

Marion Annett Lehnert

Bildungswege ostdeutscher Frauen

„Und wenn das Kind im Bett war, habe ich gelernt.“

Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen
2007

Marion Annett Lehnert

BILDUNGSWEGE OSTDEUTSCHER FRAUEN

**Bildungswege ostdeutscher Frauen
im Mehrgenerationenzusammenhang –
eine Studie zu sozialen und familialen
Einflussfaktoren auf die Bildung der Frauen**

**Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen
Leipzig 2007**

ISBN 978-3-89819-264-4

© ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG SACHSEN e. V.

Harkortstraße 10

04107 Leipzig

Telefon: (0341) 9 60 85 31

Telefax: (0341) 2 12 58 77

www.rosa-luxemburg-stiftung-sachsen.de

RosaLuxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Titelgestaltung: Jutta Damm-Fiedler

Redaktion/Satz: Lutz Höll

**Herstellung: GNN Verlag Sachsen/Berlin GmbH
Badeweg 1, D-04435 Schkeuditz**

Gleiche mir nicht so sehr, Tochter
nicht bis in die verdächtige Einzelheit
daß ich nicht denken muß
mein langjähriges Wort sei es mehr
als die Gabe der Natur
Wie sehr du mir gleichen willst, Tochter
das bringt mich um den Schlaf
Warum nimmst auch du Umweg um Umweg
sei doch wenigstens du für Dauer an sich
fast jeder strengt sich weniger an als Davongehn
Wein nicht in die Kissen und schrei nicht herum:
Leben tut weh
Was weiß denn ich, ob du mir gleichst
ob sich am Ende alles lohnt und du als letzte lachst.

Gisela Steineckert, 1987

Inhalt

0. Abstract	7
1. Einleitung	11
2. Theoretische Rahmenüberlegungen	15
2.1. Generationen und Generationenbeziehungen	16
2.2. Biografie und Lernen	42
2.3. Familien- und Erwerbsarbeit – eine »weibliche« Besonderheit	58
2.4. Transformationsprozesse – Neuanfang mit gesamt-gesellschaftlichen und individuellen Umbrüchen	66
3. Zielstellung	79
4. Methodischer Ansatz und Forschungsdesign	81
4.1. Erhebungsverfahren	85
4.1.1. Das Leitfadenterview	87
4.1.2. Literaturanalyse	88
4.1.3. Erhebungszeitraum und Stichprobe	90
4.1.4. Theoretische Sättigung	91
4.1.5. Diskussion der Interviewpartnerinnen mit teilnehmender Beobachtung	92
4.2. Datenauswertung	92
4.2.1. Kurzdarstellungen	93
4.2.2. Datenauswertung durch Kodieren	95
4.2.3. Computergestützte Auswertung	100
4.3. Validierungsstrategie	100
4.4. Methodenkritische Anmerkungen	101

6	Lehnert: Bildungswege ostdeutscher Frauen	
5.	Bildungssysteme	103
5.1.	Zeit der Vorkriegsjahre	104
5.2.	Zeit der Sowjetischen Besatzungszone und DDR-Zeit	111
5.3.	Zeit nach der Wiedervereinigung 1990	125
6.	Kurzdarstellungen der Bildungswege der interviewten Frauen	131
7.	Muster zur Einflussnahme der Generationen und zu individuellen Verläufen	207
7.1.	Muster zur Einflussnahme der Generationen	208
7.2.	Gemeinsamkeiten über die Generationen in den Familien	235
7.3.	Faktoren mit lebenslanger Ausprägung	239
7.4.	Beeinflussende Faktoren im Bereich der Bildung bei den individuellen Verläufen	244
7.4.1.	Schwierigkeiten/Barrieren und Chancen in der Bildung für Mädchen und Frauen	245
7.4.2.	Kritische Lebensereignisse und Bewältigung	251
7.4.3.	Selbstbild und Fremdbild	256
7.4.4.	Lernmotivation, Lernformen und -methoden, Lernumfeld	258
8.	Zusammenfassung	265
9.	Ergebnisdiskussion	273
10.	Folgerungen und Ausblick	281
11.	An Stelle eines Nachworts	285
12.	Anhang	289
12.1.	Begriffserläuterungen	289
12.2.	Zeitrafel	299
12.3.	Bibliografie	314
12.4.	Übersicht zu den Abbildungen	333
12.5.	Übersicht zu den Tabellen	334
	Über die Autorin	335

0. Abstract

Mit dem Abstract, das entgegen sonstiger Lesegewohnheiten einen größeren Umfang einnimmt, werden zwei Zielrichtungen verfolgt. Einerseits soll zusammenfassend der Blick auf die Studie gerichtet werden – der Bogen gespannt werden – andererseits sollen damit gleichzeitig die Zusammenhänge zwischen dem Thema, der Zielstellung, den zu Grunde liegenden theoretischen Modellen, den Dimensionen und davon abgeleiteten theoretischen Rahmenüberlegungen, Fragestellungen für den Interviewleitfaden und Forschungsergebnissen verdeutlicht werden. Diese Vorgehensweise macht sich auf Grund des thematisch begründeten breiten Zugangs und dem damit folgenden Umfang der Studie erforderlich.

Zielstellung der Studie ist die Untersuchung von Bildungswegen von Frauen über drei Generationen Mutter – Tochter – Enkeltochter mit dem Kennzeichnen der Spezifik der »weiblichen Bildungswege« für Ostdeutschland. Es gilt dabei die Wertigkeit, die Bildung und Weiterbildung im vergangenen Leben eingenommen hat, aufzuzeigen und den Einfluss auf die nachfolgende(n) Generation(en) zu bestimmen. Der Stellenwert für die Bildung im Alter und für das Alter (insbesondere Bildungsinteressen und -motive von älteren und Frauen im mittleren Lebensalter) ist zu kennzeichnen.

Ausgehend vom Thema – Bildungswege ostdeutscher Frauen im Mehrgenerationenzusammenhang – sind die Dimensionen Lernen, Personen, Institutionen wie auch der zeitliche Verlauf leitend.

Der Zugang zum Thema erfordert einen theoretischen Ansatz, der mehrere Ebenen und die zeitliche Dimension berücksichtigt. Dafür wurde der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner gewählt, der fünf Systemebenen in seinem Ansatz zur Systematik der Einflussfaktoren der menschlichen Entwicklung auflistet und in die Mikro-, Meso-, Exo-, Chrono- und Makrosysteme unterscheidet.

Interaktionen auf der Ebene der persönlichen Beziehungen befinden sich im Bereich der Mikrosysteme. In diese ist der Wechsel der Rollenzuweisungen einzubeziehen. Das heißt, die Tochter wird in der nächsten Generation selbst Mutter und die Mutter wechselt in die Großmutterrolle. Gleichzeitig bleiben die ursprünglichen Rollen erhalten, wenn auch diese im Verlauf der Entwicklung mit anderen Aufgaben verbunden sind.

Die Studie umfasst mit ihren Untersuchungen einen Zeitraum von mehreren Generationen. Das macht sie auf Grund der Fülle an Interaktionen spannend, gleichzeitig wiederum auch kompliziert, da eine Vielfalt von Ebenen in die Betrachtungsweise eingehen.

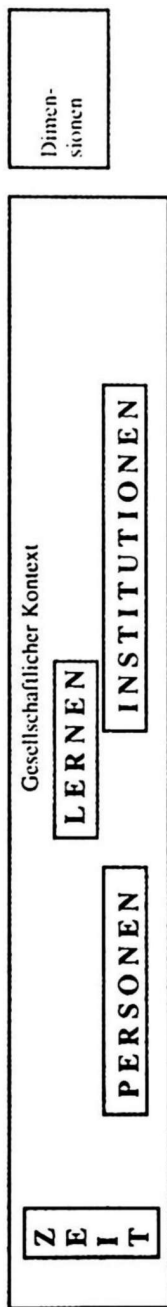
Für den Bereich, der durch den Bronfenbrennerschen Ansatz als Mikrosystem ausgewiesen ist, wurde als theoretischer Ansatz auf der Ebene der Mikrosoziologie der symbolische Interaktionismus mit den Grundannahmen nach Mead und Blumer einbezogen.

Die o.g. Dimensionen werden in die theoretischen Rahmenüberlegungen wie folgt eingebunden (siehe Abb. 1). Mit Generationen und Generationenbeziehungen wird der thematische Bezug zum Mehrgenerationenzusammenhang hergestellt, wobei insbesondere die Dimensionen Personen und Zeit im Vordergrund stehen. Biografie und Lernen fokussieren die Dimensionen Lernen, Personen und Zeit. In enger Verbindung mit Lernen und Institutionen im zeitlichen Verlauf steht bei den theoretischen Rahmenüberlegungen das Thema Bildungssysteme im Wandel der Zeit. Die Studie untersucht Bildungswege ostdeutscher Frauen. Als Besonderheit wurde deshalb das Thema von Erwerbs- und (zu verstehen als gleichzeitig) Berufarbeit und das Thema Transformationsprozesse – Neuanfang mit gesamt-gesellschaftlichen und individuellen Umbrüchen in die theoretischen Rahmenüberlegungen aufgenommen.

Für die Studie wurde ein empirischer Zugriff mit einer qualitativen Datenerhebung gewählt. Die Themenbereiche für den Interviewleitfaden sind entsprechend in den Feldern Aus- und Fortbildung über die drei Generationen, Bildung und Familie, Bildung und Umfeld verankert. Deutlich sichtbar wird wiederum die Beziehung zu den Dimensionen Zeit, Lernen, Personen und Institutionen auf der Folie des gesellschaftlichen Kontextes.

Die Untersuchungsergebnisse beinhalten die Kurzdarstellung der Bildungsverläufe der Familien, die beeinflussenden Faktoren im Bereich der individuellen Bildung, die Muster der Einflussnahme der Generationen wie auch kritische Lebensereignisse und deren Bewältigung im Zusammenhang mit der Bildung.

Auf die visuelle Verdeutlichung aller Verbindungen der einzelnen Dimensionen und Felder in der folgenden Abbildung wurde bewusst verzichtet. Vorstellbar ist dafür ein sehr dichtes Netz an Verbindungslinien, das über die Gesamtfolie gelegt werden kann.

