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen "Lebenslangen Lernens". Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 362-382

urn:nbn:de:0111-opus-38836

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Lebenslanges Lernen

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens
in einer Metropole 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen
„Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer
biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland 362

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als
pädagogische Wissensform 383

Diskussion

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung 400

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie 413

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive
der Erziehungswissenschaft 422

Kai S. Cortina

Rechenfehler oder Irreführung? Eine kurze Replik auf Ernst Rösner 431

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Richard van Dülmen: Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart 432

Peter Faulstich

Sylvia Martinsen/Werner Sacher (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich – Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960 435

Kurt Kreppner

Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie 438

Andreas Helmke

Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?
Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität

Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung

Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses 443

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2002 448

Pädagogische Neuerscheinungen 480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, des Böhlau Verlag, Köln und des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Topic: Lifelong Learning

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Education and Social Environment: Determinants of life-long learning
in a metropolis 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of
“Life-Long Learning”: Conceptual consequences to be drawn from results of
a biography-analytical multi-generational study carried out in East-Germany 362

Articles

Walter Herzog

Between General Law and the Individual Case. Conjectures concerning
typologies as a form of pedagogical knowledge 383

Discussion

Rudolf Messner

PISA and General Education 400

Peter Euler

Education as a “Critical” Category 413

Heinz-Elmar Tenorth

“How is education possible?” Some answers – and the perspective
of educational science 422

Kai S. Cortina

Miscalculation or Misguidance? A short reply to Ernst Rösner..... 431

Book Reviews 432

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2002 448

New Books 480

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“

Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland

Zusammenfassung: Der Beitrag basiert auf einer umfangreichen qualitativen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. Ziel ist die Rekonstruktion der individuellen Verarbeitung dramatischer historisch-politischer Brüche in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts und die Identifikation variierender innerfamiliärer Tradierungsmuster. Das Ergebnis erscheint provokant: Quer zu den untersuchten sozialen Milieus bleiben im weitaus größeren Teil des Samples soziale Orientierungen und Einstellungen zwischen der Großeltern- und der Enkelgeneration praktisch unverändert. Der Autor spricht von einer „intergenerationalen Modernisierungsresistenz“, die für die ostdeutsche Gesellschaft charakteristisch sei. Er nutzt diesen Befund für eine interessante Erweiterung des theoretischen Konzepts „Lebenslangen Lernens“: Bildungsprozesse in der Lebensspanne können offenbar nur dann angemessen verstanden werden, wenn man auch mentalitäre Tiefenstrukturen und intergenerationale Tradierungspraxen systematisch berücksichtigt.

1. Einleitung

Das Etikett des „lebenslangen Lernens“ verweist zunächst auf ein Maß von Zeit, eine quantitative Ausdehnung oder Dauer, und zwar die Zeitspanne eines individuellen menschlichen Lebens. Dies mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, spielen doch Zeitlichkeit („Lernen braucht Zeit“) und der Aspekt einer temporalen Struktur („was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“) bei Lern- und Bildungsprozessen immer eine zentrale Rolle. Der Eindruck der Trivialität schwindet allerdings, sobald genauer bestimmt werden soll, wie jener Aspekt der Zeitlichkeit konzeptualisiert wird.

Die Zeitlichkeit von Lernprozessen muss keineswegs notwendig in der Zeitspanne des Lebenslaufs gedacht werden. Die meisten (psychologischen) Lerntheorien beispielsweise thematisieren Lernen als – mehr oder minder komplexe – Verhaltensänderungen im Zeithorizont der Lern- bzw. Handlungssituation. Eine andere, in pädagogischen Kontexten eher seltene Perspektive fragt nach Lernprozessen sozialer Aggregate (Institutionen, Klassen, Nationen, Gesellschaften) in historischer Dimension – etwa die Mentalitätsgeschichte. Die Betrachtungsperspektive „Lebenslauf“ nimmt also eine spezifische temporale Analyseebene in den Blick, die in Relation zu anderen Zeitdimensionen steht, aber eine relativ unabhängige eigenständige Konstruktionslogik aufweist (vgl. Schuller 1997). Damit geht es nicht mehr ausschließlich um das quantitative Maß der „Lebensspanne“¹, sondern um den qualitativen Aspekt lebenszeitlicher Prozesse und de-

1 Die Lebensspanne ist zwar biologisch fundiert (durch die prinzipielle Gebundenheit an die „biologische Uhr“), aber in ihrer konkreten sozialen Form und ihrem individuellen Erleben

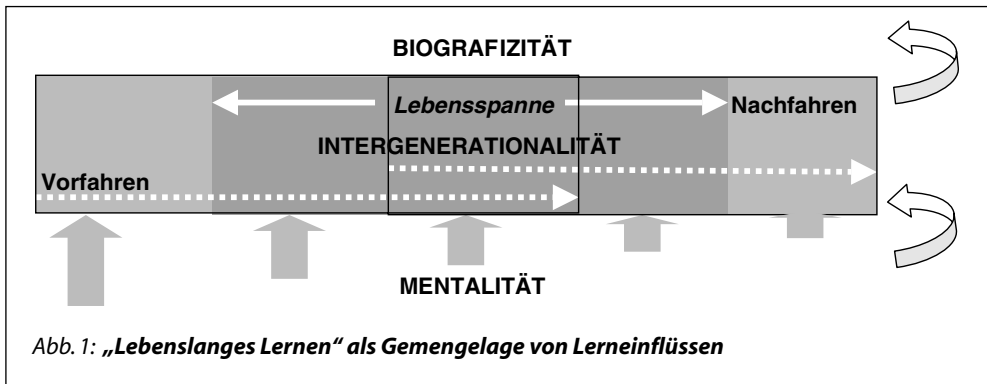
ren sozialkultureller Strukturierung. Dieser wird gewöhnlich mit dem theoretischen Begriff der *Biografie* erfasst (vgl. Alheit/Dausien 2000b, 2002; Dausien 2001).

Gerade die Biografie verweist nun allerdings in ihrer konkreten Besonderheit über den eigenen Zeitrahmen der Lebensspanne hinaus: Entscheidende Koakteure des biografischen Lernprozesses (etwa Eltern, Großeltern, Kinder oder Enkel) haben in der Regel eine nach hinten bzw. nach vorn versetzte Lebensspanne. Biografisches Lernen ist also in *intergenerationale Lernprozesse* verweben. Biografien verweisen darüber hinaus auf *Hintergrundstrukturen* von langer Dauer: z.B. auf kulturelle Mentalitäten, soziale Habitusmuster oder ethnische Besonderheiten. Solche Betrachtungsperspektiven spielen bei der Konzeptualisierung „lebenslangen Lernens“ gewöhnlich keine Rolle. Die beiden gängigen Analysemodi im aktuellen Lifelong-Learning-Diskurs (vgl. dazu Alheit/Dausien 2002) haben das „klassische“ Profil voneinander scheinbar unabhängiger Außen- bzw. Binnenperspektiven: eine vorwiegend *bildungspolitisch* motivierte Beschäftigung mit veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft, die Konsequenzen für die Organisation individuellen und kollektiven Lernens nach sich zieht (vgl. stellvertretend Brödel 1998; Gerlach 2000; Field 2000), und eine eher *pädagogisch* interessierte Perspektive auf die Bedingungen und Möglichkeiten individuell-biographischen Lernens, insbesondere auf die informellen Dimensionen des Lernens (vgl. stellvertretend Kade/Seitter 1996; Alheit/Dausien 1996, 2000b, 2002).

Der folgende Beitrag nimmt eine zu diesen beiden Perspektiven „querliegende“ Position ein. Es geht um die Verknüpfung von Außen- und Binnenperspektive. Das empirische Datenmaterial, auf das er sich bezieht, sind *Lebensgeschichten*²; interessant bleiben also durchaus Bildungsprozesse in der Lebensspanne. Allerdings ist das methodische Setting so gewählt, dass jeweils die Biografien eines Mitglieds der Großelterngeneration und der Enkelgeneration *einer Familie* als „Fallkonstellation“ analysiert werden. Das theoretische Sampling berücksichtigt dabei alle relevanten sozialen Milieus der untersuchten Region³. Darüber hinaus wird deutlich, dass „lebenslanges Lernen“ u.U. *Mustern* folgt, die in familialen Tradierungsprozessen angelegt sind und durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen begünstigt werden. „Lebenslanges Lernen“ wird damit als

nicht determiniert. Sie ist damit keine „fraglose Naturtatsache“, sondern ein soziales Phänomen, das in spezifischen historischen und kulturellen Kontexten „die Form der Biographie“ (Nassehi 1994) annimmt und damit womöglich über die lineare Zeitspanne eines Lebens hinaus weist.

- 2 Exakter: 86 biografisch-narrative Interviews (zwischen 1,5 und 4 Stunden Dauer), die sorgfältig erhoben und nach den Standards rekonstruktiver Sozialforschung ausgewertet wurden (vgl. dazu ausführlich Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2003). Das Forschungsvorhaben, auf das hier Bezug genommen wird, ist eine von der Volkswagen-Stiftung 1999 bis 2002 im Schwerpunktprogramm „Das Fremde und das Eigene“ geförderte international vergleichende Studie zur Mentalitätsentwicklung in einer deutsch-polnisch-tschechischen Grenzregion (Euroregion ‚Neiße‘).
- 3 Die Untersuchungsregion bezieht sich auf einen Teilaspekt der genannten international vergleichenden Studie. In Ostdeutschland betraf dies die Oberlausitz und – als industrielle Exklave – Eisenhüttenstadt (auch die Ergebnisse der international vergleichenden Studie liegen demnächst (auf Englisch) vor in Alheit/Kurcz/Zich 2003).



