

Klaus Harney

Diskurse und ihre Vererbung

Generation »68« und die Institutionalisierung der Weiterbildung

Wie beim individuellen Dialog der Generationen unterliegt auch die soziale Vererbung einem dynamischen Prozess, wie bei der aktuellen Kommunikation zwischen der 68er-Generation mit ihren großen Weltentwürfen und der jetzigen kleinformigen »Generation Praktikum«.

Der Generationenwechsel in Bildungsinstitutionen ist nicht nur ein Phänomen der sozialen und organisatorischen Macht- und Chancenverteilung, sondern auch ein Phänomen der Vererbung und Ablösung von Diskursen. Der Macht- und Chancenaspekt muss nicht den gleichen Rhythmen der Generationenfolge unterworfen sein, wie das Auf- und Abflauen der Diskurse, in die die Geschichte von Bildungsinstitutionen eingelagert ist. Unter diesem Aspekt weist die Typik des 68er-Diskurses eine sehr viel längere Nachhaltigkeit auf als die soziale Vererbung, die den Prozess der Generationenfolge in den Bildungseinrichtungen seit den 70er-Jahren sozusagen feindifferenziert hat.

Generation als Vergewisserungsthematik

In der für den Generationenbegriff wegweisenden Wissenssoziologie von

Karl Mannheim wird die Zugehörigkeit zu Generationen als Erfahrung der Gleichzeitigkeit beschrieben.¹ Die Gleichzeitigkeit kann der Erfahrung konjunktive Qualität geben, d.h.: Die Erfahrung ist zugleich eine in anderen aufgehobene Zugehörigkeitserfahrung zur Gruppierung der Gleichzeitigen. Zeitgeschichtliche Ereignisse, Wirtschaftskrisen, Lebenshaltungen und mentale Orientierungen der Eltern- und Lehrergeneration, Beschäftigungschancen, Arbeitslosigkeit wie auch der Ausbau des Bildungs- und Weiterbildungssystems usw. formieren sich zur erfahrenen sozialen Wirklichkeit. Die für sie charakteristischen Ereignisse und Prozesse treten zeitgebunden auf, sodass nachfolgende Generationen zu ihnen nur noch historisch, abhängig von der Überlieferungspraxis ihrer Vorgänger ins Verhältnis treten können. Die Abhängigkeit ergibt sich aus der Differenz von Erfahrung und Überlieferung unmittelbar. Nur die Erfahrung – nicht die Überlieferung – kann im Sinne Mannheims Konjunktionen des aus Vergangenen geschöpften Wirklichkeitszugangs stiften.²

Wie man an der Überlieferungsproblematik der vom Dritten Reich geprägten Erfahrungszusammenhänge von Eltern der 68er-Proteststudierenden sehen kann, kann allerdings nicht nur die unmittelbare Erfahrung historischer Verläufe selbst, sondern auch die Erfahrung mit Überlieferungspraktiken aus

solchen Verläufen Generationenlagen stiften.³ Das Verhältnis von Erfahrung und Überlieferung kehrt im Depositum wieder, das Vorgängergenerationen ihren jeweiligen Nachfahren hinterlassen. Im Depositum wird die Erfahrung der Vorgängergeneration zur Überlieferungspraxis verarbeitet und als Überlieferungspraxis zum Erfahrungsraum der Nachfolger. Erziehung und Bildung sind als Überlieferungspraxis in diesem Sinne interpretierbar: Sie stiften Deposita, die den Wirklichkeitsaufbau begründen, der im Rahmen der Nachfolgeschaft als Wirklichkeit vergewissert werden muss und daher einer ständigen Aktivität der Gewissheitsvergewisserung aufsitzt. Dass Gewissheiten als Gewissheiten vergewissert werden, weist auf eine latente dauerhafte Aktivität hin, die erforderlich ist, um Gewissheiten in der Zeit zu erhalten und dadurch als Vergangenheit und Zukunft behandeln zu können. Der Prozesscharakter der Vergewisserung, der sich in Vergewisserungskrisen und Revergewisserungen ausdrückt, weist auf die biografische Dimension hin, die den Deposita und ihrer lebenspraktischen Aneignung im individuellen Fall jeweils zukommt. Die biografische Dimension der Deposita verbindet die aus der Differenz von Erfahrung und Überlieferung hervorgehende, Konjunktionen stiftende Gleichzeitigkeit generationentypischer Erfahrungen mit der Generationenlagerung, die auf die sozialen und kulturellen Kontexte abstellt, in denen die Differenzierung zwischen Erfahrung und Überlieferung jeweils erfolgt. Neben der Gleichzeitigkeit ist es die jeweilige gesellschaftliche Lage-



Prof. Dr. Klaus Harney ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Forschungsschwerpunkte sind Institutionenforschung und empirische Bildungsforschung.

rung, die den konjunktiven Charakter der Erfahrung ermöglicht. Die Lagerung verweist auf das Merkmal der Partizipation, das dem Merkmal der Gleichzeitigkeit hinzutreten muss, um als konjunktive Erfahrung⁴ wirksam werden zu können.