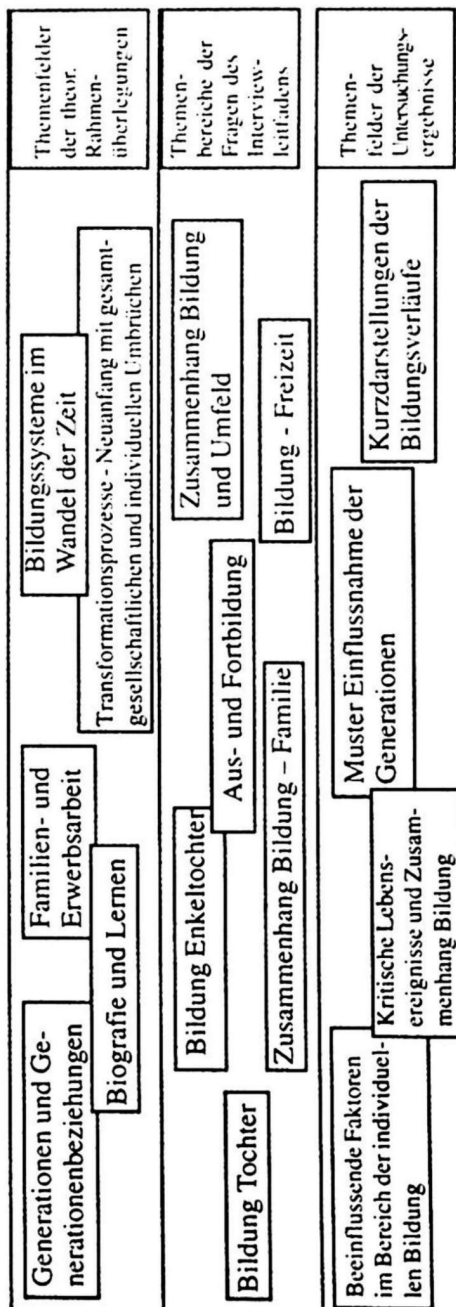


Forschungslitende Fragen:

Wie gestalten Frauen ihren Bildungsweg und wie bewältigen sie dabei auftretende Schwierigkeiten?

Welchen Einfluss hat die Mutter auf den Bildungsweg ihrer Tochter und welchen Einfluss hat die Großmutter auf den Bildungsweg ihrer Enkeltochter?

Wie werden die Erfahrungen der älteren Generationen wahrgenommen und im Sinne des reflexiven Lernens genutzt? Welche Auswirkungen hat der vollzogene Bildungsweg bis zum Ruhestand auf die Bildung im Alter?



1. Einleitung

»Es ist das Charakteristische der Zeit, das weibliche Geschlecht seiner Instruktionen, passiven Tätigkeit zu entheben und es von seinem Wesen aus, und um seiner Menschheit pflegenden Bestimmung willen, zu ganz gleicher Höhe wie das männliche Geschlecht zu erheben.«

Henriette Goldschmidt
(GOLDSCHMIDT 1911. S. 37)

Die Frauenbildung ist ein immanenter Bestandteil des Rechts der Frau auf Gleichberechtigung. Soziale und historische Faktoren wie auch religiöse Vorstellungen haben das über Jahrtausende verhindert. Das Streben nach Selbstverwirklichung, persönlichem Wachstum und freier Entfaltung war in gleicher Weise immer mit Bestrebungen für gleiche Bildungschancen verbunden. Dass gegenwärtig in Deutschland Mädchen und Frauen zu allen Bildungsangeboten den gleichen Zugang wie Jungen und Männer haben, ist für die heutige Generation der jungen Frauen selbstverständlich. Im historischen Kontext gesehen, bestehen diese Möglichkeiten allerdings noch nicht lange. Das wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in Deutschland erstmals in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts Frauen immatrikuliert wurden, dass die erste Frau 1899 promovieren konnte und die Habilitation für Frauen erst ab 1920 erlaubt war.¹ Die gleichen schulischen Ausbildungswege für Mädchen und Jungen gab es erst nach dem II. Weltkrieg, vorherige waren bis auf wenige Ausnahmen, die Modellcharakter trugen, geschlechtsspezifisch differenziert.

Für die Frauenbildung engagierten sich in besonderer Weise auch Frauen. In Leipzig gab es eine Reihe von progressiven Vertreterinnen, deren Namen heute noch Gewicht haben, wie z. B. Henriette Goldschmidt, die 1911 in Leipzig die erste Hochschule für Frauen gründete. Zu den Vorreiterinnen für den Kampf um die Gleichberechtigung zähl-

1 URL: <http://www.frauen Geschichte.uni-bonn.de/ausstell/ausstell.htm>

ten neben Henriette Goldschmidt, Louise Otto-Peters und Auguste Schmidt. Sie gründeten den bereits 1865 in Leipzig ins Leben gerufenen »Allgemeinen Deutschen Frauenverein«, der sich für die Bildung von Mädchen und Frauen engagierte (siehe OTTO-PETERS 1866/1997, S. 89ff.)

Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Rolle in der Gesellschaft, die Frauen spielen können oder nicht können. Trotz vergleichsweise gleichen Bildungsabschlüssen sind Frauen in führenden Positionen des gesellschaftlichen und beruflichen Lebens unterrepräsentiert. Dafür gibt es eine Reihe von Ursachen.

Einen entscheidenden Einfluss auf die Bildung der Frau haben soziale Faktoren. Dieser Bereich ist schon vielfach untersucht worden. Kaum untersucht und überprüft sind bisher die familialen Einflüsse vor allen Dingen der Einfluss der Mütter selbst auf die Bildung ihrer Töchter. Mit der vorliegenden Studie soll dieser Aspekt näher beleuchtet werden. Gleichzeitig werden zudem weitere Erkenntnisse zu den sozialen Einflussfaktoren auf die Bildung der Frauen bekannte Ergebnisse ergänzen bzw. weiter präzisieren.

Für die Untersuchungen wurde ein relativ breiter Zugang gewählt. Das bezieht sich zum einen auf die Themengebiete wie auch auf die damit verbundenen Schnittstellen zu unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen sowie nicht zuletzt auch auf die Zeitspanne, die sich durch die Untersuchung bei drei aufeinanderfolgenden Generationen ergibt. Der Fokus der Untersuchungen wurde auf den Bereich der Bildung gelegt und von da ausgehend die Einbindung in den Kontext gesucht. Somit ist begründbar, dass an der Stelle Schwerpunkte gesetzt werden mussten.

Den theoretischen Rahmenüberlegungen (Kap. 2) mit Ausführungen zu Generationen und Generationenbeziehungen, zu Biografie und Lernen, zu Erwerbs- und Familienarbeit und Transformationsprozessen folgen die Kapitel zur Zielstellung (Kap. 3) und zum methodischen Vorgehen (Kap. 4).

Die Ergebnisdarstellung beinhaltet zuerst die Erläuterung der Bildungssysteme im Wandel der Zeit (Kap. 5) und die Kurzdarstellungen der Bildungswege der interviewten Frauen (Kap. 6). Es wurde an der Stelle bewusst die umfangreichere Darstellung für die insgesamt 33 in die Untersuchung einbezogenen Frauen gewählt. Damit soll einerseits verdeutlicht werden, wie sich die Bildungswege im Verlauf der Generationen in den Familien vollzogen haben und andererseits das Besondere des Bildungsweges jeder einzelnen Frau gekennzeichnet werden. Vor allem aussagekräftige Zitate aus den Interviews wurden zur Erhöhung

der Bildhaftigkeit mit in die Kurzdarstellungen eingebunden. Mit den gewählten Zitaten, die als Überschriften für die Kurzdarstellungen dienen, wird dem Gedanken Rechnung getragen, dem Leser die Frauen, so wie sie durch die Interviewende erlebt wurden, noch ein weiteres Stück näher zu bringen.

Das folgende Kapitel (Kap. 7) widmet sich den Ergebnissen der analysierten Bildungswege über drei Generationen. Nachweisbare Muster, die von der ältesten bis zur jüngsten Generation deutlich wurden, werden aufgezeigt. Es wird auf die Gemeinsamkeiten in den Familien im Bereich der Bildung verwiesen und auf überdauernde Faktoren bei den individuellen Verläufen Bezug genommen.

Beeinflussende Faktoren bei den individuellen Verläufen, die sich auf Schwierigkeiten, Barrieren und Chancen in der Bildung für Mädchen und Frauen beziehen und kritische Lebensereignisse und Strategien zu deren Bewältigung darstellen, werden analysiert. Zudem wurde dem Themenfeld Lernen einschließlich der Motivation zum Lernen, den Lernformen, den Lernmethoden und dem Lernumfeld ein breiterer Raum in dieser Studie eingeräumt.

Im Kap.8 werden die Ergebnisse zusammengefasst und im Kap. 9 zu den eingangs in den theoretischen Rahmenbedingungen dargestellten Aspekten der Forschung diskutiert.

Nach den Folgerungen und dem Ausblick (Kap. 10) mit aufgezeigten weiteren notwendigen und für die Zukunft interessanten Forschungsfragen folgt ein kurzes Kapitel in ganz eigener Sache (Kap. 11).

Begriffserläuterungen wie auch eine Zeitleiste wurden im Anhang aufgenommen und geben somit die Möglichkeit der besseren Zu- und Einordnung.

In der Studie wird auf die durchgängige Schreibweise der männlichen und der weiblichen Form verzichtet. Dies geschieht aus Gründen der besseren Lesbarkeit. In den meisten Fällen ergab sich die Schreibweise der weiblichen Form bereits aus dem inhaltlichen Zusammenhang, so dass in diesen Fällen dann z. B. von Interviewpartnerinnen, da es sich ausschließlich um Frauen handelte, gesprochen wurde.

Die Verwendung der alten und neuen Rechtschreibung ergab sich aus der zitierten Literatur, die oftmals noch in der alten Rechtschreibung und demzufolge so auch übernommen wurde und den eigenen Textbestandteilen, die sich an der neuen Rechtschreibung orientieren.

2. Theoretische Rahmenüberlegungen

»Wenn es jetzt schon einzelnen Frauen gelungen ist, akademische Bildung und Doktorwürde zu erlangen - warum sollte es nicht einst vielen gelingen und schließlich alles darauf gerichtet werden, dass es ihnen gelingen könne?«

Louise Otto
(OTTO 1876, S. 253)

Ausgehend von der Themenstellung – Bildungswege ostdeutscher Frauen im Mehrgenerationenzusammenhang – ergeben sich in vielfältiger Weise Anknüpfungspunkte an Untersuchungsergebnisse aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen und -gebieten. So ergibt sich die Notwendigkeit der stärkeren Bezugnahme auf die Themen:

- Generationen und Generationenbeziehungen,
- Biografie und Lernen,
- Bildungssysteme,
- Familien- und Erwerbsarbeit,
- Transformationsprozesse – Neuanfang mit gesamt-gesellschaftlichen und individuellen Umbrüchen.

Die Themen selbst sind durch ihre eigene Vielfalt gekennzeichnet. Es ist im Rahmen dieser Studie nicht leistbar, auf alle in umfassender Form einzugehen. Für das weitere Vorgehen ergibt sich damit zwangsläufig eine vorzunehmende und entsprechende Fokussierung. In den theoretischen Rahmenüberlegungen wird deshalb der Fokus auf die Überschneidungsbereiche mit dem besonderen Augenmerk auf die »weibliche Spezifik« gelegt. Das zeigt sich z.B. in der besonderen Betrachtung der weiblichen Linien in den Generationen oder in den Problemlagen, die für Bildung, berufliche Tätigkeit und Familienarbeit von Frauen erkennbar sind.