„Gemengelage“ existenter Ressourcen und individueller Besonderheiten rekonstruierbar – als ein Gewebe aus „Mentalität“, „Intergenerationalität“ und „Biografizität“⁴ (s. Abb. 1). *Mentalität* lässt sich beschreiben als eine (kollektive) Orientierungsstruktur von langer Dauer, die mit den gegebenen historisch-gesellschaftlichen Realitäten eine je spezifische Verbindung eingeht und auf biografische Lernprozesse gleichsam „abfärbt“. *Intergenerationalität* bezeichnet die konkrete Weitergabe von Orientierungsmustern im Prozess familialer Interaktion. Und *Biografizität* steht für die individuelle „Verarbeitungslogik“ lebenslanger Erfahrungs- und Lernimpulse, zu denen selbstverständlich mentalitäre Prägungen und intergenerationale Tradierungen gehören.

Dieses „Gewebe“ transparenter zu machen, ist die Absicht der folgenden Ergebnispräsentation. Selbstverständlich können in dem vorgegebenen Rahmen nur die „grob-“ Befunde vorgestellt werden. Differenzierte Fallanalysen würden die Möglichkeiten eines Zeitschriftenbeitrags sprengen. Aber selbst diese Verdichtung der Beobachtungen ist für das hier präsentierte ostdeutsche Material so interessant, dass sie außerordentlich wichtige Aspekte einer „erweiterten“ *Lifelong-Learning-Forschung* andeutet. Im Folgenden werden zunächst die historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes skizziert – wenn man so will: der „Mentalitätsaspekt“ (2). Es folgt dann eine ausführlichere Darstellung der wesentlichen Befunde zu den untersuchten „intergenerationalen Konstellationen“ (3). In einem knappen Abschlussteil (4) wird ein erster Versuch unternommen, vorsichtige theoretische und methodologische Konsequenzen für das Konzept „lebenslanges Lernen“ zu ziehen.

2. Die Nachwirkungen eines historischen „Mentalitätsmusters“

„Lebenslanges Lernen“ hat *Kontexte*. Und das sind durchaus nicht nur die bildungspolitischen Voraussetzungen, die institutionellen oder materiellen Bedingungen, die das Lernen rahmen. Es sind – wie die folgenden Ausführungen zu zeigen versuchen – auch

4 Das Konzept der „Biografizität“ (vgl. Alheit 1993b, 1997; Alheit/Dausien 2000a) bezeichnet die generative Eigenlogik der biografischen Erfahrungsverarbeitung (s. ausführlicher im Schlussteil dieses Beitrags).

historische Tiefenstrukturen, die auf spezifische Weise „tradiert“ werden – Mentalitätsmuster, die zumal in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts besondere Aufmerksamkeit verdienen. Norbert Elias hat in seinen „Studien über die Deutschen“ (1989) einleuchtend gezeigt, dass wir die Eigenart der „deutschen Mentalität“ nur dann verstehen, wenn wir ihre Wurzeln tief in die mitteleuropäische Geschichte hinein verfolgen. Anders als bei konkurrierenden europäischen Großmächten – wie etwa England oder Frankreich – ist die deutsche Geschichte seit dem Mittelalter eine Erfahrung von Niederlagen, präziser: das Trauma des Niedergangs jenes ersten *Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation*, das noch weit vor Beginn der europäischen Moderne in autokratisch regierte, unbedeutende Kleinstaaten zerfällt, aber doch das Ideal seiner verlorenen Größe niemals aufgibt. Diese eigenartige Spaltung zwischen Ideal und Wirklichkeit, die auch die Entwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts noch prägt und nicht zuletzt ein entscheidendes Erklärungsmuster für die Entstehung und die unsägliche Barbarei des Nationalsozialismus darstellt, trägt auch zum Verständnis jener soziokulturellen Konfiguration bei, die das Deutschland nach dem verlorenen Zweiten Weltkrieg und nach dem Zusammenbruch des Faschismus charakterisiert.⁵

Die nur kurze Blütezeit des zur Nation geeinigten Deutschland, jenes „zweiten“ Deutschen Reiches zwischen 1871 und 1918, hat schon deshalb keine nachhaltige Wirkung, weil sie gerade nicht zur Modernisierung und Zivilisierung des Nationalgefühls beiträgt, wie es in modernen europäischen Nationen – beispielsweise in England, Frankreich oder auch den Niederlanden – der Fall ist, sondern zur ungebrochenen Fortschreibung der autokratischen Traditionen der voraufgegangenen Jahrhunderte. Nur in Deutschland werden das aufstrebende Bürgertum oder die bereits im Entstehen begriffenen Arbeiterklassen *nicht* an der nationalen Einigung beteiligt. Sie kommt zustande, weil eine bellizistisch orientierte preußische Feudalkaste ihre lange gehegten europäischen Hegemonialansprüche einklagt und dabei innenpolitisch denselben Autokratismus praktiziert, der bereits den „aufgeklärten Absolutismus“ des erstarkenden preußischen Staates im 18. Jahrhundert und die Niederschlagung der bürgerlichen Revolution im 19. Jahrhundert bestimmt hatte.

Nach dem machtpolitischen Niedergang dieser Feudalschicht 1918 entsteht – zumindest in der Masse der deutschen Bevölkerung – keineswegs „republikanisches Bewusstsein“, sondern zunehmend, und durch die Wirtschaftskrise am Ende der 1920er- und zu Beginn der 1930er-Jahre noch verschärft, das Bedürfnis nach neuer quasi-autokratischer Führerschaft, ein Kollektivwunsch, der – unterstützt durch die alten Eliten – von den Nationalsozialisten in der Person Hitlers befriedigt wird. Das suggerierte „*Dritte Reich*“ knüpft bewusst an jene unrealistischen Idealisierungen der Größe einer deutschen Nation an, die schon die vorangegangenen Jahrhunderte bestimmt haben. Und es bricht nach dem verlorenen Krieg 1945 ebenso unbearbeitet in sich zusammen wie nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg.

5 In diesem Kontext bieten Elias' Analysen in seinen „Studien über die Deutschen“ umfangreiches und außerordentlich überzeugendes Anschauungsmaterial (vgl. 1989, bes. S. 159ff.; S. 391ff.).

Norbert Elias hat für die durchaus ungleichzeitige europäische Entwicklung eine Art qualitatives „Messinstrument“ vorgeschlagen, das auch zur Analyse der Konfiguration in Deutschland nach 1945 noch außergewöhnlich aufschlussreich zu sein scheint: die Beobachtung der „*Formalitäts-Informalitäts-Spanne*“ einer Gesellschaft (Elias 1989, S. 41). „Dabei handelt es sich [...] um die Gleichzeitigkeit formeller und informeller Verhaltenssteuerungen in einer Gesellschaft oder, anders ausgedrückt, um das *synchronische* Gefälle von Formalität und Informalität“ (ebd.).

Elias verdeutlicht das Nebeneinander von Formalität und Informalität an einem reizvollen historischen Beispiel: 1778 schreibt Mozarts Vater an seinen Landesherrn einen Bittbrief um Beförderung, der nicht nur extrem förmlich gehalten ist, sondern zugleich von einer Unterwürfigkeit ohne gleichen zeugt („*meines Gnädigsten Landes-Fürsten (sic!) und Herrn Herrn (sic!) unterthänigster und gehorsamster Leopold Mozart*“). Umgekehrt ist allgemein bekannt, dass gerade die Familie Mozart – und insbesondere Wolfgang Amadeus – in privaten Kontexten sich informelle Freiheiten heraus nahm, die heute nur schwer nachzuvollziehen sind. „Die Gesellschaft Mozarts war also charakterisiert durch die Gleichzeitigkeit einer Formalität im Verkehr von sozial über- und untergeordneten Menschen, die an zeremonieller Härte jede entsprechende Formalität unserer Tage weit übertrifft, und einer Informalität innerhalb der eigenen Gruppe, die ebenfalls weit über das hinausgeht, was gegenwärtig im geselligen Verkehr von relativ gleichgestellten Menschen möglich ist“ (ebd.).

Dieses Muster einer weiten Formalitäts-Informalitäts-Spanne ist charakteristisch für vormoderne Gesellschaften. Im Prozess der Moderne verringert sich diese Spanne drastisch, und namentlich das 20. Jahrhundert ist zumal in den meisten europäischen und nordamerikanischen Gesellschaften gekennzeichnet durch einen bemerkenswerten *Informalisierungsprozess*. Zu seinen Merkmalen gehören erhöhte Prosperität und Einkommenszuwächse aller gesellschaftlichen Gruppen, eine Veränderung der Machtbalance zwischen „Etablierten“ und „Außenseitern“, die Verringerung spezifischer „Machtdifferenziale“ (zwischen Männern und Frauen, zwischen Eltern und Kindern, zwischen Kolonialstaaten und ihren (ehemaligen) Kolonien, zwischen Regierenden und Regierten), aber auch die Verunsicherungen, die das Einebnen der konventionellen Hierarchien mit sich bringt (vgl. ebd., S. 33-38).