Erfahrungen schichten sich auf. Sie beginnen mit ersten Eindrücken, die – wie Mannheim schreibt – die Tendenz haben, »sich als natürliches Weltbild festzusetzen. Infolgedessen orientiert sich jede spätere Erfahrung an dieser Gruppe von Erlebnissen, mag sie als Bestätigung und Sättigung dieser ersten Erfahrungsschicht oder aber als deren Negation und Antithese empfunden werden«⁵.

Abstrakt stehen Generation und erster Eindruck für die kontext- und zeitabhängige Bindung der Erfahrungskonstitution. Mit dem Generationenbegriff verbinden sich Trennungen, die auf das historische Auf- und Zurücktreten der Konstitutionsbedingungen und Objektbereiche von Erfahrungsräumen verweisen. Zugleich geht diese erfahrungsvermittelte Herkunft der Kommunikationspraxis von Personen ihrer kommunikativen Darstellbarkeit und Verfügbarkeit *für andere* wie auch für die Spiegelung des eigenen Selbst sich selbst gegenüber voraus. Hier entsteht der vorprädikative Rahmen der Gewissheitsvergewisserung, die *als* Vergewisserung – also auf einer nächsten Ebene – selber nicht mehr vergewissert werden kann, dort sozusagen konstant wird und dann in einem strukturellen Sinne von der Form der Vergewisserung auf die des *Glaubens* übergehen muss.⁶

Man kann nicht nicht glauben: denn das würde letztlich bedeuten, die im Generationenbegriff enthaltene Abhängigkeit und Relativität des Wirklichkeitszugangs von Menschen zu negieren. Die strukturelle Gegebenheit des Glaubens als vorprädikative Konstanz der Gewissheitsvergewisserung schließt nicht aus, sondern ein, dass Gewissheiten Transformationen und rekursiv wirksamen Veränderungen unterliegen. Die konjunktive Zugehörigkeit ergibt sich aus der Unhintergebarkeit von Anfängen und

aus der Nichtdisponierbarkeit ihrer Voraussetzungen, also aus der dem Generationenverhältnis anhaftenden Macht.⁷

Der derzeit wieder aktuelle Generationenwechsel in Bildungsinstitutionen lässt die Mannheimsche Thematik der Gleichzeitigkeit und der Lagerung deshalb markant hervortreten, weil die Generation der Kriegs- und Nachkriegsjahrgänge in den 70er-Jahren unter spezifischen Vorzeichen der wissenschaftlichen und politischen Diskursivität sowie des öffentlichen Ausbaus von Bildungssystem und Weiterbildung ins Berufsleben eingetreten ist.⁸ Der diskursive Rahmen des Generationenwechsels wird nicht schon durch die Soziallagen erklärt, die sich im Prozess des Generationenwechsels einstellen und als Lagerungen im Mannheimschen Sinne ebenfalls Konjunktionen stiften.

Zwar sind Soziallagen daran beteiligt: Hier ist an feldspezifische Zugänge über den zweiten Bildungsweg, an Aufstiegsprozesse aus Arbeitermilieus wie auch an lange Studienzeiten und Einmündungsphasen in den Beruf zu denken, die es in den 70er-Jahren ebenfalls gab. Auch darf man Feindifferenzierungen zwischen zeitlich

nahe beieinanderliegenden Generationen nicht vergessen, die gleichwohl unterschiedliche Lagerungen schaffen: Im Unterschied zur Generation der 40er-Jahre fanden die Hochschulabsolventen der 1950er-Jahrgänge bereits besetzte Leitungsfunktionen und Mitarbeiterstellen vor. Ebenso wie heute waren dann auch damals bereits längere Übergangsphasen, eine Vielzahl von Bewerbungen, Teilzeitarbeit und befristete Stellen üblich.⁹

Der konjunktive Diskurs

Die Gleichzeitigkeit der Generationenlage wird jedoch auch durch Diskurslandschaften und Diskurspraktiken bestimmt, die länger andauern, weil sie über die mentale Ausstattung von institutionellen *Erstgenerationen* übermittelt werden. Was Mannheim¹⁰ über die Folgen des ersten Eindrucks schreibt, gilt strukturell auch für Jahrgänge, die im Ausbauprozess von Institutionen zuerst eintreten. Generationen des Ersteintritts bestimmen mit ihrer mentalen Ausstattung den Diskurs im Sinne einer Richtungsvorgabe. Positionen werden eingenommen und dienen als Abstoßfläche für Gegenpositionen und



Generationen | Über Kreuz

Foto: Anita Schiffer-Fuchs

Differenzierungen. Gleichzeitig bilden sich zentrale Begrifflichkeiten heraus, die zur kommunikativen Normalität im Feld werden.