Da das curriculare Lernen eine wesentliche Rolle spielt, wurden die Bildungssysteme für die kontextuelle Einbindung verdeutlicht. Die Ergebnisse der Analyse werden im Sinne der besseren Zuordnung für die nachfolgenden Ausführungen erst im Kapitel 5. dargestellt.

2.1. Generationen und Generationenbeziehungen

»Es sind die Frauen, die die Organisation und Interaktion zwischen den Generationen übernehmen und aufrecht erhalten.«

Jutta Ecarius
(ECARIUS 2002. S. 197)

Für die Bearbeitung von Bildungswegen im Mehrgenerationenzusammenhang ist es unumgänglich auf Generationen und Generationenbeziehungen einzugehen. Im Bereich der sozialwissenschaftlichen Generationenforschung gibt es in den letzten Jahren in Deutschland eine große Anzahl von Veröffentlichungen und Forschungsprojekten. So verweist das Informationszentrum Sozialwissenschaften der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute in seiner Dokumentation zur Generationenforschung allein für den Zeitraum 2000 bis 2005 auf 185 Nachweise. (ROSS-STRAJHAR 2005. S. 8)

Eine Eingrenzung ist folglich unabdingbar und so wird im Folgenden speziell auf den Begriff der Generation, die Beziehungen zwischen den Generationen, Beziehungen in multilokalen Mehrgenerationenfamilien, auf die besondere Rolle der Frauen und Familienthemen und Lernen im Zusammenhang mit Generationen eingegangen.

Der Begriff Generation wird in verschiedenen Zusammenhängen diskutiert. Deutlich werden verschiedene Unterteilungen vorgenommen, die bei Unterscheidungen bei den Generationen auf der Makroebene angesiedelt sind, während es bei den Generationen, die auf der Mikroebene zu verorten sind, weitaus weniger Differenzierungen gibt.

Die von Karl MANNHEIM entwickelte »klassische« Theorie des Generationenkonzepts beruht darauf, dass sich der Generationenzusammenhang nicht aus der gleichen biologisch begründeten Alterszugehörigkeit ableitet, sondern auch daraus, dass Gruppen von Menschen durch zeitgeschichtlich ähnliche Erfahrungen und Ereignisse geprägt sind. Die Lagerung im sozialen Raum erfolgt durch die chronologische Gleichzeitigkeit. »Verwandt gelagert ist eine Generation zunächst dadurch, dass sie im selben Abschnitt des kollektiven Geschehens parallel teilnimmt.« (MANNHEIM 1928/1964. S. 535) Weiter erfolgt die Lagerung noch über die daraus entstehende Möglichkeit an den selben Ereignissen teilzuhaben und darüber hinaus von der selben Art der Bewusstseinschichtung aus dies zu tun. Als Ergebnis der chronologisch gemachten Erfahrungen baut das menschliche Bewusstsein diese in Schichten – Erlebnisschichtung – auf, die die Tendenz haben, sich als natürliches Weltbild festzusetzen. »... so muß hier das Phänomen der

Erlebnisschichtung herangezogen werden. Nicht das Faktum der in derselben chronologischen Zeit erfolgten Geburt, des zur selben Zeit Jung-, Erwachsen-, Altgewordenseins konstituiert die gemeinsame Lagerung im sozialen Raume, sondern erst die daraus entstandene Möglichkeit, an denselben Ereignissen, Lebensgehalten usw. zu partizipieren und noch mehr, von derselben Art der Bewusstseinschichtung aus dies zu tun.« (MANNHEIM 1928/1964, S. 535f.) Mannheim verweist auf die besondere Bedeutung des Jugendalters für das Bewusstsein. »Es ist weitgehend entscheidend für die Formierung des Bewusstseins, welche Erlebnisse als ›erste Eindrücke‹, ›Jugenderlebnisse‹ sich niederschlagen, und welche als zweite, dritte Schicht usw. hinzukommen. (...) es ist ganz entscheidend für ein und dieselbe ›Erfahrung‹ und deren Relevanz und Formierung, ob sie von einem Individuum erlebt wird, das sie als entscheidenden Jugendeindruck, oder von einem anderen, das sie als ›Späterlebnis‹ verarbeitet.« (MANNHEIM 1928/1964, S. 536) Von Interesse ist darüber hinaus die vertretene These, dass ein Zurückstrahlen der jüngeren Generation auf die älteren immer dann um so dominanter wird, »... als die Dynamik der Gesellschaft sich steigert. (...) Gesteigerte Dynamik ins Bewusstsein gehoben veranlasst ältere Generationen, der Jugend gegenüber offen zu sein.« (MANNHEIM 1928/1964, S. 536)

MANNHEIM greift damit in seiner Konzeption nach gegenwärtigen Erkenntnissen zu kurz, da der Stellenwert von Sozialisationsprozessen im Erwachsenenalter durch den beschleunigten sozialen Wandel als zu gering eingeschätzt wird. KOHLI vertritt dazu die Auffassung, dass den Sozialisierungsprozessen im Erwachsenenalter eine höhere Bedeutung im Lebenslauf beizumessen ist als bisher. Allerdings verweist er auch darauf, dass sich die empirische Überprüfung als schwierig gestaltet, »... denn die Messung von Persönlichkeitsveränderungen im Erwachsenenalter ist nur scheinbar einfach.« (KOHLI 1978, S. 18)

Die in den 1990er Jahren entwickelte Generationentheorie (Grundargumentation zu dieser Theorie siehe Abbildung 2) betont stärker die familialen Generationen und Alterssicherungssysteme. Bei dieser Generationentheorie mit mittlerer Reichweite wird von der empirischen Beobachtung ausgegangen, dass mit Zunahme öffentlicher Altersversorgungssysteme die Familien von der Aufgabe der Alterssicherung entlastet werden. Unter diesen Bedingungen können »Generationenbeziehungen« florieren, da in der Familie solidarische Beziehungen vorherrschen. Es kommt zu einem reziproken Austausch von Gütern und Dienstleistungen zwischen den Generationen, der nicht an das Vorhandensein eines gemeinsamen Haushalts gebunden ist. Die Ziele der gemeinsamen Pro-

jekte in der Familie ändern sich, nicht mehr die Lebensstandardsicherung älterer Familienmitglieder, sondern die Investition der Familie in die Bildung der Kinder steht im Vordergrund. (SACKMANN 2004, S. 29)

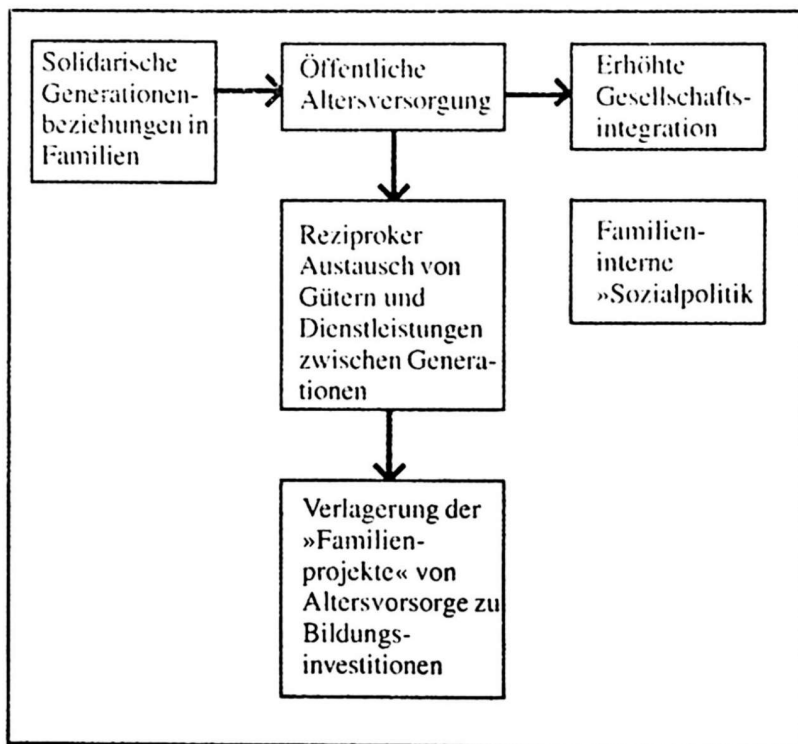


Abbildung 2: Generationenbeziehungen und Alterssicherung (ATTIAS-DONFUT, BENGTSON, KOHLI) nach SACKMANN (2004, S. 29)

KOHLI/SZYDLIK (2000, S. 7ff.) gehen in ihren Differenzierungen von den Anwendungsfeldern und deren Verbindungen aus und definieren die Begrifflichkeiten gesellschaftliche und familiale Generationen. Die gesellschaftlichen Generationen, angesiedelt auf der Makroebene, werden in politische, kulturelle und ökonomische unterschieden. Politische Generationen umfassen Generationen, die in einem begrenzten Zeitraum geboren wurden und dadurch bestimmte historische Ereignisse in einem ähnlichen Lebensalter erfahren haben. Familiale Generationen, angesiedelt auf der Mikroebene, bezeichnen die Glieder der Abstammung

mungslinie. Kulturelle Generationen werden dadurch gekennzeichnet, dass sie Kohorten umfassen, »... die sich durch spezifische (Lebens-) Orientierungen, Einstellungen und Stile charakterisieren lassen (einschließlich des Umgangs mit bestimmten Kulturgütern und technischen Errungenschaften).« (KOHLE/SZYDLIK 2000, S. 8)

Die ökonomischen Generationen manifestieren sich vorrangig über die Gemeinsamkeit ökonomischer Chancen und Risiken. Diese ergeben sich aus den spezifischen strukturellen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, durch den Staat oder durch die Familie. Die Bedingungen können entweder von den Generationen selbst generiert worden sein oder aber auch auf externe Ursachen zurückgehen. (KOHLE/SZYDLIK 2000, S. 8)

Eine andere Differenzierung wählt HÖPFLINGER und unterscheidet den Generationenbegriff in genealogisch, pädagogisch und historisch-gesellschaftlich. Der genealogische Generationenbegriff ist als Kategorie zur Unterscheidung der Abstammungsfolgen in Familien, wie sie aus dem Alltag und der Familienforschung bekannt sind, zu verstehen. Mit dem pädagogischen Generationenbegriff verbindet sich die pädagogisch-anthropologische Grundkategorie, in der es um ein Grundverhältnis der Erziehung, das Verhältnis zwischen vermittelnder und aneignender Generation geht. Der historisch-gesellschaftliche Generationenbegriff dient zur Unterscheidung kollektiver historischer und/oder sozialer Gruppierungen, die sich durch ihr gemeinsames Leben im historischen Raum, durch gemeinsame prägende Erlebnisse und durch gemeinsame Verarbeitungs- und Handlungsforderungen auszeichnen. (HÖPFLINGER 1999, S. 6)

Mit Rückbezug auf die Mikro- und Makroperspektive macht RAUSCHENBACH drei unterschiedliche Implikationen fest (siehe Tabelle 1). Geht es um die Beschreibung von Gleichheit, d. h. um objektiv und subjektiv geteilte, identitätsstiftende Merkmale in ein und derselben Generation, wird die synchrone Perspektive in einem intragenerativen Bezugssystem betont. Geht es um die Beschreibung von Differenz, d. h. um die Unterscheidungsmerkmale zwischen den Angehörigen verschiedener Generationen, so wird die diachrone Perspektive in einem intergenerativen Horizont verfolgt. Die Unterscheidung der Generationen wird nach der (»abstrakten«) Zugehörigkeit zur Mikro- bzw. Makroebene vorgenommen, wobei die Mikroperspektive mit dem Begriff Generationenbeziehungen und die Makroperspektive mit dem Begriff Generationenverhältnisse unterlegt wird.