Symptomatisch ist nun, dass die deutsche Gesellschaft diese Entwicklung, im Vergleich zu England etwa, mit deutlicher Verzögerung und mit immer neuen Rückfällen vollzieht. Erst 1918 erzwingt die vorhersehbare Niederlage in einem verheerenden Krieg die Abdankung jener autokratischen Führungsschicht, die über viele Jahrhunderte massive soziale Ungleichheiten fest geschrieben und die Formalitäts-Informalitäts-Spanne im Vergleich zu den Nachbarnationen unzeitgemäß weit gedehnt hatte. Die veränderte Machtbalance und der plötzliche Einfluss der Arbeiterbewegung nach 1918 erzeugen nun aber keineswegs nur Demokratisierungs- und Zivilisierungseffekte, sondern eher kollektive Verunsicherungen, die in extremen parteipolitischen und ideologischen Polarisierungen ihren Ausdruck finden. Pragmatische Bargainingprozesse zwischen den Kontrahenten haben keine Tradition. So ist die Spaltung der Arbeiterbewegung in sozialdemokratische und kommunistische Lager ebenso folgerichtig und „deutsch“ wie die

fatale Liaison des abgehalfterten preußischen Militäradels und eines Teils der kriegsinteressierten Besitzbourgeoisie mit den Nationalsozialisten.

Die inszenierte „Machtübergabe“ an die Faschisten 1933 erscheint nun in der Tat als ein „Rückfall“ im Zivilisierungsprozess der deutschen Gesellschaft. Das Gefälle zwischen Formalität und Informalität wird nicht verkleinert, sondern erneut vergrößert, wenn auch die populistischen Strategien der Nationalsozialisten Modernisierungseffekte durchaus nutzen. Freilich, die „deutsche Nation“ wird auf neue Weise *formiert*. Kolonnen und Formationen prägen das öffentliche Leben, die „Gleichschaltung“ von Organisationen und Verbänden unterdrückt Interessengegensätze, Rassenideologie und neuer Militarismus schaffen rigide Exklusions- und Inklusionsmechanismen. Was von den Nationalsozialisten zugelassen ist und wie informell damit umgegangen wird – mit verdrängender Indifferenz oder subtiler Sympathie der großen Masse, mit distinktiver Abgrenzung und zugleich verhohlener Anpassung der Eliten, mit „innerer Emigration“, mit konservativem und linkem Widerstand weniger Couragierter –, dehnt jedenfalls die Formalitäts-Informalitäts-Spanne beträchtlich (vgl. Elias 1989, S. 42). Die Deutschen sind unfähig, sich selbst von einer fatalen Machtelite zu befreien. Erst der Sieg der Alliierten schafft neue Ausgangsbedingungen.

Während sich nun in den westlichen Besatzungszonen – trotz des anhaltenden Besatzungsstatus – durch ökonomische Normalisierung im Zuge des Wiederaufbaus und durch allmähliche Demokratisierung des öffentlichen Lebens *Informalisierungs- und Zivilisierungsprozesse* einstellen, die die politische Kultur besonders seit den 1960er-Jahren spürbar verändern (vgl. ausführlich Alheit 1994, S. 200ff.), beobachten wir in der sowjetischen Besatzungszone eine eher gegenläufige Entwicklung: Die Gesellschaft wird – allerdings unter anderen ideologischen Prämissen – *neu formiert*; die ökonomische Entwicklung ist, vor allem durch die Industriedemontagen der Besatzungsmacht, zunächst rückläufig; und eine Demokratisierung des öffentlichen Raums wird nachhaltig unterbunden (vgl. ausführlich Alheit 1993a, 1994; Alheit u.a. 1999; Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2003). Die Formalitäts-Informalitäts-Spanne erweitert sich eher, als dass sie sich verringert. Es entsteht eine Art „neozölistischer Ständestaat“, dessen innere Dynamik mehr an vormoderne Gesellschaften erinnert als an die modernen Demokratien westlicher Prägung: eine durch marxistisch-leninistische Semantik überregulierte öffentliche Fassade und ein gesellschaftlicher „Subraum“, in dem überkommene Orientierungen fortexistieren und Entwicklung kaum möglich scheint (vgl. Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2003). Die SBZ und spätere DDR ist gleichsam von vornherein jene „Nischengesellschaft“ (Gaus), die mit dem Widerspruch eines repressiv organisierten öffentlichen Sektors und eines weitgehend deregulierten Bereichs der Informalität leben muss. In dieser historisch gewachsenen und eben zutiefst „deutschen“ Figuration überdauert ein konservatives Mentalitätsmuster, das tendenziell gegen Veränderung und Modernisierung resistent ist.

Für die Analyse lebenslanger Lernprozesse sind diese scheinbar unpädagogischen Beobachtungen deshalb von Interesse, weil sie darauf hinweisen, dass Bildungsprozesse in der Lebensspanne u.U. nur dann angemessen verstanden werden können, wenn wir sie in einen weiteren Zeithorizont stellen und gerade auch mögliche Trägheitseffekte

und strukturell bedingte Lern-„Traditionen“ zwischen den Generationen zu erklären vermögen.

3. „Intergenerationale Modernisierungsresistenz“ als Lerneffekt zwischen den Generationen

Für diesen Erklärungsversuch scheint ein methodisches Setting besonders geeignet, das den Vergleich von Lebensgeschichten zweier Generationen vorsieht, die jede ihre prägenden Lebenserfahrungen in einer historischen Umbruchsituation gemacht haben: die „*Kriegsgeneration*“ mit der Erfahrung des Neuanfangs nach 1945 (Altersgeburtskohorten zwischen 1925 und 1935) und die „*Wendegeneration*“ mit den prägenden Erlebnissen nach 1989 (Altersgeburtskohorten zwischen 1970 und 1980). Dabei lassen sich bei einem interpretativen Vergleich der Struktur und der zentralen Themen der biografischen Erzählungen von Großeltern und Enkeln überraschender Weise relativ unproblematisch drei Typen von intergenerationalen Konstellationen identifizieren:⁶

- eine Konstellation, die wir „*Persistenz*“-Typus nennen,
- eine Konstellation, bei der sich das Label „*Modernisierungs*“-Typus anbietet, und
- eine Konstellation, die plausibel mit „*Bruch*“-Typus charakterisiert werden kann.

Der „*Persistenz*“-Typus. An diesem Typus entdecken wir die überraschende Konstellation, dass die charakteristische Art, mit der Sozialwelt umzugehen, sich von der Großelterngeneration gleichsam auf die Enkelgeneration „vererbt“. Damit ist nicht allein der Basishabitus gemeint. Persistenz bedeutet hier die Reproduktion praktischer Verhaltensweisen in alltäglicher und biografischer Perspektive auf dem *gleichen* Niveau: eine Berufstradition, bestimmte Familienrituale, ein spezifisches Rollenverständnis, eine politische Einstellung, die Präferenz religiöser Glaubensformen, die Inszenierung einer ethnischen Besonderheit. Die Großeltern-Enkel-Konstellation verweist hier auf eine erstaunliche Stabilität intergenerationaler Tradierung. Ein Enkel ist z.B. der Tradition der Brüderunität ebenso selbstverständlich verbunden wie sein Großvater. Er hat im Übrigen auch das gleiche Familienideal, die selben politischen Präferenzen und ähnlich unpräzise Berufsvorstellungen. Eine Enkelin übernimmt bereitwillig die großväterlichen Vorstellungen kleinunternehmerischer Selbstständigkeit und ist darauf vorbereitet, die vom Großvater gegründete Bäckerei weiter zu führen. Ein sorbischer Enkel nimmt die „*Familienbotschaft*“ seiner Großmutter engagiert auf, die sorbische Kultur, Sprache und Tradition zu pflegen.⁷

6 Dies gilt im Übrigen mit leichten Variationen für alle drei nationalen Samples. Die Relationen der Typologien weichen in der polnischen und tschechischen Vergleichsregion allerdings auffällig von den deutschen Befunden ab – ein Phänomen, das in diesem Beitrag nur knapp (in Fußnote 15) kommentiert werden kann (vgl. dazu Alheit/Kurcz/Zich 2003).

7 Diese und weitere Fallbeispiele sind ausführlich dokumentiert in Alheit/Bast-Haider/Drauschke (2003).

Der „Modernisierungs“-Typus. Dieser Typus zeigt demgegenüber deutliche Veränderungen zwischen der Großeltern- und Enkelgeneration. Der Großvater ist beispielsweise Zimmermann, der Enkel ist Ingenieur; die Großmutter hat Krankenschwester gelernt, die Enkelin promoviert gerade in Soziologie; die Großmutter war engagierte kommunistische Lehrerin, die Enkelin ist Künstlerin, noch immer politisch interessiert, aber doch mit reflektierter Distanz zum SED-Engagement der Eltern und Großeltern.⁸ In der Regel hat in der Modernisierungskonstellation ein sozialer Aufstieg stattgefunden. Das bedeutet nicht, dass der Stammbitus zwischen Großeltern und Enkeln sich drastisch gewandelt habe – beide Generationen mögen sozial engagiert, aufstiegsorientiert oder musisch interessiert sein –, aber die Position im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1987) hat sich doch spürbar verändert; die Art, mit der Sozialwelt umzugehen, ist „modernisiert“ worden.