Für die Rekrutierung von Funktionsträgern und Funktionseleiten im Zuge der Expansion öffentlicher Bildungseinrichtungen waren die akademischen Intellektuellenmilieus der 68er-Bewegung leitdiskursbestimmend. Es handelte sich hierbei um ein Generationsmilieu, dessen Eltern durch Erfahrungen und Folgen der NS-Zeit, des Zweiten Weltkriegs und der anschließenden Mangeljahre geprägt worden waren.¹¹ Für die Erfahrungen dieser um die Kriegszeit herum geborenen Milieus sind Erfahrungen mit einer von Traumata und Tabus, Schuldgefühlen und Anerkennungsverlusten gezeichneten Überlieferungspraxis der Vorfahren charakteristisch, die angesichts einer monströsen, aus der zeichenfähigen Hinstellbarkeit herauslaufenden Vergangenheit eher den Charakter der sprachlosen Hinterlassenschaft annahm, die man nicht überliefern, sondern nur übriglassen kann.¹² Der vorprädikative Verdacht, »von schlechten Eltern zu sein« (Assmann), steht für die Bezeichnung einer durchlöchernten Gewissheit, einer Glaubenskrise im eingeführten Sinne, für die die Verflechtung von Aneignung und Gewissheit Leerläufe und Stockungen ihrer Vergewisserung hinnehmen muss. Die Gewissheitsvergewisserung nimmt dann die Form der Krise an, wenn in den Schülercliquen und unter den Peers der 60er-Jahre die eigene familiäre und verwandtschaftliche Herkunft mit der Aura von Widerstandserzählungen versehen und so beispielsweise der Hinweis auf versteckte Juden zum Zeichen einer ehrbaren Herkunft werden konnte, mit dem es möglich war, die einen – die Besitzer einer Überlieferung der Rechtschaffenheit – von den anderen – den Besitzlosen und Ungewissen – unter den Nachgeborenen zu unterscheiden. Menschen aus den Exil- und Widerstandsmilieus der Arbeiterbewegung, der Kirchen, der Wissenschaft entwickelten sich zu Identifikationsfiguren, die dazu gebraucht wurden, die

gestörte Vergewisserung durch eine aus der Widerständigkeit und Nicht-Unterordnung unter das Dritte Reich abgeleitete Authentizität der Rechtschaffenheit zu kompensieren.

Der Eintritt in einen erziehungs- oder sozialwissenschaftlichen Studiengang der Sechziger- und frühen Siebzigerjahre implizierte den Eintritt in eine Diskurslandschaft, die es ermöglichte, die Differenz zwischen den Besitzlosen und den Besitzenden in die Pose des gesellschaftskritischen Selbstaufklärers hineinzulegen und dort zu neutralisieren: Aus der Perspektive der Gesellschaftskritik war man sozusagen Geschichtssubjekt in objektiven Verhältnissen und deshalb vom gleichen Stamm der Einsichtigen. Unabhängig von der Frage der Betroffenheit im konkreten Fall, unabhängig vom Interesse des Einzelnen am diskursiven Angebot und auch unabhängig von der inneren Zerstrittenheit linker Wissenschaftsmilieus zentrierte der gesellschaftskritische Anspruch Themen, Positionen, Themenkonjunkturen wie auch den legitimatorischen Rückhalt für Reformambitionen. Leitbegrifflichkeiten der Erwachsenenbildung wie Teilnehmerorientierung, exemplarisches Lernen, Deutungsmuster, Verständigung, Autonomie und emanzipatorisches Interesse markierten die Selbstbeschreibung der Erwachsenenbildung und ihrer Aufgaben im Prozess des Ausbaus einer öffentlichen Infrastruktur. Gesellschaftskritische Aufklärung und Subjektorientierung wurden in einem zum öffentlichen Anliegen erhobenen Bildungsbegriff zusammengezogen und erfolgreich politisiert: Erwachsenenbildung gehörte »flächendeckend« als »System« in die Obhut des Staates.¹³ Der Staat war den Bürgern die Bedingung der Möglichkeit ihrer Selbstvergewisserung schuldig und nahm als gewissermaßen verbürgender Überwarter die Stelle der genealogisch unterbrochenen Gewissheit ein, von rechtschaffenem Hintergrund und richtigem Bewusstsein zu sein.