Mit Verweis auf eine möglicherweise zentrale Bedeutung in der Erziehungswissenschaft wird als dritter Punkt die Beschreibung der Genera-

tionenbezüge aus der Teilnehmer- oder aus der Beobachterperspektive beschrieben. (RAUSCHENBACH 1998, S. 19)

	MIKROPERSPEKTIVE		MAKROPERSPEKTIVE		
	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	
Synchrone Perspektive	(1a) »meine Schwester, meine Freunde«	(1b) Geschwister, Gleichaltrige	(2a) »meine Generation«	(2b) »Kriegsgeneration«, »68er-Generation«	Intragenerativer Horizont
Diachrone Perspektive	(3a) »meine Mutter, mein Sohn«	(3b) Großeltern, Kinder, Eltern etc.	(4a) »unsere Großeltern-generation«	(4b) generativer, epochaler Wandel	Intergenerativer Horizont
	Generationenbeziehungen		Generationenverhältnisse		

Tabelle 1: Typologie der Generationenbezüge nach RAUSCHENBACH (1998, S. 18)

Insbesondere die Kombination von Mikro- und Teilnehmerperspektive (1a und 3a) ist für die Disziplin der Erziehungswissenschaften von Bedeutung. »Der Familienstammbaum, die Familienchronologie ist das einzig fest realtionierte Beziehungsgefüge, in dem die Interaktionspositionen von alt und jung, von Eltern und Kindern unumkehrbar feststehen. Und diese positionale Differenz der Herkunftsfamilie – die Eltern-Kind-Beziehung – ist zugleich die einzige stabile Interaktionskonfiguration, mit der auch eine unwiderrufliche zeitliche Differenz gekoppelt ist.« (RAUSCHENBACH 1998, S. 20)

Geht es um die Beziehungen der Generationen untereinander, so finden sich Begrifflichkeiten wie Generationenkonflikt, Generationensolidarität und Generationenambivalenz wieder.

Waren die Diskussionen in den 70er und 80er Jahren noch geprägt durch den Generationenkonflikt, spricht BÖHNISCH (1994, S. 112) von einer Ablösung des traditionellen Konfliktmodells durch die pragmatische Koexistenz der Generationen. Bei Betrachtung der familialen

Generationenbeziehungen wird für diese ein positives Bild gezeichnet und zwar von einem engen und konfliktfreien Verhältnis zwischen den Generationen (KOHLI 1997). Über die pragmatische Koexistenz hinausgehend wird von der Solidarität zwischen den Generationen gesprochen. Diese ist nach BERTRAM (2000, S. 102) an empirisch nachprüf-bare Voraussetzungen gebunden und darin zu sehen, dass Kontakte bestehen (assoziational). Die Kontakthäufigkeit wird durch die räumliche Nähe (strukturell) oder Distanz beeinflusst, wobei die Wahrscheinlichkeit größer ist, dass sich die Beziehungen abschwächen, je größer die Distanzen sind. Familienbeziehungen sind stets durch besondere emotionale Qualitäten (affektiv) gekennzeichnet. Das heißt, die Unterstützungsleistungen der Generationen füreinander setzen ein hohes Maß an Emotionalität voraus. Innerhalb der Familienbeziehungen zeigt sich die emotionale Bindung in der Unterstützung bei den täglichen Aufgaben. Empirisch belegt ist, so BERTRAM (2000, S. 118), dass heute die vertikalen Beziehungen innerhalb von Familien wichtiger geworden sind als die horizontalen. Die Generationenbeziehungen zwischen Eltern, Kindern, Enkeln und Großeltern sind heute dominierende Familienbeziehungen. Die »Intimität auf Distanz« und die zunehmende Bedeutung von Generationenbeziehungen zwischen erwachsenen Kindern und Eltern führen notwendigerweise dazu, dass Familienbeziehungen nicht verschwinden aber multilokal werden. Die familiäre Solidarität ist demzufolge nicht haushaltgebunden wohl aber generationsbezogen.

Die Generationensolidarität wird weiter differenziert in die funktionale, affektive und assoziative Dimension. Unter der funktionalen Dimension ist der monetäre Transfer, die Zeit im Sinne der instrumentellen Hilfeleistungen und Raum (Koresidenz) zu verstehen. Die affektive Dimension zielt auf die Enge der Beziehungen zwischen den Individuen und die assoziative Solidarität auf die gemeinsamen Aktivitäten, sprich Häufigkeit und Art der Kontakte. Ausgehend von einer Reihe ihrer Studien verweisen KOHLI/SZYDLIK darauf, dass im Gegensatz zu den lange vorherrschenden modernisierungstheoretischen Annahmen der Familiensoziologie die familiären Generationenbeziehungen »... von einer starken Solidarität geprägt sind, und zwar im Hinblick auf alle drei Dimensionen.« (KOHLI/SZYDLIK 2000, S. 11). Die Autoren konstatieren, dass die Familiengenerationen in Deutschland gegenwärtig mehrheitlich nicht weit voneinander entfernt wohnen und sich zur Generationensolidarität verpflichtet fühlen. Allerdings sind Differenzierungen zwischen Kindern und Eltern, Frauen und Männern, Ost- und Westdeutschen wie auch zwischen den Bildungsschichten, Altersgruppen und nationalen Kulturen feststellbar.

Verbindungen zwischen den gesellschaftlichen und den familialen Generationen bestehen und werden wie folgt gekennzeichnet. Die Verbindungen der drei Dimensionen der gesellschaftlichen Generationen werden hervorgehoben. Besonders hoch ist die Selbst- und Fremdschreibung als gesellschaftliche Generation, »... wenn sie sich sowohl in politischer als auch in kultureller und ökonomischer Hinsicht signifikant von den vorangehenden und nachfolgenden Kohorten unterscheiden.« (KOHLI/SZYDLIK 2000, S. 13) Als Beispiel für die Verbindung aller drei Dimensionen wird hier die 68er Generation angeführt. Die Autoren verweisen diesbezüglich aber auch auf die Schwierigkeiten der Verbindungen mit dem familialen Generationenkonzept.

Die zwischen den Generationen vorhandenen Unterstützungsleistungen sind vielfältig. So wird hierbei nach ECARIUS zwischen dem gradlinigen, dem Modell der mittleren Sandwich-Position wie auch dem weiteren Muster, »...wobei sich dieses eher durch eine Konkurrenz zwischen den Generationen bzw. durch ausbleibende Unterstützungsleistungen auszeichnet«, unterschieden. (ECARIUS 1998b, S. 61) Auch wenn sich in den letzten Jahren aus demografischen Gründen die verwandtschaftlichen Strukturen gewandelt haben, hat die intergenerationale Solidarität nicht an Bedeutung eingebüßt. Bestätigt wird, dass intergenerationale Netzwerke gegenwärtig nach wie vor leistungsfähig sind und von einem Zerfall familialer Solidarität nicht die Rede sein kann. Vielfach verlaufen die familialen Solidar- und Hilfeleistungen in beide Richtungen; von der jüngeren zur älteren Generation (Hilfe und Pflege im Alter), aber auch von der älteren zur jüngeren Generation (z. B. Geldzuweisungen und finanzielle Unterstützung bei der Familiengründung, Betreuung der Enkelkinder).

Bei vielfacher Hervorhebung der Solidarität der Generationen ist gleichfalls die Betrachtung der Ambivalenz der Generationenbeziehungen erforderlich. So fasst LÜSCHER in einem heuristischen Modell die Ambivalenzen der Generationenbeziehungen zusammen. In diesem Modell sind die Solidarität und Emanzipation wie auch die Kaptivation und Atomisierung eingebunden (siehe Abbildung 3). Es wird auf die Gefahr verwiesen, die von einer nur einseitigen Betrachtung der Generationenbeziehungen unter dem Primat der Solidarität ausgeht und es wird in das Generationenambivalenzmodell die Vielfalt der Erfahrungen und Möglichkeiten mit eingebracht. Als Solidarität wird umschrieben, wenn in der Orientierung der Beteiligten die Reproduktion und Konvergenz im Vordergrund stehen. Konträr dazu sind die Pole Innovation und Divergenz zu sehen. Unter Kaptivation wird der »... Versuch einer Generation, meist der Eltern, unter Bezug auf institutionelle Ordnung die an-

dere Generation festzuhalten oder mindestens moralisch zu binden, ohne dass diesem Anspruch persönliche Nähe entspricht.« (LÜSCHER 2000, S. 155f.) verstanden. Gestaltete Generationenbeziehungen, die die persönliche Entwicklung und Entfaltung aller Beteiligten gewährleisten, ohne das wechselseitige Aufeinanderangewiesensein aus den Augen zu verlieren, ist mit der Emanzipation gleichzusetzen.