Der „Bruch“-Typus. Diese intergenerationale Konstellation deutet zumeist auf eine soziale Abwärtsbewegung, auch auf einen inszenierten oder tatsächlichen Habitus-Bruch: Die Großelterngeneration beispielsweise hat ein gewisses Sozialprestige, die Enkelgeneration ist an Prestige nicht im Mindesten interessiert und verpflichtet sich einer zeitgenössischen „Bohème“; die Großmutter zeigt ein ausgeprägtes Arbeitsethos, die Enkelin verweigert jedes Engagement für einen Job und „hängt nur rum“; oder der Großvater war SED-Funktionär, der Enkel ist in die rechtsextreme Szene abgerutscht – übrigens eine in unserem Sample mehrfach auftauchende Konstellation.⁹ Charakteristisch für diese Konstellation erscheint übrigens auch, dass sich die familiären Bindungen allmählich auflösen und die emotionalen Beziehungen zwischen den Generationen schwächer werden.

Von entscheidender Bedeutung ist nun allerdings, wie sich diese drei Konstellationen auf das untersuchte Sample verteilen. Im Folgenden soll deutlich werden, welche Konsequenzen diese Verteilung hat.

3.1 Zur Dominanz des „Persistenz“-Typus

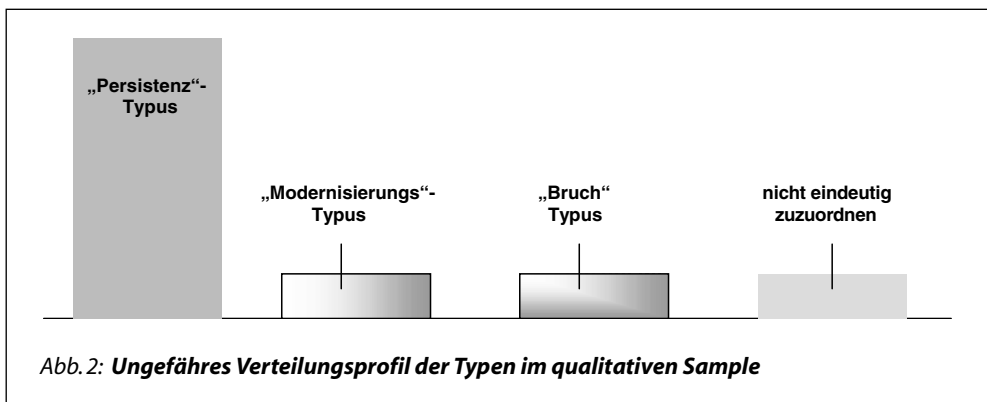
Würde man in der „alten“ Bundesrepublik eine vergleichbare Generationenbefragung unternehmen, wie wir dies in der Oberlausitz und in Eisenhüttenstadt getan haben, müsste vermutlich die große Mehrzahl der Interviewtandems dem „Modernisierungs“-Typus zugeordnet werden. Die Sozialstruktur der westlichen Bundesrepublik hat sich nämlich seit dem Zweiten Weltkrieg dramatisch verändert. Und die interessanteste Beobachtung dabei ist, dass sich nicht eigentlich die quantitativen Relationen der großen Straten – Oberschichten, Mittelschichten und Unterschichten – nennenswert verschie-

8 Auch diese Fallbeispiele sind ausführlich bearbeitet in Alheit/Bast-Haider/Drauschke (2003).

9 Diese und weitere Fallbeispiele sind ebenfalls dokumentiert in Alheit/Bast-Haider/Drauschke (2003).

ben, sondern dass gleichsam innerhalb der Straten erstaunliche Ausdifferenzierungsprozesse zu beobachten sind und neue soziale Milieus entstehen (vgl. stellvertretend Vester u.a. 1993; Alheit 1994). Gemeinsam ist diesen neuen Milieus, dass sie nicht die großen Ungleichheitsrelationen verändern, sondern eine horizontale Bewegung im Bourdieuschen Sozialraum in Gang setzen, wenn man so will: eine „Öffnung“ in Richtung des kulturellen Pols des sozialen Raums (vgl. Alheit 1994, S. 237ff.). Diese Öffnung hat im Wesentlichen mit *Bildungsaufstiegen* zu tun, die nun auch konventionell bildungsfernere soziale Schichten erreichen. Die Gesamtentwicklung hat eine Modernisierung des sozialen Raums zur Folge, die individuelle Modernisierungsprozesse voraussetzt.

Betrachten wir nun das Material, das wir in Ostdeutschland erhoben haben, zeigt sich ein geradezu konträrer Befund. Ohne den Anschein erwecken zu wollen, quantitative Ergebnisse zu suggerieren, müssen deutlich mehr als die Hälfte unserer Interviewtandems relativ eindeutig dem „Persistenz“-Typus zugeordnet werden, je ungefähr ein Zehntel verteilen sich auf „Modernisierungs“- und „Bruch“-Typus bzw. sind nicht eindeutig zuzuordnen (s. Abb. 2).



Was bedeutet dieses Phänomen? Zunächst ist festzuhalten, dass der „Persistenz“-Typus kein Milieuprofil hat. Er verteilt sich auf alle von uns untersuchten Milieus. Die Beobachtung, dass zwischen Großeltern- und Enkelgeneration in Ostdeutschland eine überraschende Habituspersistenz besteht, bezieht sich – was das untersuchte Feld angeht – auf *alle* Gesellschaftsschichten. Wenn dieses Phänomen, wie wir begründet vermuten, nun nicht nur breit gestreut ist, sondern außerdem auch noch als Massenerscheinung betrachtet werden muss, dann bedeutet dies, dass sich der soziale Raum eben nicht „modernisiert“ hat wie in der westlichen Bundesrepublik, sondern in seiner inneren Dynamik blockiert war (und ist). Wir sprechen deshalb – und das ist die „Kernkategorie“ unserer Entdeckungen – von einer *intergenerationalen Modernisierungsresistenz*.

Dieser „Soziologismus“ muss zweifellos näher erläutert werden, um deutlich zu machen, welche lebenspraktischen Dimensionen er berührt. „Resistenz“ ist unbestreitbar eine bestimmte Aktivität, die gesellschaftliche Energien bindet. Wenn große Gruppen

der Bevölkerung moderner Gesellschaften sich gleichsam aktiv weigern, ihre soziale Situation zu verändern und diese „Botschaft“ auch an die Folgegeneration weiter vermitteln, muss es dafür einsichtige Gründe geben. Plausibel ist die Persistenzkonstellation bei gesellschaftlichen Eliten. Sie geben naheliegender Weise die Routinen und Strategien des Prestigegewinns bzw. der Prestigesicherung an nachfolgende Generationen weiter und stabilisieren dabei ihre Position. Verständlich mag er noch bei marginalisierten Gruppen sein, die mit einer gewissen Trägheit der eigenen Ambitionen und der Genügsamkeit der Erwartungen einen Schutz vor häufig erlebten Enttäuschungen und der Erfahrung weiterer Deklassierung aufbauen. Auch diese Haltung hat sozial nachvollziehbare Persistenzeffekte. Wenn dagegen selbst die breite Mitte der Bevölkerung vergleichbare intergenerationale Reproduktionsstrategien wählt, entsteht ein Sonderfall, der erklärungsbedürftig ist.

Mit genau diesem Sonderfall haben wir es in der ehemaligen DDR-Gesellschaft zu tun. Und das Erstaunliche bleibt, dass dieses Persistenzverhalten offensichtlich nicht mit dem Zusammenbruch der DDR beendet ist, sondern auch mehr als eine Dekade nach der „Wende“ noch beobachtet werden kann. Rein analytisch betrachtet entsteht dabei eine Art „Ständegesellschaft“ ohne Stände: Soziale Milieus verharren in ihren sozialräumlichen Positionen. Entwicklungen zwischen den Generationen sind deutlich gebremst. „Besitzstandswahrung“ erscheint sozial sinnvoller als „Fortschritt“. Dabei geht es offensichtlich primär nicht um materielle, sondern um symbolische Besitzstände. Die DDR-Gesellschaft hält – von wenigen künstlich erzeugten funktionalen Milieus abgesehen – *informell* an den Statusverteilungen der vorsozialistischen Gesellschaft fest. Deshalb scheint (bis heute) die Sicherung der z.T. mit großer Anstrengung geschützten sozialen Nahbereiche strategisch sinnvoller als die Suche nach neuen Horizonten.