In diesen Zusammenhang gestellt ist der heutige Generationenwechsel gleichbedeutend mit einer mentalen Kollektivverschiebung: Abgelöst wird

ein Rechtschaffenheit und Autonomie der Bildungspraxis einerseits, Verbürgung und Gewährleistung durch den Staat andererseits einfordernder Anspruchsdiskurs der gesellschaftskritischen Bildung, der sich aus sich selbst rechtfertigt und genau deshalb die Funktion der Vergewisserung übernehmen konnte.

Dieser Diskurs hatte eine paradoxe Lage geschaffen: Die partizipativen Gehalte der auf Gesellschaftskritik und Teilnehmerorientierung setzenden Leitbegrifflichkeiten standen im Spannungsverhältnis zum bürokratischen Gehalt der ebenfalls stets eingeforderten Gewährleistung und Infrastrukturalisierung durch den Staat. Die Erwachsenenbildung sollte – wie die damalige Generation der gesellschaftskritischen Jungakademiker überhaupt – Großes leisten und so an die Stelle der Herkunft von zweifelhaften Eltern die Herkunft aus dem *eigenen* Aufklärungs- und Emanzipationsprozess treten lassen können. Dafür hatte der Staat paradoxerweise zu sorgen.

Überlieferung und pädagogische Kommunikation

Aus der Perspektive einer Aufgabe von großem Format ist die erfahrene Welt ständig klein und unfertig. »Hinter dem Horizont« gibt es dann immer noch etwas, von dem man glauben muss und auch in der abgeklärten Haltung der heute Alten immer noch glaubt, dass es »weitergeht« (Udo Lindenberg), also der Befreiung harrt oder zumindest hätte weitergehen müssen – wenn nur »die Gesellschaft« oder »der Staat« dafür gesorgt hätte, dass man den Glauben hätte behalten können. In diesem Glauben kehrt sich das Vorzeichen des zurückgerichteten Zweifels in das einer nach vorne gerichteten Quasivergewisserung um.

Die Überlieferungspraxis, die aus einer solchen Verkehrung resultiert, ist leer-gelaufen. Der lang anhaltende, nach 1975 zunächst über die abnehmende Ausbaurate öffentlicher Bildung eingeleitete Prozess der Individualisierung und fortschreitenden Beschäftigungs-

und Sozialpolitisierung der Weiterbildung drückte ihr zunehmend den Charakter der Notwendigkeit auf: im Dienste sowohl der Reproduzierbarkeit von Soziallagen der Erwerbsbevölkerung wie auch derjenigen der um verknäppte Mittel konkurrierenden Weiterbildungsorganisationen selbst.¹⁴ In den 80er-Jahren hinterließ diese Entwicklung reflexive Spuren im Diskurs der Weiterbildung: Skeptische Analysen zur Wissensverwendung, zu Subjektivität und Alltag, zu Individualisierung und Aneignung im Anschluss an Ulrich Beck durchmischten sich mit der nach wie vor mächtig bleibenden teleologischen Selbstbeschreibung.¹⁵ Die Ablösung des Telos der großen Aufgabe durch das kleine Format der Notwendigkeit sollte sich als prozessbestimmend vor allem für die eintretenden, die nachfolgenden Jahrgänge erweisen. Die Metapher von der Generation Praktikum bezeichnet die Orientierung an den eher kleinen Formaten der lebenspraktischen Erfolgssicherung und der ebenso kleinschrittigen Herauslösung aus übergangsgeprägten Abhängigkeiten. Die Ablösung des Praktikums durch Beschäftigung ist heute bereits ein sozialer Aufstieg, der auf erdiente Anerkennung verweist. Employability muss kleinschrittig erdient und durch eine besondere Semantik der Personalentwicklung und der Auswahl auratisiert werden. Organisationserfahrungen beruflicher Anerkennung werden zur Erfahrung der Jüngeren, an der die Überlieferung großformatiger Emanzipations- und Substanzerzählungen ausläuft. An die Stelle dessen hat sich die Vergewisserungspraxis der Jüngeren auf die Teleologisierung der Organisation («Organisationskultur», «Führung») und ihrer Kleinschrittigkeit («Lernende Organisation») verlegt. Befristung, Knappheit sowie die Permanenz von Selbsteinträgen in das Medium der durch psychologisierte Organisations-, Management- und Politiksprachen vorgezeichneten Imagination des leistungsfähigen und exzellenten Menschen sind heute die diskursiven Merkmale des Übergangs, der Karriere und damit der Nachfolge-