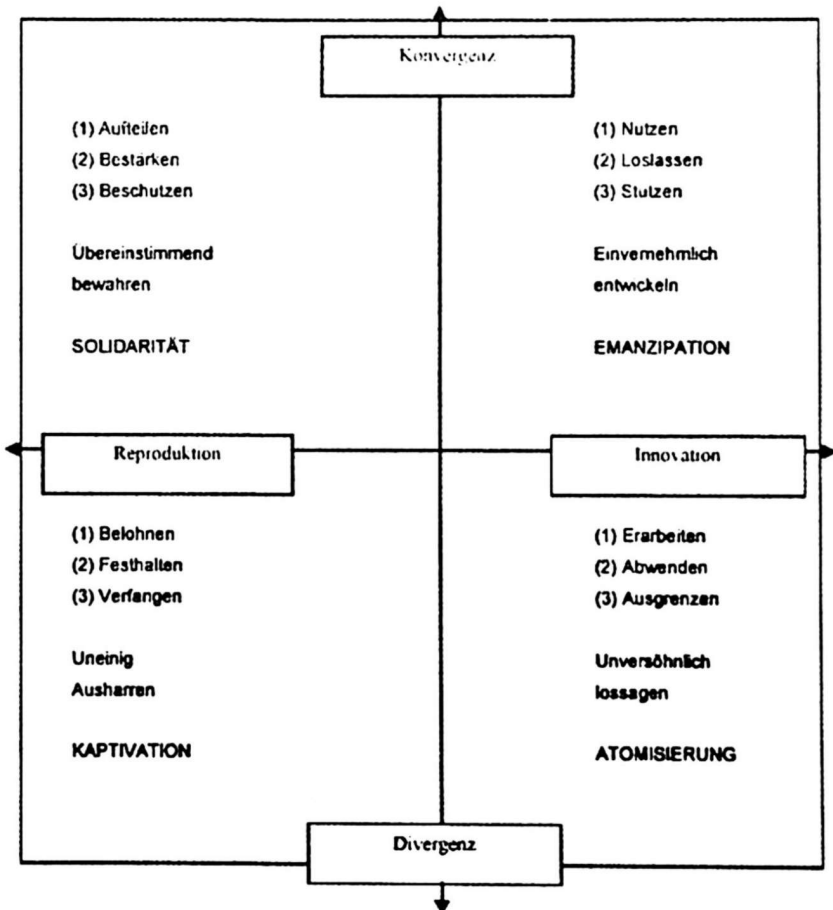


Abbildung 3: Modell der Generationenambivalenz nach LÜSCHER (2000, S. 154)

Bei der Unterscheidung zwischen Eltern-Kind- und Kind-Eltern-Verhältnissen ist erkennbar, dass Eltern eher dazu tendieren, Konflikte mit den Kindern herunter zu spielen und Kinder dazu neigen, die Gegensätze zu betonen.

Generationenbeziehungen können durch vier Determinantengruppen gekennzeichnet werden. Während die ersten beiden Strukturarten wie Opportunitäts- und Bedürfnisstrukturen sich generell auf individuelle Merkmale beziehen, sind die beiden anderen familiale und kulturell-kontextuelle Strukturen auf kontextuelle Faktoren zurück zu führen. Mit den Untersuchungsergebnissen wurde belegt, dass keine der Strukturarten zu vernachlässigen ist und keine der Determinantengruppe als die wichtigste gekennzeichnet werden kann. Die Strukturarten wurden in den Untersuchungen von SDYDLIK dabei wie folgt operationalisiert.

Strukturart	Operationalisierung
Opportunitätsstrukturen	Zeit Entfernung
Bedürfnisstrukturen	Lebensstandard Gesundheitszustand Familienstand
Familiale Strukturen	Geschlechtsspezifität der Dyade Anzahl der Familienangehörigen Geschwister Kinder im Haushalt
Kulturell-kontextuelle Strukturen	Nationalität/Region Geburtskohorte Religionszugehörigkeit

Tabelle 2: Operationalisierung der Strukturarten nach SZYDLIK (1995, S. 81)

In einer späteren Veröffentlichung entwickelt SZYDLIK dazu ein heuristisches Modell familialer Generationensolidarität, das an der Dyade Kind-Eltern ausgerichtet ist (siehe Abbildung 4). Die vier einbezogenen

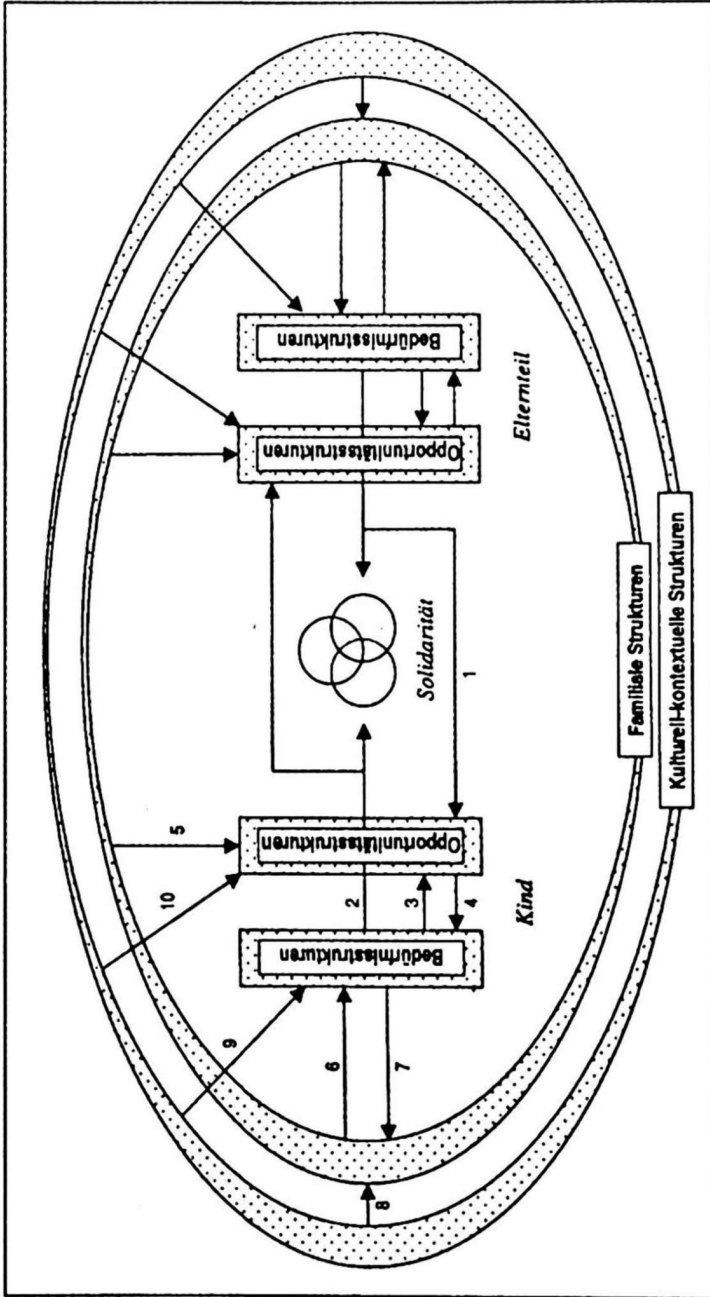


Abbildung 4: Heuristisches Modell familialer Generationensolidarität nach SZYDLIK (2000, S. 45)

Strukturarten können je nach Ausprägungsgrad solidaritätsfördernd oder -hindernd sein. In dem Mehrebenenmodell werden unterstellt:

- dass intergenerationale Beziehungen von den individuellen Möglichkeiten, Erwartungen, Wünschen und Bedürfnissen der einzelnen daran beteiligten Personen abhängen,
- dass die Merkmale in der Familie, in der die Beziehungen zwischen den Generationen geführt werden, eine große Rolle spielen,
- dass gesellschaftliche Faktoren zu berücksichtigen sind, die die Individuen direkt ansprechen oder aber indirekt über die Familie wirken.

Zur Herausarbeitung der Spezifität der Einzelfaktoren wird auf die affektive Solidarität fokussiert und in den folgenden Ausführungen des Autors finden sich entsprechende empirische Analysen dazu. (SZYDLIK 2000. S. 143ff.)

Auch in späteren Lebensphasen kommt dem Aspekt der familialen Generationenbeziehungen eine wichtige Rolle zu. Neben den vielfach bestehenden Transferleistungen, die die ältere gegenüber der jüngeren Generation leistet, wird durch HÖPFLINGER (1999. S. 30f.) auf einen Aspekt hingewiesen, der aus seiner Sicht in früheren Studien zu wenig Beachtung gefunden hatte. Dabei handelt es sich um die zumeist enge Beziehung zwischen Eltern und erwachsen gewordenen Kindern in der sogenannten »nachelterlichen« Lebensphase. HÖPFLINGER arbeitet als zentrale Faktoren des Kontaktes zwischen Eltern und erwachsenen Kindern heraus, dass die heutigen Generationen von einer langen gemeinsamen Lebenszeit profitieren können und zudem die gemeinsame Lebenszeit der Mutter und der Kinder länger als die mit ihrem Vater (bedingt durch das höhere Lebensalter des Vaters bei der Familiengründung) ist.

Die These, dass die Beziehungen zwischen den Eltern und den erwachsenen Kindern in allen Altersgruppen überwiegend durch eine große Verbundenheit gekennzeichnet ist, wird durch Untersuchungen von BERTRAM gestützt. Hier wird der Nachweis erbracht, dass eine Intimität auf Distanz und die zunehmende Bedeutung von Generationenbeziehungen zwischen erwachsenen Kindern und Eltern dazu führt, dass Familienbeziehungen multilokal werden, aber nicht verschwinden. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie (das familiale Leben spielt sich in späteren Lebensjahren in getrennten Haushalten ab) als Familientypus besitzt erhebliche Bedeutung. »Darüber hinaus scheinen auch persönliche und private Gespräche zwischen Eltern und Kindern erst dann wirklich stattzufinden, wenn die Kinder erwachsen sind und aus dem Elternhaus ausgezogen sind.« (BERTRAM 2000. S. 118)

Auf die Beziehung zwischen den erwachsenen Kindern und ihren Eltern verweist Kohli und unterteilt ausgehend von den Untersuchungen (Basis: Alters-Survey) in folgende Typen.