Moderne „Stände“ freilich entstehen, wo die Formalitäts-Informalitäts-Spanne künstlich ausgedehnt wird. Dann werden kleine soziale Einheiten, deren Bestand bedroht ist, gezwungen, ihre Reproduktionsstrategien zu konzentrieren, ihre innere Kohärenz zu stärken und Energien nicht auf Veränderung und Modernisierung zu verschwenden. Kohärenz und Persistenz im sozialen Nahbereich sind die stabilisierenden Folgen. Aber es entstehen natürlich auch problematische mentalitäre Grundströmungen. Dazu gehören die prinzipielle Skepsis gegenüber neuen, riskanten sozialen Arrangements, das Bedürfnis nach Absicherung durch (staatliche) Rahmenbedingungen und die wenig entwickelte Fähigkeit, mit prekären sozialen Lagen flexibel umzugehen. Deshalb ist die intergenerationale Modernisierungsdynamik, selbst mehr als ein Jahrzehnt nach der „Wende“, in der untersuchten Region nur sehr zurückhaltend ausgeprägt.¹⁰

Die strukturkonservative Mentalitätslage trägt schließlich auch zum Fortbestehen jenes sozialen „Subraums“ bei, der für die DDR-Gesellschaft charakteristisch war. Die

10 Das diagnostizierte „Modernisierungslag“ hat allerdings auch demographische Ursachen. Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Enkelgeneration hat Ausbildungs- und Anstellungschancen in der westlichen Bundesrepublik wahrgenommen. Kein Zweifel, dass sie dem „Modernisierung“-Typus zugerechnet werden müssten, aber sie stehen der Region nicht mehr zur Verfügung.

Orientierung auf den sozialen Nahbereich und die Stabilisierung der hier etablierten Routinen und Traditionen ist in Ostdeutschland stärker ausgeprägt als in der westlichen Bundesrepublik. Marc Szydlik (1997) hat kurz nach der Wende ostdeutsche und westdeutsche Generationsverhältnisse verglichen. Er kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie Leipziger Jugendforscher zu DDR-Zeiten: Ostdeutsche beurteilen ihre Familienbeziehungen offenbar enger als Westdeutsche. Der neunte Jugendbericht der Bundesregierung (1994) gibt eine vergleichbare Einschätzung zum Verhältnis der jungen Generation zu ihren Eltern: Die Familie, insbesondere die Eltern, seien für die Jugendlichen die zentrale Stützungsinstanz, wenn es um die Verarbeitung von Problemen gehe. In den neuen Bundesländern seien die prophezeiten Konflikte zwischen Eltern und Kindern ganz offensichtlich ausgeblieben. Eher werde die Herkunftsfamilie als soziales Netzwerk von den Ost-Jugendlichen zunehmend stärker geschätzt und benötigt. Man könne also von einer stärkeren Familienorientierung der Jugendlichen in den neuen Bundesländern sprechen.

Unsere Befunde bestätigen und erklären diese Ergebnisse, können zugleich aber auch die riskanten Aspekte der „Generationensymbiose“ herausarbeiten. Zweifellos haben die erstaunlichen Nachwendebeobachtungen mit der Tatsache zu tun, dass die „formierte“ DDR-Gesellschaft die Individuen zwang, einen Bereich der *Informalität* aufzubauen und zu pflegen, der die Chance zu vertrauensvoller Kommunikation und zur Entwicklung spezifisch eigener Interessen ermöglichte. Diese Sphäre war – neben einer durchaus bemerkenswerten Interaktions- und Kooperationskultur in Betriebskollektiven und in religiösen Submilieus – ganz offensichtlich der Familienverband. Die hier eingeübten Praxen verbürgten Kontinuität und Verlässlichkeit und hatten daher auch langfristig Bestand.

Riskant an dieser Konstellation, die im Übrigen durch die Dominanz des von uns herausgearbeiteten „Persistenz“-Typus eindrucksvoll bestätigt wird, ist ihre Bedeutung für jene *intergenerationale Modernisierungsresistenz*, die als Mentalitätsmuster offenbar sehr viel beständiger ist, als die vorschnellen Transformationsdiagnosen (z.B. auch Szydlik 1997) vermutet haben. Sie befördert nämlich auch eine Disposition der sozialen Schließung, eine gewisse Trägheit im sozialen Raum. Sie gibt einen wesentlichen Ausschlag dafür, dass jener oben beschriebene soziale „Subraum“ auch in der Transformationsgesellschaft stabil bleibt.

2.2 *Unbearbeitete „Vergangenheiten“*

Diese mentalitäre Disposition ergänzt sich nun mit einem in den biografischen Erzählungen der *Großeltern* nachweisbaren Fundus an fremdenfeindlichen, ja, subtil rassistischen Einstellungen, der keineswegs selbstverständlich ist und offensichtlich nichts mit den Erfahrungen der Wiedervereinigung zu tun hat. Quer zu den sozialen Milieus und auch unabhängig von den entdeckten intergenerationalen Konstellationen beobachten wir in den biografischen Erzählungen der „*Kriegsgeneration*“ eine erstaunlich ungebrochene Reproduktion von Erfahrungen und Einstellungen aus dem Nationalsozialismus.

Diese Entdeckung ist ein hochbrisantes „Nebenprodukt“ unserer Untersuchungen und war völlig unerwartet. Das Entscheidende sind dabei nicht einmal die Inhalte selbst (Erfahrungen aus Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädel, aus Waffen-SS und Wehrmacht), viel erstaunlicher ist die Art der narrativen Präsentation dieser Inhalte: In nur wenigen Fällen werden die eigenen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus ansatzweise kritisch reflektiert. Die mangelnde Distanz, in gewissen Sinn sogar „Schamlosigkeit“, mit der von der großen Mehrzahl der ErzählerInnen an – oft genug positiv konnotierte – Erlebnisse aus der Nazizeit oder aus dem Krieg angeknüpft wird, ist zweifellos erklärungsbedürftig.

Angehörige der Kriegsgeneration in Ostdeutschland verwenden offensichtlich bei der narrativen Rekonstruktion ihrer Biografie ein anderes „Format“ als etwa westdeutsche ErzählerInnen, wenn sie sich an die Zeit vor 1945 erinnern. Während in der alten Bundesrepublik diese Phase in aller Regel – übrigens gerade auch von Erzählern, die persönlich oder familiär in den Nationalsozialismus verstrickt waren – durch reflexive oder distanzierende Markierungen „gerahmt“ wird, kann in ostdeutschen Erzählungen *distanzlos* auf Erlebnisse aus der Nazizeit wie auf liebenswerte Erinnerungen aus Kindheit und Jugend Bezug genommen werden. Scheinbar gibt es keine gesellschaftliche Konvention, die eine Auseinandersetzung mit dieser historischen Phase nicht nur persönlich sinnvoll, sondern gewissermaßen moralisch notwendig macht.

Dieser Befund erscheint schon deshalb erstaunlich, weil die DDR ihr Gründungsszenario explizit mit einem Bekenntnis zum Antifaschismus verbindet. Im Artikel 6 der Verfassung¹¹ heißt es: „Die Deutsche Demokratische Republik hat getreu den Interessen des Volkes und den internationalen Verpflichtungen auf ihrem Gebiet den deutschen Militarismus und Nazismus ausgerottet“. Diese Sprachregelung war zweifellos während der gesamten DDR-Periode präsent und ein wesentlicher Bestandteil der politischen Propaganda. Aber er wurde – vermutlich gerade wegen seiner „Offizialität“ – niemals wirklich zum Thema eines gesellschaftlichen Diskurses. Im Gegenteil: der antifaschistische Gründungsmythos war für die große Mehrheit der Bevölkerung, die zumindest als Mitläufer biografisch in den Nationalsozialismus verstrickt waren, eine Chance zur Verdrängung ihrer persönlichen Verantwortung für eine Duldung faschistischer Schreckensherrschaft, für rassistische Ressentiments und für das Gefühl nationaler Überlegenheit. Die privaten Einstellungen und Vorurteile konnten dabei völlig unangetastet bleiben.

Während also in der westlichen Bundesrepublik spätestens durch die Studentenbewegung das Thema der historischen Schuld der Kriegsgeneration zu einer z.T. radikalen öffentlichen Auseinandersetzung führte und die Großelterngeneration zwang, wenn auch häufig nicht aus Überzeugung, sondern nur zum Selbstschutz ihre Biografien „umzuschreiben“, wurde dieser Zivilisierungsprozess im Osten propagandistisch abgeblockt und eine persönliche Auseinandersetzung der großen Mehrheit mit ihrer Vergangenheit vermieden. Tatsächlich verlief zwar der Entnazifizierungsprozess nach 1945 unter der Ägide der sowjetischen Besatzungsmacht konsequenter als in den westlichen

11 In der Fassung vom 7.10.1974, Berlin 1974, S. 11.

Besatzungszonen; bereits 1948 aber verfügte der Befehl Nr. 33 der SMAD, dass die Tätigkeit der Entnazifizierungskommissionen einzustellen sei und die Kommissionen selbst aufgelöst werden sollten. Die Frage, warum die große Mehrheit des deutschen Volkes, selbstverständlich auch die Menschen auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone, der Politik des deutschen Faschismus bereitwillig gefolgt war, wurde weder in den Entnazifizierungskommissionen noch vollends nach ihrer Auflösung öffentlich diskutiert. Damit gab es auch nicht die geringsten Auseinandersetzungen über den „tiefverwurzelten strukturellen Konservatismus und die besonders in kleinen Städten und Dörfern ausgeprägten vorhandenen Aversionen gegenüber allem Fremden“ (Madloch 2000, S. 98f.). Ein zumindest für große Teile der Kriegsgeneration tief verinnerlichtes nationalsozialistisches Bewusstsein, sich als „Herrenrasse“ zu fühlen, andere Menschen als minderwertig zu beurteilen und das Andersartige, Fremde (z.B. das Jüdische) aus der „Volksgemeinschaft“ auszuschließen, konnte unter der Decke eines „verordneten Antifaschismus“ unbearbeitet fortexistieren.