schaft in Bildungsorganisationen. Im Lernbegriff erfährt die ernüchternde Durchschlagskraft der Erfahrung der Notwendigkeit eine Reteleologisierung, die offensichtlich auf einer tieferliegenden generativen Ebene der gesellschaftlichen Sinnerzeugung als Selbstantrieb und Vererbungsmechanismus pädagogischer Kommunikation¹⁶ in Erscheinung tritt. Die strukturelle Bewegung der Gewissheitsvergewisserung ist hierbei nämlich die gleiche, die auch die Nachkriegsgeneration der Älteren ihren Vorgängern gegenüber vollzogen hat: nämlich die Erfahrung (die im Fall der Generation Praktikum eine Erfahrung der im Medium des Telos, der Substanz und des richtigen Bewusstseins vorgetragenen alten Welt der Älteren ist) einer leergelaufenen Praxis der Überlieferung in eine neue teleologische Struktur hinein zu überführen und damit schon jetzt das eigene Erbe vorzuprägen: Enkel und Urenkel werden dann ihre eigene »pädagogische Kommunikation« wiederum daran entwickeln können.

ANMERKUNGEN

- 1 Mannheim 1964, S. 541 ff.
- 2 Becker 2008; Schäffer 2003.
- 3 Assmann 1999.
- 4 Schäffer 2003.
- 5 Mannheim 1964, S. 536–537.
- 6 Von dieser Funktion des Glaubens muss man diejenige unterscheiden, die im kirchlichen Gemeindebetrieb – vor allem im Kontext der Ehrenamtlichkeit – die Funktion Zugehörigkeitscodes und der sozialen Einsatzressource übernimmt; empirisch dazu Harney, Keiner 1992.
- 7 Klika 2002, S. 389.
- 8 S. Kade 2004; 2003.
- 9 S. Kade 2003, S. 178 ff.
- 10 Mannheim 1964.
- 11 Bude 1995.
- 12 Zinnecker 2008; Radebold 2008; Assmann 2006.
- 13 Wittpoth 2003, S. 54.
- 14 Harney 2003.
- 15 Kade 1989.
- 16 Zum Begriff Kade, Seitter 2003.

LITERATUR

- Assmann, A. (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.
- Assmann, A. (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München.

- Becker, H. A. (2008): Karl Mannheims »Problem der Generationen« – 80 Jahre danach. In: Zeitschrift für Familienforschung 20 (2008), 2, S. 203–221.
- Bude, H. (1995): Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938–1948. Frankfurt/M.
- Harney, K. (2003): Infrastrukturen und Ressourcen öffentlicher Weiterbildung in NRW nach 1945. In: Ciupke, P.; Faulenbach, B.; Jelich, F.-J.; Reichling, N. (Hg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 15–30.
- Harney, K.; Keiner, E. (1992): Zum Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der evg. Erwachsenenbildung. In: Jütting, H.D. (Hg.): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Empirische Studien. Frankfurt a.M., S. 197–227.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.
- Kade, J.; Seitter, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Heft 4, S. 602–617.
- Kade, S. (2003): »Manus Manum Lavat« – Anerkennungsbeziehungen in alternden Institutionen. In: Nittel, D.; Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 185–206.
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Recklinghausen.
- Klika, D. (2002): Das Verhältnis der Generationen. Zur Aktualität eines pädagogischen Grundproblems. In: Die deutsche Schule 94, Heft 3, S. 381–391.
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, eingeleitet und herausgegeben von K. H. Wolff. Berlin/Neuwied.
- Radebold, H. (2008): Kriegsbedingte Kindheiten und Jugendzeit. Teil 1: Zeitgeschichtliche Erfahrungen, Folgen und transgenerationale Auswirkungen. In: Radebold, H.; Bohleber, W.; Zinnecker, J. (Hg.): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. Weinheim/München, S. 45–56.
- Schäffer, B. (2003): Generation: ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Nittel, D.; Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 95–114.
- Wittpoth, J. (2003): (Weiter-)Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, D.; Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 53–70.
- Zinnecker, J. (2008): Die »transgenerationale Weitergabe« der Erfahrung des Weltkrieges in der Familie. Der Blickwinkel der Familiensozialisations- und Generationenforschung. In: Radebold, H.; Bohleber, W.; Zinnecker, J. (Hg.): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. Weinheim/München, S. 141–154.