- *Eng-helfend*: Diese intergenerationellen Beziehungen zeichnen sich durch alle drei Dimensionen familialer Solidarität aus. Die Eltern und erwachsenen Kinder sind sowohl durch eine als eng wahrgenommene Beziehung als auch durch einen häufigen Kontakt und Hilfeleistungen miteinander verbunden. (28% / 38%; Beziehung zu den Eltern/ Beziehung zu den Kindern)
- *Autonom-helfend*: Diese Generationen sehen bzw. sprechen sich zwar nicht häufig. Sie berichten jedoch von einer engen Beziehung und sie helfen sich auch. (3% / 4%)
- *Ritualisiert-helfend*: Trotz eines häufigen Kontakts und trotz Hilfeleistungen fühlen sich diese Angehörigen nicht eng miteinander verbunden. Es dürfte sich hier demnach um ritualisierte Kontakte handeln, die aus Gewohnheit erfolgen oder mit Konflikten gepaart sind. (5% / 2%)
- *Entfremdet-helfend*: Eltern und Kinder sehen sich selten und fühlen sich nicht eng miteinander verbunden, aber sie helfen einander. Man kann unterstellen, dass diese Hilfen insbesondere aus einem Gefühl normativer Verpflichtung heraus geleistet werden. (2% / 1%)
- *Eng-unabhängig*: Hier geht ein enges Verhältnis mit häufigen Kontakten einher, es werden aber keine Hilfen geleistet. Letzteres muss jedoch nicht bedeuten, dass Hilfen verweigert werden, sondern dass die Generationen derzeit nicht auf Hilfen angewiesen sind. Wenn sich dies ändert, existiert durchaus die Basis für Hilfeleistungen. (35% / 43%)
- *Autonom-unabhängig*: Diese Beziehungen sind durch Enge, jedoch seltenen Kontakt und das Fehlen von Hilfen gekennzeichnet. Hier dürfte es sich nicht zuletzt um Angehörige handeln, die relativ weit voneinander entfernt leben. (10% / 7%)
- *Ritualisiert-unabhängig*: Die Familiengenerationen stehen zwar in häufigem Kontakt, sie fühlen sich jedoch wenig miteinander verbunden und helfen sich auch nicht. Es ist durchaus möglich, dass solche Beziehungen mittelfristig auch in ihrer Kontakthäufigkeit nachlassen. (8% / 2%)
- *Entfremdet-unabhängig*: Zu diesem Typ gehören schließlich jene Beziehungen, bei denen weder eine enge Beziehung, noch ein häufiger Kontakt noch Hilfeleistungen vorliegen. Diese Angehörigen sind tatsächlich weitgehend voneinander entfremdet. (10% / 3%)

- *Eng-koresident*: Diese Eltern und erwachsenen Kinder leben im selben Haushalt und fühlen sich eng miteinander verbunden. Es handelt sich demnach um den Typ mit der größten Verbindung zwischen den Generationen. (keine Angaben)
- *Entfremdet-koresident*: Auch hier wohnen die Familiengenerationen zusammen, sie sprechen jedoch von einem weniger engen Verhältnis. Gründe dafür können die ökonomische Notwendigkeit, durch die gemeinsame Haushaltsführung Geld zu sparen, oder eine als belastend empfundene Pflegesituation sein. (keine Angaben) (KOHLI 2000a. S. 203f.; LÜSCHER/LIEGLE 2003. S. 281f.)

Die ersten acht aufgeführten Typen beziehen sich auf Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern, die nicht im gleichen Haushalt leben, die beiden zuletzt aufgeführten Typen auf das Zusammenleben von Eltern und Kindern im gleichen Haushalt. Grundlegend für die Typenbildung sind die drei wichtigsten Solidaritätsdimensionen - finanzielle und instrumentelle Hilfeleistungen, Beziehungsenge und Kontakthäufigkeit.

Insgesamt ergab die Auswertung nach den entsprechenden Beziehungstypen, dass die meisten Eltern-Kind-Beziehungen dem »eng-unabhängigen« gefolgt vom »eng-helfenden« Beziehungstyp angehören, d. h., Beziehungen zwischen den erwachsenen Kindern und Eltern zeichnen sich in allen Altersgruppen überwiegend durch eine große Verbundenheit aus. (KOHLI 2000a. S. 204) Die angeführten Typen werden nicht analytisch begründet, sondern stellen vielmehr Generalisierungen mit Bezug auf eine frühere Arbeit von SILVERSTEIN et.al. (1994) dar.

Welche Interaktionsformen zwischen den Familienmitgliedern stattfinden und welche Bedeutung diesen zu zumessen ist, ist bislang wenig untersucht. So kommt ECARIUS (1998a. S. 57) zu dem Schluss, dass das Feld der Generationenbeziehungen und -verhältnisse wenig erforscht ist, zugleich aber deutlich wird, wie stark gesellschaftliche Wandlungsprozesse in Generationenbeziehungen und -verhältnisse hineinwirken und diese verändern.

Bei den Ausführungen zur Familienerziehung wird konstatiert, dass der Blick auf die Intergenerationalität mehrerer Generationen, die gegenseitigen Einflussnahmen und die emotionale sowie soziale Bedeutung, die der jeweils anderen Generation zugesprochen wird, die Untersuchung der Interaktion zwischen den Generationen, fehlt. (ECARIUS 2002. S. 13)

In ihrer ausführlichen und über die 70er, 80er und 90er Jahre umfassenden Analyse der Familienforschung insbesondere unter dem Blickwinkel als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld kommt die Autorin zu der Erkenntnis, dass »Die Familie als pädagogischer Ort, in

der Heranwachsende von Erwachsenen erzogen werden...« (ECARIUS 2002, S. 30) bisher nur wenig beachtet wurde und folgert »Das verwundert eigentlich um so mehr, da hier zentrale Erkenntnisse über Erziehungspraxen gewonnen werden können und der Frage nachgegangen werden kann, wie Generationsbeziehungen entstehen, welche Lern- und Bildungsprozesse bei den einzelnen Generationsmitgliedern stattfinden und wie sie die familiäre Interaktion beeinflussen.« (ECARIUS 2002, S. 30) Es wird festgestellt, dass familiäre Interaktionen Regeln folgen, die auf Erfahrungen aufbauen und die zu spezifischen Sinnkonstitutionen gerinnen. Dabei entwickelt jede Familie ihre eigenen Muster der familialen Interaktion, die über positive und negative Bestätigungen ihre Struktur erhalten. Jede Familie besitzt eine spezifische intergenerationale Struktur der Interaktion über die der alltägliche Umgang miteinander geregelt wird und die als konstitutives Moment in die Erziehung und Sozialisation der nachfolgenden Generation einfließen. Als Ergebnis der intergenerationellen Erfahrungen erwachsen familiäre Sinnkonstitutionen der familialen Interaktion zwischen den Generationen. Diese werden über die alltägliche familiäre Interaktion immer wieder bestätigt wie auch verändert. Es erwachsen aus ihnen Handlungskonfigurationen, die den weiteren Interaktionen als Erfahrungs- und Lerngrundlage dienen. »Ein Teil davon gerinnt zu Familienthemen, wobei diese in jeder Familie andere sind. Mit ihnen werden Traditionen der Lebensorientierung und Lebensführung fortgesetzt, die Muster des Lernens bereit stellen. Die Familienthemen werden von jeder nachkommenden Generation in neuer Weise bearbeitet, wobei die Bearbeitung und Auseinandersetzung sowohl positiv als auch negativ sein kann und/oder auch neue Themen hinzugefügt und andere heraus genommen werden können. Oft werden die Familienthemen in das Selbstkonzept eingeflochten und zu einem Moment biografischen Handelns, das die Identität mitbestimmt.« (ECARIUS 2003, S. 543)

Bei der intergenerationellen Familienerziehung wird in einen Inhalts- und einen auf Beziehung bezogenen Strukturaspekt unterschieden, beide ergeben ein komplexes Bild der intergenerationellen Erziehungsprozesse (siehe Tabelle 3).

ECARIUS weist nach, dass es in den familialen Generationenbeziehungen keinen aussagelosen Raum gibt und familiäre Interaktion immer statt findet. Familiäre Interaktion besteht auch dann, wenn das gegenseitige Verständnis gestört ist oder nicht zustande kommt. (ECARIUS 2002, S. 51) Mit den Untersuchungsergebnissen einer qualitativen Studie (einbezogen wurden 27 Dreigenerationenfamilien der Jahrgänge 1908–1929, 1939–1953 und 1967–1975) zur Familienerziehung werden als Modell

Inhalte der Erziehung	(Beziehungs-) Struktur der Erziehung
Erziehungsregeln	Familiales Generationengefüge
Vorstellung vom Subjekt (z.B. Unterordnung, Selbständigkeit)	Ambivalente Beziehungs- struktur von Nähe und Distanz
Lern- und Bildungsan- forderungen	Symmetrische und asymmetri- sche Machtbalance
Gestaltungsräume in bezug auf die Familie und die Freizeit	Jeweilige Position in der Generationenbeziehung

Tabelle 3: Intergenerationelle Familienerziehung nach ECARIUS (2002, S. 49)

drei unterschiedliche Erziehungsmuster verdeutlicht: Verweilen im Befehlen, Verhandeln, vom Befehlen zum Verhandeln. Im nächsten Schritt werden die Erziehungserfahrungen der Befragten thematisiert. Autoritäres und liberales Muster werden in Bezug auf den Wandel über drei Generationen hinweg differenziert untersucht. (ECARIUS 2002, S. 107f)

Im *autoritären* Muster wuchs die älteste Generation in einem dichten Regelwerk der Unterordnung (Gehorsam, Religiosität und Autorität) auf, geschlechtsspezifische Differenzen werden deutlich erkennbar. Die mittlere Generation erfuhr hier wenig Veränderung: Strebsamkeit, Sauberkeit und Ehrlichkeit sowie geschlechtsspezifische Differenzen bleiben ebenso zentral wie der Zusammenhang zwischen Familienerziehung und religiöser Moral. Veränderungen zeichnen sich lediglich in der Bildungsaspiration ab, die durch die gewandelten gesellschaftlichen Strukturen in die Familien hineingetragen wurde. Differenzen zeigen sich weiter in der Erfahrung von Armut und Not bei der ältesten Generation. In der jüngsten Generation ist die Erfahrung des Befehlshaushalts noch vorhanden, aber insgesamt geringer geworden.

Der *liberale* Typus mit differenzierter Erziehung deutlich nach Geschlechtern zeigt, dass die Bildungsaspiration dem Sozialmilieu entspricht. ECARIUS beobachtet hier einen möglichen Zusammenhang zwischen Milieu und Erziehungsmuster, da alle Probanden dieses Typs dem

gehobenen Sozialmilieu entstammen. Wie das autoritäre gibt das liberale Erziehungsmuster klare Regeln vor und hält die Asymmetrie der Machtbalance aufrecht, ermöglicht den Kindern aber Freiräume zur Eigengestaltung schon in der ersten Generation. Das Erziehungsmuster diesen Typs in der jüngsten Generation beschreibt ECARIUS als »Verhandeln an der kurzen Leine«, mit fließenden Übergängen zwischen Befehlen und Verhandeln. Verhandeln »an der langen Leine« lässt sich nur ansatzweise finden, was der historischen Zeit (70er Jahre) und dem politisch-gesellschaftlichen Gesamtsystem (Ostblock) geschuldet ist. Differenzen bezüglich der Sozialmilieus lassen sich kaum noch finden. Insgesamt zeichnet sich ein ganz allmählicher Wandel in den Mustern ab. Bedeutsam sind Nähe- und Distanzerfahrungen zwischen den Generationen. Fokussiert werden hier die intergenerationalen Interaktionsebenen am Beispiel zweier Familientypen. Die kontrastiven Muster »emotionale Unterstützung« vs. »emotionale Distanziertheit« haben, wie ECARIUS eindrucksvoll belegt, Folgen für die biografischen Wege über mehrere Generationen hinweg. Sie beeinflussen die präferierten Erziehungsmuster der nächsten Generation und sind zudem mit dem Selbstkonzept der Kinder verknüpft. Entlang dieser Linien werden Familienthemen (mental maps) sichtbar, denen auch die jüngste Generation nicht ausweichen kann (etwa Verpflichtung, Loyalität). Aus Sicht der Erzogenen lassen sich autoritäres und liberales Muster weiter differenzieren. Beide können positiv und negativ erlebt werden, da nicht Befehlen vs. Verhandeln, sondern Nähe vs. Distanz die Beurteilungskriterien der Erzogenen sind. Es wird mit den Untersuchungen nachgewiesen, dass die Erziehung weitgehend von den Frauen übernommen wird. Männer aus dem Sample erzählen eher indirekt oder gar nicht über die Erziehung der Kinder, weisen auch die Verantwortung für die Erziehung von sich, indem sie sich auf die Berufstätigkeit berufen. Es wird zudem vermerkt, dass Frauen auch von sich aus bereit sind, die Erziehung der Kinder zu übernehmen. (ECARIUS 2002. S. 188f.)