Und gerade weil bei dem zweifellos ernst gemeinten Neuanfang eines antimilitaristischen und antifaschistischen Staates latente Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und womöglich rechte Gewalt nicht ins Bild passten, waren sie als Themen öffentlicher Auseinandersetzung ausgegrenzt. Tatsächlich jedoch gab es seit 1945 und über die gesamte DDR-Periode hinweg, wie aus Dokumenten der Staatssicherheit hervorgeht (vgl. Kinner/Richter 2000), rechtsextremistische Aktivitäten.¹² Da sie aber öffentlich nicht verhandelt wurden, fanden sie gewissermaßen einen „geschützten Raum“.¹³

D.h. wir haben einigen Grund zu der Vermutung, dass die ostdeutsche Gesellschaft – nicht zuletzt wegen des bewusst antifaschistischen Gründungsszenarios des DDR-Staates – über einen nicht thematisierten und schon gar nicht diskreditierten Wissensfundus an rechtsextremen und rassistischen Vorurteilen verfügt, die in den familialen Tradierungsprozess eingegangen sind. Die biografischen Erzählungen der Großeltern- generation sind ein erschreckender Beleg. Verknüpft man diese Beobachtung mit der Entdeckung der weit verbreiteten Persistenzkonstellation, liegt der Schluss nahe, dass auch in der Enkelgeneration ein Teil dieses Fundus präsent ist – zumindest aber, dass bei den gerade in unserem Forschungsfeld häufig auftretenden rechtsextremen Ausschreitungen auf Bagatellisierungs-, wenn nicht sogar Akzeptanzbereitschaft im sozialen Umfeld gezählt werden kann. Dies ist zweifellos nicht der zentrale Untersuchungsaspekt der vorliegenden Forschungen. Aber die in der bisherigen Diskussion um die Ursachen des Rechtsextremismus zumal in Ostdeutschland wenig beachtete Hypothese, dass der Verbreitungs- und der Intensitätsgrad rechtsextremer Aktivitäten in unserem Untersuchungsfeld eine entscheidende Ursache in der Langlebigkeit bestimmter affiner Einstel-

12 Es erscheint symptomatisch, dass auch während der DDR-Zeit etwa Löbau, Görlitz oder Dresden bereits zu den Aktivitätszentren der Rechten gehörten – alles Orte, in denen auch heute die rechtsextreme Szene wieder stark ist.

13 Jugendliche beispielsweise, die solcher Aktivitäten überführt waren, wurden vor allem wegen Rowdytums und Körperverletzung oder wegen politischer Straftatbestände wie Widerstand gegen die Staatsgewalt und öffentliche Herabwürdigung verurteilt. Damit wurden ihre rechtsextremen Orientierungen verschleiert und letztlich bagatellisiert (vgl. Madloch 2000).

lungen und in der Geradlinigkeit ihrer Tradierungen habe, kann durchaus Plausibilität für sich beanspruchen.

3.3 Die „verspätete Gesellschaft“

Die präsentierten Befunde verdichten sich zu dem Eindruck eines fortexistierenden sozialen „Subraums“ von erstaunlicher historischer Wandlungsresistenz. Da die markanten Veränderungen der sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen seit der Wiedervereinigung eine eher konträre Situation hätten erwarten lassen, erscheint noch einmal die pointierte Rekonstruktion der Mentalitätslagen sinnvoll. Denn historische Veränderungen sind offensichtlich nicht identisch mit der mentalen Disposition der Menschen zu diesen Veränderungen. Sie können zu interessanten *Ungleichzeitigkeiten* führen, die wir in der untersuchten Region zweifellos entdeckt haben:

- Die drastischen ökonomischen Modernisierungsprozesse, die vor allem mit einer „Entkernung“ der traditionellen Industrien zu tun haben, führen zunächst nicht zu einer Modernisierung des sozialen Raums, sondern zu einem kollektiven Abwehrverhalten, das in seinen Grundzügen den defensiven Reproduktionsstrategien während der DDR-Zeit ähnelt. Sieht man von der erhöhten Migrationsbereitschaft der jüngeren Generation einmal ab, so scheinen intergenerationale Modernisierungsprozesse die Ausnahme zu sein. Sehr viel deutlicher zeigt sich das Muster persistenter Verhaltensweisen über Generationengrenzen hinweg. Das bedeutet allerdings, dass die „gesellschaftliche Mitte“ sehr verzögert auf die Herausforderungen der Transformation reagiert. Die Veränderungen werden nicht aktiv bewältigt, sondern mehr oder minder passiv ertragen. Die politischen Institutionen werden von einer großen Mehrheit nicht als gestaltbare Rahmenbedingungen des Gemeinwesens, sondern – wie in der DDR-Zeit – als ungeliebte Minimalgaranten sozialen Überlebens betrachtet – Symptome einer „verspäteten Gesellschaft“¹⁴.
- Dennoch liegt in dem bevorzugten Persistenzverhalten auch eine Ressource: Die soziale Kohärenz, vor allem zwischen den Generationen, ist wesentlich ausgeprägter als in Westdeutschland. Individualisierungsrisiken werden in vielen Fällen innerfamiliär abgefedert. Nachbarschaftliche Solidarität und Kooperation, wie sie bei der Flutkatastrophe im August 2002 spürbar war, sind durchaus noch abrufbar. Freilich darf die beeindruckende Selbsthilfefähigkeit, die der Sommer 2002 aufgedeckt hat, nicht überschätzt werden. In gewisser Weise ist das Szenario „DDR-typisch“: Der kommunale Umgang mit – wenn schon kleineren – Katastrophen des Alltags ist eingeübt, und der Staat als vorgegeblicher „Totalversorger“ ist ebenfalls eine vertraute Er-

14 Das Label der „verspäteten Gesellschaft“ bezieht sich gleichsam auf einen systemstrukturell bedingten Zivilisierungsrückstand, der einerseits figurationssoziologisch mit einer *longue durée* deutscher Mentalitätsentwicklung, andererseits jedoch auch mit der besonderen Konfiguration der DDR-Gesellschaft erklärt werden muss.

fahrung. Selbst die erstaunliche Solidaritäts- und Spendenbereitschaft im Westen wiederholt ein bekanntes Arrangement: Nun ist das alte Sozialgefälle wieder hergestellt: die Leid geprüften Ostdeutschen und die großzügigen Westler. Eine gewisse Skepsis erscheint deshalb angebracht gegenüber allzu optimistischen Prognosen über neue Qualitäten von Gemeinsinn in ganz Deutschland. Spätestens wenn der Staat die Versprechungen, ‚es werde niemandem schlechter gehen‘ (auch dies übrigens ein *déjà vu* der Nachwendesituation), nicht einlösen kann, werden die entstandenen Klischees von den nörgelnden, undankbaren Ostdeutschen und den ignoranten, überheblichen Westdeutschen ihre in den 1990er-Jahren entfaltete Deutungsmacht wieder zurück gewinnen.

- Die Datenauswertung rechtfertigt darüber hinaus die These, dass wir es mit einem spezifisch deutschen Mentalitätsprofil zu tun haben: Die historische Konfiguration der ostdeutschen Nachkriegsgesellschaft schließt an den dramatischen Dezivilisierungsprozess unter den Nationalsozialisten an. Eine entfaltete zivile Tradition existiert in Deutschland freilich auch vor dem Faschismus nicht. Und während in der westlichen Bundesrepublik in den 1950er-Jahren, vor allem jedoch in den Sechzigern Informalisierungs- und Zivilisierungsprozesse unübersehbar sind (vgl. ausführlich Alheit 1994, S. 200ff.), verringert in Ostdeutschland die neue – sozialistische – Formierung der Gesellschaft die Formalitäts-Informalitäts-Spanne (Elias) keineswegs. Sie führt vielmehr zur Bildung einer Art moderner „Ständegesellschaft“, die im „sozialen Subraum“ überleben kann – auch dies ein Symptom der „verspäteten Gesellschaft“.
- Diese Konstellation, die viele Elemente einer spezifisch „deutschen“ Figuration der vergangenen beiden Jahrhunderte fortschreibt, wird in gewisser Weise nach der Wiedervereinigung nur variiert. In jedem Fall etabliert sich ein vergleichbarer „sozialer Subraum“. Dies verlangsamt die dringend erfordernte *soziale* Modernisierungsdynamik und führt – angesichts von objektiven Deklassierungserfahrungen und kollektiven Kränkungen – zu verschärften Abgrenzungen nach außen (nach Westdeutschland, aber auch gegenüber fremden Mitbürgern). Ein Teil der Akzeptanzbereitschaft für rechtsextreme Ausschreitungen in der breiten Bevölkerung hat mit diesem Mentalitätsmuster zu tun. Aber auch dieses Muster trägt das Signum einer „verspäteten Gesellschaft“.
- Eine weitere Erklärung für den erschreckend fruchtbaren Boden für rechtsextreme Bewegungen, besonders die unsäglichen „national befreiten Zonen“ in der untersuchten Region, könnte die erstaunliche Beobachtung sein, dass Vorurteile, Meinungen und mentale Dispositionen geradezu ungebrochen aus dem Nationalsozialismus haben übernommen und in intergenerationalen Tradierungsprozessen auch weiter gegeben werden können. Das eigenwillige „Reflexivitätslag“, das viele Mitglieder der Kriegsgeneration gegenüber ihrer persönlichen Verstrickung in den Nationalsozialismus, seine Organisationen, seine Ziele und seine Ideologien, in ihren biografischen Erzählungen an den Tag legen, ist zweifellos ein Beleg für die fehlende Diskurskultur was die jüngere deutsche Geschichte angeht – auch dies erneut ein Symptom der „verspäteten Gesellschaft“.

Wir identifizieren also das Mentalitätsprofil einer modernisierungsgehemmten, in ihren mikrosozialen Reproduktionsstrategien strukturkonservativen und mental sich abdichtenden Teilsellschaft. Sehr wahrscheinlich ist dieses Profil in der untersuchten ost-sächsischen Region im Vergleich zu großstädtischen Regionen wie Berlin oder Leipzig besonders ausgeprägt. Wir vermuten allerdings, dass die beobachteten Grunddynamiken keineswegs für die Oberlausitz und Eisenhüttenstadt allein gelten, sondern mit gewissen Modifikationen in allen Bereichen der ehemaligen DDR-Gesellschaft beobachtet werden können.

Das provokante Ergebnis sollte zu ernsthaften Überlegungen Anlass geben. Zivilisierungsprozesse brauchen Zeit. Sie sind nicht triviale Effekte von „Reeducation-Programmen“, wie sie die westlichen Besatzungsmächte mit zweifelhaftem Erfolg nach 1945 installierten, oder gar von „Intellektuelle-aufs-Land-Bewegungen“, wie sie etwa Adorno (1969) in seinen Ideen einer „Erziehung nach Auschwitz“ vorschwebten. Zivilisierung setzt Räume und Zeiten der Selbstreflexion voraus, Foren des diskursiven Austauschs von Erfahrungen, die die hermetische „Nischenmentalität“ der DDR-geprägten ostdeutschen Sozialisation überwindet. Dazu ist westdeutsche „Belehrung“ am allerwenigsten geeignet. Eher schon die Organisation von grenzüberschreitenden „Diskursräumen“ nach Polen oder Tschechien.¹⁵ Beide nationale Kulturen haben – anders als die DDR – noch unter den Bedingungen des Staatssozialismus bürgerliche Öffentlichkeiten entwickelt und ihre eigene Vergangenheit aufzuarbeiten begonnen – nicht ohne Widersprüche, gewiss, aber mit dem Effekt einer Aktivierung ihrer zivilen Selbstverantwortung.¹⁶

Freilich, das Ergebnis ist auch eine Herausforderung an das Konzept „lebenslangen Lernens“. Offensichtlich griffe eine technische Reduzierung auf das Lernen in der Lebensspanne theoretisch und empirisch zu kurz. Die präsentierten Forschungsergebnisse zeigen exemplarisch, dass analytische Dimensionen wie „Mentalität“ und „Intergenerationalität“ auf biografische Lernprozesse unmittelbaren Einfluss nehmen und offensichtlich von großer Nachhaltigkeit sind. Und das gewählte Beispiel ist keineswegs exotisch. Befunde neuerer sozialwissenschaftlicher Studien zu Generationen übergreifenden Traumatisierungsprozessen, etwa am Beispiel der Nachfolgenerationen von Holocaust-Überlebenden (stellvertretend Rosenthal 1997) oder Kosovo-Flüchtlingen (stellvertretend Hartmann-Kunkel 1996), belegen eindrucksvoll die intergenerationale

15 Tatsächlich weichen übrigens die Ergebnisse auf polnischer und tschechischer Seite drastisch von den ostdeutschen Befunden ab: In beiden Teilregionen dominieren Varianten des „Modernisierung“-Typus, während der „Persistenz“-Typ nur eine marginale Bedeutung hat (vgl. Alheit/Kurcz/Zich 2003).

16 Das hier vorgestellte Projekt hat – gemeinsam mit der Friedrich-Ebert-Stiftung – solche deutsch-polnisch-tschechischen Diskursforen zu organisieren begonnen und die zahlreichen TeilnehmerInnen mit den Ergebnissen der Forschungsarbeit konfrontiert. Weitere Foren sind 2003 geplant. Die Debatten waren (und sind) kontrovers und nicht immer unkompliziert. Aber sie können ein Beitrag sein, die unübersehbaren Zivilisierungsrisiken zumal der deutschen Gesellschaft nach der Wiedervereinigung zum Thema eines politischen Bildungsprojektes zu machen.

Präsenz psycho-physischer Katastrophen im Leben der Eltern oder Großeltern. Auch weniger exponierte Beispiele aus der Migrationsforschung (stellvertretend Apitzsch 2001) dokumentieren, wie nachhaltig bestimmte „Familienaufträge“ oder „ethnische Identitätskonstruktionen“ das Leben der Folgegenerationen beeinflussen. Die *Rahmenbedingungen* „lebenslangen Lernens“ müssen also systematischer reflektiert werden. Ohne die Dimensionen „Mentalität“ und „Intergenerationalität“ wäre eine zweifellos noch ausstehende konsistente Theorie des *Lifelong Learning* unbefriedigend. Dann aber stellt sich die Frage, wie konkrete biografische Lernprozesse mit ihren „Rahmenbedingungen“ vermittelt sind; und damit kommt die oben eingeführte dritte Dimension noch einmal ins Spiel: das Konzept der „*Biografizität*“.

4. „*Biografizität*“ als Baustein einer Theorie „lebenslangen Lernens“

„Menschen machen ihre eigene [Biografie], aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen.“ Dieses nur in einem Wort veränderte Marx-Zitat aus dem *18. Brumaire des Louis Bonaparte* (Marx-Engels-Werke 1972, Bd. 8, S. 117) sensibilisiert auf erstaunliche Weise für die Struktur, die „lebenslanges Lernen“ charakterisiert. Wir verfügen über ein Gestaltungspotenzial unserer eigenen Lebensgeschichte¹⁷, das uns ermöglicht und zugleich zwingt, unsere Biografie ununterbrochen selbst zu „machen“ (*Biografizität*, vom lat. ‚facere‘ = machen¹⁸). Material dieser Gestaltungsnotwendigkeit ist nun freilich das, was uns zustößt, was wir erfahren und – in einem umfassenden Sinn – „lernen“. In einem Prozess „nach außen offener Selbstreferentialität“ (Alheit 1997, S. 945), der Aneignung äußerer Einflüsse nach einer unverwechselbar eigenen „inneren Logik“, verarbeiten wir die sozialen Erfahrungen, die das Leben an uns heran trägt.

„*Biografizität*“ ist also zunächst die Fähigkeit, neue Eindrücke und Lernimpulse mit einer impliziten Eigenlogik an bereits vorhandene biografische Erfahrungen anzuschließen (vgl. Alheit 1993b, S. 348ff.). Hinter dieser vergleichsweise einfachen Idee verbergen sich eine Reihe von komplizierteren theoretischen Problemen. Was z.B. ist mit „impliziter Eigenlogik“ gemeint und wie kommt sie zustande? Wir machen ja keine beliebigen Erfahrungen im Laufe unserer Biografie. Die Zeit, in der wir leben, das Milieu, in dem wir aufwachsen, die mentalitären Hintergründe, unser Geschlecht oder unsere Ethnizität begrenzen und bestimmen den „Erfahrungsschatz“, den wir aufnehmen kön-

17 Übrigens ist auch dies ein Produkt der „überlieferten Umstände“, wie Marx sagen würde. Tatsächlich zeigt ein Vergleich von Autobiografien „um 1800“ und „um 1900“, dass sich das „Format“ biografischer Selbstreflexivität in dieser Periode dramatisch gewandelt hat und erst die fortschreitende Moderne jenes „Machen von Biografie“ ermöglicht (vgl. dazu Alheit u.a. 2002).

18 Dieser „Graeco-Latinismus“ ist – zugegeben – nicht besonders attraktiv, aber offensichtlich so eigensinnig, dass er sich als Fachterminus selbst im englischen und französischen Sprachraum (*biographicity*, *biographicité*) zu etablieren beginnt.