Als Inhalte der Erziehung sind Lern- und Bildungsanforderungen aufgezeigt. Dabei wird eine deutliche geschlechtsspezifische Differenzierung insbesondere in den Bildungsaspirationen der Eltern je nach sozialen Niveaus sichtbar. Speziell für die von ihr untersuchte älteste Generation wird durch das Ineinandergreifen von Familienerziehung und Schulstruktur das Trennende zwischen den Geschlechtern noch verstärkt. Mit den folgenden Generationen wird der Aspekt der geschlechtsspezifischen Schulbildung immer weniger Gewicht haben. (ECARIUS 2002. S. 249f.) Der Wandel der Familienerziehung wird anhand einzelner Aspekte verdeutlicht (siehe Tabelle 4).

Eltern der mittleren Generation Geboren 1908-1929	Eltern der jüngsten Generation Geboren 1939-1953
Ebene der Interaktion: Mütter erziehen, Väter sind berufstätig. Deutungsmuster: tradierte, geschlechtsspezifische Rollenverteilung, keine Reflexion	Ebene der Interaktion: Mütter erziehen, Väter sind berufstätig. Deutungsmuster: weitgehende Reflexion und Rechtfertigung von beiden Geschlechtern
Keine veränderte Erziehung im Vergleich zu den Eltern Über Erziehung wird nicht reflektiert	Weitgehend veränderte Erziehung, angesetzt wird an negativen, eigenen Erfahrungen Über Erziehung wird weitgehend reflektiert
Traditionale Machtbalance, asymmetrisches Machtverhältnis	Verringerung der traditionellen Machtbalance, Annäherung der Generationen, Verhandeln.

Tabelle 4: Einzelne Aspekte des Wandels der Familienerziehung nach ECARIUS (2002, S. 258)

Auf die Bedeutsamkeit der unsichtbaren Bindungen in der Familie und die Delegation von Familienaufgaben weist ECARIUS in einer früheren Publikation 1998 hin. So zeichnet sich bei den weiblichen Linien im Sinne eines Wertewandels von der familialen Pflichterfüllung, der Fürsorge und des Daseins für die Familie ein Wandel hin zur zunehmenden Selbstverwirklichung bezüglich des Erwerbs von Bildungstiteln und einer partnerschaftlichen Beziehung bzw. Ehe ab, wobei das Problem der Verbindung von Familie und Beruf keineswegs im Vorfeld gelöst ist, sondern dies vielmehr darauf hindeutet, dass ungelöste Probleme von einer Generation an die nächste weiter delegiert werden. Bezüglich der Bildungsaufträge wird deutlich, dass diese unabhängig von unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen von einer Generation an die folgende weiter gegeben werden. Es zeigt sich allerdings auch, dass Bildungsaufträge an die übernächste Generation weitergegeben werden. Ursächlich

für die »Generationensprünge« könnten die Beziehungskonflikte der nahe aneinander stehenden Generationen sein. (ECARIUS 1998a, S. 61)

So wird auch das Interaktionsmuster der unmittelbar aufeinander folgenden Generationen als konfliktreicher eingeschätzt als das der Generationen, zwischen denen eine weitere liegt. Das konfliktreiche Interaktionsmuster zeigt sich bei der weiblichen wie auch bei der männlichen Linie. Es wird darauf hingewiesen, dass das Verhältnis zwischen Großmutter und Enkelin wie auch zwischen Großvater und Enkel in der Regel entlasteter und entspannter ist als zwischen Eltern und Kindern. »Großmütter sowie Großväter versuchen, das was sie bei ihren Kindern verpasst haben oder nicht zulassen konnten, bei den Enkelkindern stellvertretend wieder gut zu machen. Insofern tragen Großeltern auch zur Tradierung von Familienmustern bei, indem sie an die Enkel/innen Lebenseinstellungen, Lebenserfahrungen und auch Erwartungen weitergeben.« (ECARIUS 1998b, S. 61f.)

Ende der 80er Jahre stellten BURGER und SEIDENSPINNER (1988) noch fest, dass es keine sozialwissenschaftlichen Forschungen über Mütter-Töchter-Generationen gibt. Sie konstatieren, dass das Thema erst mit der Frauenforschung aufgegriffen wurde, dort fast ausschließlich aus der Perspektive der Töchter und dass in der analysierten Literatur zumeist die Beziehung zwischen Mutter und Tochter als kompliziert dargestellt wird und Abgrenzungsprobleme aufgegriffen werden. »Übereinstimmung zwischen den unterschiedlichen Forschungsrichtungen besteht darin, daß die Mutter für die Tochter eine zentrale Person darstellt und daß die Ablösung von ihr ein komplexer Prozeß ist, in dem auch die erwachende Sexualität der Tochter eine bedeutsame Rolle spielt.« (BURGER/SEIDENSPINNER 1988, S. 16f.) Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter wird ausgehend von den Ergebnissen ihrer Erhebung als positiv aber auch schwierig beschrieben, da die Mutter in ihrer Tochter ihren Lebenslauf noch einmal erlebt. Vermerkt wird, dass die Widersprüchlichkeiten im weiblichen Lebenslauf Einfluss auf die Beziehung zwischen Müttern und Töchtern nehmen. (BURGER/SEIDENSPINNER 1998, S. 11) Dem Thema widmet sich auch HAMMER und stellt dabei fest, dass die Beziehung zwischen Mutter und Tochter auf Frauen in allen Phasen ihres Lebens tiefen Einfluss ausüben. (HAMMER 1997, S. 9) Die Autorin thematisiert insbesondere das Rollenverhalten der Frau und kommt zu dem Ergebnis, dass für die Frauen eine echte Verbindung mit der Außenwelt durch die Berufstätigkeit, bei allen dabei auch kritischen Erscheinungen, geholfen hat, sich als selbständige Person zu etablieren. Der enge Zusammenhang zur sozialen Umwelt wird deutlich gesehen. »Entscheidend ist, wie Frauen

sich und ihre Tätigkeit innerhalb der Gesellschaft beurteilen. Diese persönliche Auffassung ist wiederum abhängig davon, wie die Gesellschaft die Frau sieht.« (HAMMER 1997, S. 198)

In einer Untersuchung zu Lebensentwürfen und Bildungsinteressen von Frauen in ländlichen Regionen, so folgern KASCHUBA und REICH, wird bei auftretenden Konflikten zwischen Mutter und Tochter zugleich auch immer die eigene Lebensführung infrage gestellt. Die Ursachen für die Bandbreite von Widersprüchen für Frauen wird mit den gesellschaftlichen Bedingungen und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung begründet.« (KASCHUBA/REICH 1994, S. 131)

Unabhängig von konfliktreichen Interaktionsmustern zwischen Müttern und Töchtern ist doch deren Beziehung als die engste innerhalb der Familie gekennzeichnet. Den Nachweis, dass Generationenabfolgen stark von einer Dominanz von Frauen gekennzeichnet sind, erbringt auch Lauterbach. Seine Analyse basiert auf den Daten des Sozio-ökonomischen Panels mit einer Fallzahl von über 10 000 Befragten. Lauterbach führt die Dominanz von Frauen in den Generationenabfolgen auf die längere Lebenserwartung der Frauen und die hohe kriegsbedingte Sterblichkeit von Männern zurück. (LAUTERBACH 1995, S. 39)

Ein weiterer demografischer Faktor, so HÖPFLINGER, der für die längere gemeinsame Lebenszeit der Mutter und der Kinder mit angeführt werden kann, ist bedingt durch das meist höhere Lebensalter des Vaters bei der Familiengründung. (HÖPFLINGER 1999, S. 31) Die engen Kontakte in den weiblichen Linien werden damit begründet, dass Frauen die Hauptträgerinnen der verwandtschaftlichen Hilfe sind. Sie pflegen und tragen verwandtschaftliche Beziehungen. In Studien über junge Familien wird deutlich, dass namentlich die Großmütter einen bedeutsamen Teil der Kleinkinderbetreuung zumeist wechselseitig übernehmen. Dementsprechend sind die Kontakte zur Familie der Ehefrau meist enger als zur Familie des Ehemannes, und bei der Pflege betagter Elternteile sind Töchter bzw. Schwiegertöchter weitaus aktiver als Söhne bzw. Schwiegersöhne. (HÖPFLINGER 2004)

Frauen spielen über die alltägliche Gestaltung der Generationenbeziehung hinaus auch in Krisensituationen die eigentliche Schlüsselrolle. Höpflinger spricht bei der starken Prägung der familialen Generationenbeziehungen durch Frauen auch von matriachalen Zügen. Ursächlich sind neben den demografischen, wie bereits genannt, auch soziale Faktoren verantwortlich. So zeigen sich in der Ausgestaltung der Großelternrolle wiederum klare geschlechtsspezifische Unterschiede. Großmütter sind aktiver und engagierter um ihre Enkelkinder bemüht als Großväter. (HÖPFLINGER 1999, S. 18) Erwähnenswert sind auch

die von Höpflinger angeführten Untersuchungsergebnisse, die belegen, dass die eigene Erwerbstätigkeit der Großmütter für die Enkelbetreuung kein Hinderungsgrund ist, wie auch die Tatsache, dass nach einer Scheidung die Beziehungen zu den Großeltern bleiben, ja zum Teil noch intensiviert werden. (HÖPFLINGER 1999, S. 41f.)