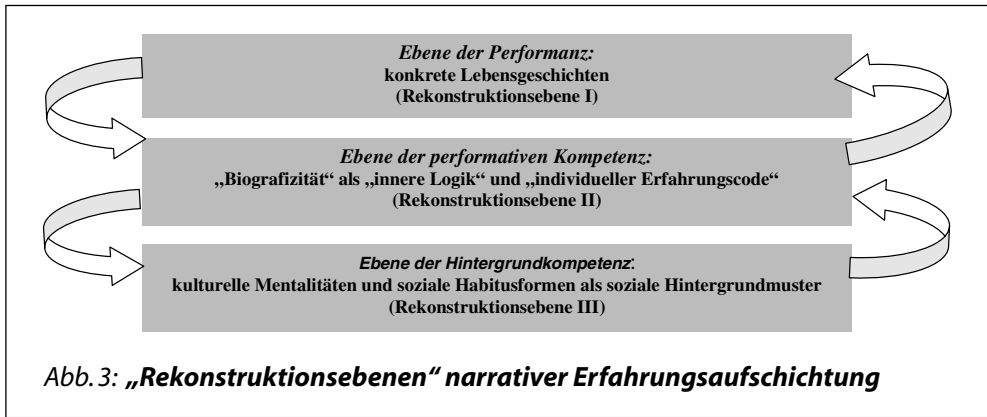
nen. Ähnlich wie beim Erwerb einer Sprache entwickeln wir dabei eine Basiskompetenz des Verstehens für jeweils neue Situationen. Wir kreieren intuitiv eine Art „Erfahrungscodex“, mit dem wir neue Erfahrungen entziffern. Aber wir machen zugleich *nicht alle* Erfahrungen unserer Zeit, unserer sozialen Schicht, unseres Geschlechts und unserer Ethnizität, sondern eben „unsere“ Erfahrungen, d.h. die „generative Erfahrungsgrammatik“¹⁹, die wir ausbilden, ist spezifisch und hat mit uns zu tun. Das „innere Bild“ von der Gesellschaft, die uns umgibt – und die selbstverständlich die Voraussetzung war, ein solches Bild überhaupt entstehen zu lassen – ist eine „individuelle Konstruktion“ (vgl. Alheit/Dausien 2000a). Diese intuitive Vorstellung gerade unseres Lebens, die sich natürlich „driftend“ mit neuen Erfahrungen auch verändern kann, ist die Basis unseres Zurechtfindens in der sozialen Welt, die uns verfügbar ist – wenn man so will: das „organisierende Zentrum“ lebenslangen Lernens.

Nun kommt freilich ein weiterer theoretisch relevanter Aspekt hinzu: Unser „Erfahrungscodex“ ist komplex und wird im Laufe des Lebens komplexer. Neue, zumal irritierende Erfahrungen können wir womöglich nicht „eindeutig“ zuordnen. Unsere „Erfahrungsgrammatik“ enthält einen Sinnüberschuss verschiedener denkbarer Optionen der Verarbeitung. Dieses Surplus an Sinn ist immer ein kontingentes Potenzial der Modalisierung von Selbst- und Weltreferenzen, d.h. gerade aufgrund unserer Erfahrungen sind wir in der Lage, uns selbst und die uns umgebende Welt auch zu *verändern*, in einem sehr grundlegenden Sinn also zu „lernen“. „Biografizität“ ist deshalb die Basis gerade unserer Lernfähigkeit.

Solche Überlegungen sind voraussetzungsreich für einen plausiblen empirischen Zugang zum Phänomen „lebenslangen Lernens“. Das dargestellte Forschungsprojekt zeigt, dass Erfahrungen und ihre je individuelle „Verkettung“ besonders aussichtsreich in *erzählten Lebensgeschichten* rekonstruiert werden können. Dabei liegt der Fokus der Analyse nicht allein auf dem narrativen (Re-)Konstruktionsmodus konkreter Erzähler (vgl. etwa Schütze 1984), sondern auch auf „narrativen“ Mustern, die – als soziale Konstruktionen – unsere eigenen Narrationen präfigurieren, gleichsam auf „Geschichten“, die unserer eigenen Lebensgeschichte Ausdruck verleihen. Dieses Vorgehen eröffnet die Möglichkeit, die Geschichten, die wir als konkrete Individuen erzählen können bzw. „müssen“, als performativen Ausdruck gleichsam „dahinter“ liegender Geschichten zu lesen – als Spuren kultureller Mentalitäten oder intergenerationaler Traditionen. „Biografizität“ als generatives Prinzip der narrativen Rekonstruktion unseres Lebens hat – methodisch betrachtet – immer auch einen figurationstheoretischen Aspekt: Sie enthält gerade in ihrer Partikularität einen Verweis auf das soziale Allgemeine. Diese Überlegung macht eine Differenzierung von Rekonstruktionsebenen sinnvoll, die sich – in einer modifizierten Verwendung des Chomskyschen Grammatikmodells – wie „Kompetenz“ und „Performanz“ zueinander verhalten und wechselseitig aufeinander verweisen: eine erste Rekonstruktionsebene, die sich auf die *Performanz* der erzählten Lebensgeschichten bezieht, eine zweite Rekonstruktionsebene, die die Eigenlogik einer narrativen

19 Diese Idee schließt an Chomskys Modell einer „generativen Transformationsgrammatik“ an (vgl. Chomsky 1969, 1977).

Rekapitulation als „*performative Kompetenz*“ identifiziert, und eine dritte Rekonstruktionsebene, die mentalitäre und habituelle Hintergrundstrukturen („*Hintergrundkompetenz*“) aufdeckt (s. Abb. 3).



Dieses methodische Modell einer Rekonstruktion von Lebenserfahrungen eröffnet einen aussichtsreichen Zugang zu dem komplexen Phänomen „lebenslanges Lernen“. Es verdeutlicht allerdings auch, dass dabei die strikte Reduzierung auf die Lebensspanne problematisch wäre. Die „Hintergrundkompetenz“, unser Leben zu leben und lebenslange Lerner zu sein, verweist auf Strukturen, die zwar Teil unserer eigenen Erfahrungen geworden sind, aber doch nicht in ihnen aufgehen; sie berührt Dimensionen wie „Mentalität“ und „Intergenerationalität“.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1969): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 84-101.
- Alheit, P. (1993a): Le „syndrome allemand“. Problemes structurels de la „réunification culturelle“. In: Revue Suisse de Sociologie, Vol. 19, S. 365-387.
- Alheit, P. (1993b): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen: Universität Bremen, S. 343-418.
- Alheit, P. (1994): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Alheit, P./Dausien, B. (2000a): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283.
- Alheit, P./Dausien, B. (2000b): ‘Biographicity’ as a basic resource of lifelong learning. In: Alheit, P./Beck, J./Kammler, E./Salling Olesen, H./Taylor, R. (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Vol. 2. Roskilde: University of Roskilde, S. 400-422.
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 569-589.

- Alheit, P./Kurcz, Z./Zich, F. (2003): *Changing Mentalities in Post-Socialist Societies. A Comparative Study in a Central European Borderline Region*. Prague (forthcoming).
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P. (2003): *Die verspätete Gesellschaft. Eine Mehrgenerationenstudie zur Mentalitätsentwicklung in Ostdeutschland*. Frankfurt a.M. (im Druck).
- Alheit, P./Haack, H./Hofschien, H.-G./Meyer-Braun, R. (1999): *Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. 2 Bände. Bremen: Donat.
- Alheit, P. u.a. (2002): *Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart*. Forschungsbericht für die DFG. Göttingen (demnächst veröffentlicht).
- Apitzsch, U. (2001): *Migration und Biographie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied. Luchterhand.
- Chomsky, N. (1969): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1977): *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dausien, B. (2001): *Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept*. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 101-115.
- Dohmen, G. (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBW.
- Dohmen, G. (1998): *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn: BMBW.
- Elias, N. (1989): *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Field, J. (2000): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Gerlach, C. (2000): *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Hartmann-Kunkel, B. (1996): *Kosovo-albanische Familien in der Schweiz*. Zürich: Universitätspublikation.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kinner, K./Richter, R. (Hrsg.) (2000): *Rechtsextremismus und Antifaschismus*. Berlin: Dietz.
- Madloch, N. (2000): *Rechtsextremismus in Deutschland nach dem Ende des Hitlerfaschismus*. In: Kinner, K./Richter, R. (Hrsg.): *Rechtsextremismus und Antifaschismus*. Berlin: Dietz, S. 57-214.
- Marx, K. (1972): *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte*. In: *Marx-Engels-Werke*. Hg. Von der Akademie der Wissenschaften, Bd. 8, Berlin, S. 115ff.
- Nassehi, A. (1994): *Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht*. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 7, H. 1, S. 46-63.
- Neunter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (1994). Bonn: BMFSFJ.
- Rosenthal, G. (Hrsg.) (1997): *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Schütze, F. (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Schuller, T. (1997): *Modelling the Lifecourse: Age, Time and Education*. Bremen: Universität Bremen.

- Szydlik, M. (1997): Sozialisation und Generationenbeziehungen: Einelternfamilien und intergenerationale Beziehungen im Erwachsenenalter. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationen – Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 137-145.
- Vester, M. u.a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln: Bund Verlag.
- Vester, M. u.a. (1995): Soziale Milieus in Ostdeutschland. Köln: Bund Verlag.

Abstract: *The contribution by Peter Alheit is based on a comprehensive qualitative multi-generational study carried out in East Germany. Its target is the reconstruction of the individual processing of dramatic historio-political breaks in twentieth-century German history and the identification of varying intra-familial patterns of tradition. The result appears to be provocative: across the social environments analyzed, by far the larger part of the sample shows social orientations and attitudes to remain practically unchanged between the generation of grandparents and that of grandchildren. Alheit speaks of an “intergenerational resistance to modernization” which was characteristic of the East German society. The author uses this finding as the basis for an interesting broadening of the theoretical concept of “life long learning”: it seems that educational processes throughout a life-span can only be adequately understood if mental deep structures and intergenerational practices of tradition are systematically taken into account.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. Peter Alheit, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen.
E-Mail: palheit@gwdg.de.