Klare geschlechtsspezifische Unterschiede in den Generationenbeziehungen stellt SZYDLIK fest. Mit den durchgeführten Untersuchungen (mit Datenbasis des sozio-ökonomischen Panels) zu Eltern und ihren erwachsenen Kindern, die nicht im selben Haushalt wohnen, wurde analysiert, wie eng die familialen Generationenbeziehungen in der Bundesrepublik Deutschland sind und warum eine unterschiedliche Intensität der Beziehungen besteht. Zur Bestimmung der Intensität der familialen Generationenbeziehungen werden zunächst die Faktorengruppen Opportunitäts-, Bedürfnis-, familiale und kulturell-kontextuelle Strukturen und die drei Analyseebenen Individuum, Familie und Gesellschaft herangezogen. (SZYDLIK 1995, S. 77f.) Die Ergebnisse weisen eindeutig aus, dass die Verhältnisse von den Eltern zum Kind und die vom Kind zu den Eltern die engsten sind. Ähnlich hohe Werte werden nur durch die Großeltern-Enkel-Verhältnisse erreicht. Mit den Untersuchungsergebnissen wird zudem belegt, »...dass die Enge der intergenerationalen Beziehung von der Geschlechtsspezifität der Dyade abhängt. Mütter und Töchter haben generell das engste Verhältnis...«. (SZYDLIK 1995, S. 82) Weniger auffällig als die Geschlechtsunterschiede, aber dennoch deutlich sind Auswirkungen der Nationalität bzw. der Region, so sind ostdeutsche Familienbeziehungen enger als die in Westdeutschland. Die generell engeren intergenerationellen Beziehungen zwischen den Frauen sind auch in der erweiterten Familie stabiler. Während es zwischen Vätern und Söhnen eher permanent flüchtige Beziehungen gibt, ist das zwischen Müttern und Töchtern kaum der Fall. Dies unterstreicht die besondere Bedeutung der Frauen als familiale Integrationsfiguren (kinkeeper) und bestätigt, dass Frauen in der Familie die engsten Beziehungen unterhalten. (SZYDLIK 1998, S. 306)

Szydlik geht davon aus aus, dass Mutter-Tochter-Verhältnisse anders strukturiert sind als zwischen Mutter-Sohn oder Vater-Sohn oder Vater-Tochter. Das bezieht sich zum einen auf die Enge der Beziehung und zum anderen auf entsprechende Determinanten. (SZYDLIK 1995, S. 92) Die engsten Beziehungen bestehen demnach in Deutschland (bei Unterscheidung zwischen Ost- und Westdeutschen und Ausländern) zwischen Müttern und Töchtern in Ostdeutschland (siehe Abbildung 5).

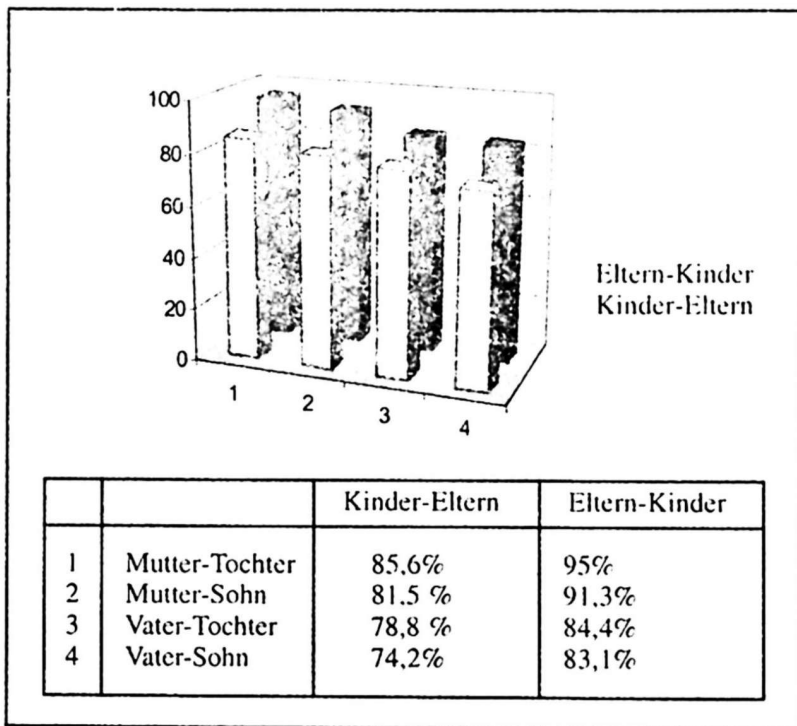


Abbildung 5: Anteil der intergenerationalen Beziehungen (Ostdeutsche) nach SZYDLIK (1995, 2000, S. 179)

Gleichfalls bestätigen Berger und Fend mit ihren Untersuchungen, dass die Mutter-Tochter-Beziehung die engste und gleichzeitig auch die kontinuierlichste der vier Beziehungsdynamiken ist, Jugend- und Erwachsenenalter der Tochter mit eingeschlossen. Kritisch wird lediglich die Phase gekennzeichnet, wenn die Tochter selbst Mutter wird und die Aufmerksamkeit dem eigenen Nachwuchs zuwendet. Hier ist die neue Ausgestaltung des Verhältnisses von Nähe und Autonomie erforderlich, um Spannungen und Ambivalenzen zu vermeiden. (BERGER/FEND 2005, S. 27)

KRÜGER/BORN weisen mit ihrer Analyse qualitativ erhobener Daten von zwei Generationen nach, dass bei familial miteinander verbundenen Generationen die Kinder aus der kritischen Betrachtung der Lebensführung ihrer Eltern gelernt haben. Festgestellt wird aber auch, dass die »... Verinnerlichung von Selbstzuschreibungen der jüngeren

Generation, längst individualisiert, keinen Hinweis darauf geben, dass die jungen Frauen (im Gegensatz zu denen der älteren Generation) eher als Individualisierungsvorreiterinnen denn als Nachzüglerinnen im Wandel der Geschlechterrollen zu bezeichnen sind und dieses Etikett auch weiterhin tragen werden.« (KRÜGER/BORN 2000, S. 218f.) Die Aufhebung der geschlechtstypischen Arbeitsteilung bei der Generation, die heute zwischen 32–40 Jahre alt ist, passiert nicht. Ursächlich sind dafür die geschlechtstypischen Ausbildungsberufe zu sehen.

Im Folgenden wird auf Untersuchungsergebnisse zur geschlechtsspezifischen Erziehung und Bildungsaspiration wie auch auf die Träger der Erziehung in den Familien eingegangen. Die Ergebnisse der qualitativen Studie über Erziehung und Erziehungsfragen von drei Generationen von ECARIUS (2002) belegen, dass die geschlechtsspezifische Erziehung von der ältesten Generation in vielfältiger Weise erlebt wurde und in enger Beziehung mit dem autoritären Befehlshaushalt steht. Die Festlegung der Ausbildungsgänge erfolgt durch die Eltern. Die geschlechtsspezifische Erziehung und Bildungsaspiration sind in der ältesten Generation sehr eng verwoben, »... wobei die Eltern je nach Sozialmilieu unterschiedliche Entscheidungen treffen und Anforderungen stellen.« (ECARIUS 2002, S. 114f.) Für die mittlere Generation werden unterschiedliche Umgangsweisen und Erfahrungen vermerkt. Neben den Eltern wird die schulische Ausbildung hauptsächlich durch die Schule mit bestimmt. (ECARIUS 2002, S. 122f.) Für die jüngste Generation zeigt sich, dass die sozialen Unterschiede abnehmen, weiterhin jedoch einige soziale Differenzen bestehen. Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass nur selten auf die jüngere Generation durch die Eltern großer Leistungsdruck ausgeübt wurde. Zumeist raten die Eltern zu einem bestimmten Schulweg, akzeptieren aber auch, wenn die Kinder andere Entscheidungen treffen. (ECARIUS 2002, S. 148f.) ECARIUS weist nach, dass die Erziehung der Kinder durch die älteste Generation weitgehend Frauensache ist. Die in die Untersuchung einbezogenen Männer der ältesten Generation erzählen von der Kindererziehung indirekt oder gar nicht. Die Frauen sind aber auch von sich aus bereit, die Kindererziehung zu übernehmen. Für die mittlere Generation wird deutlich, dass die Erziehung im Wesentlichen von den Frauen übernommen wird. Zum Teil ist das auch als bewusste Entscheidung zu sehen, auf Grund der Erfahrungen mit der Berufstätigkeit der eigenen Mutter. Nur wenige Väter beteiligen sich an der Erziehung. »Es sind die Frauen, die die Organisation und Interaktion zwischen den Generationen übernehmen und aufrecht erhalten.« (ECARIUS 2002, S. 197) ECARIUS weist auf Bereiche der familialen Interaktion und Beziehung

hin, die die Rolle der Großeltern betreffen. Künftig zu untersuchen ist, wie Großeltern in den Prozess der Familienerziehung involviert sind, insbesondere wie sie dazu beitragen, wie familiäre Ressourcen und Familienaufgaben an die jeweils jüngste Generation transportiert werden. (ECARIUS 2002. S. 271)

In ihren Ausführungen zu Lernen und Familienthemen in biografischen Konstruktionen führt ECARIUS folgendes aus. Wenn Erfahrung und Lernen in einem engen Zusammenhang stehen und relevante Erfahrungen zu Lernprozessen führen, kann man von Lernerfahrungen oder einfach von Lernen sprechen. Für das biografische Selbstkonzept des Individuums heißt das, dass manche der Erfahrungen mit sich und anderen übernommen werden und andere nicht. Auch die aus Interaktionen mit Familienmitgliedern erwachsenen Lernprozesse tragen zur Herausbildung des Selbstkonzeptes bei. So sind nicht nur eigene, sondern auch die intra- und intergenerationalen Erfahrungen für das Selbstkonzept von Relevanz. »Lernprozesse sammelt das Subjekt selbst, wobei der soziale Rahmen manchmal so gelagert ist, dass intergenerationale Muster des Lernens auftreten, die übernommen werden.« (ECARIUS 2003. S. 537) Familienthemen als Beispiel für intra- und intergenerationale Erfahrungen sind als Handlungskonfigurationen zu verstehen, die in Interaktionen erlernt und im Laufe des Lebens über weitere Lernprozesse immer wieder umstrukturiert werden. Durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse werden die Handlungskonfigurationen auf der Inhalts- und Beziehungsebene weiter transportiert, »... wobei die jeweils jüngere Generation diese in ihre biografische Konstruktion herein nimmt. Im Interaktionsgeschehen werden die den Familienthemen zugrunde liegenden Handlungskonfigurationen, die zugleich Muster der Weltaneignung und -sicht enthalten, weitergegeben. In diesem Sinn beinhalten sie immer auch ›Lernanleitungen‹.« Lernprozesse, durch die sich die Weltsicht und auch das Selbstkonzept herausbildet, erwachsen aus Interaktionen mit Verwandten. Lernprozesse werden durch das Subjekt selbst gesammelt und als intergenerationale Muster des Lernens übernommen. (ECARIUS 2003. S. 537f.) Familienthemen werden von den nachfolgenden Generationen neu bearbeitet. Diese Bearbeitung wie auch Auseinandersetzung kann positiv oder negativ sein, es können auch Familienthemen nicht mehr von Relevanz sein oder neue dazu kommen. Die Familienthemen werden oft in das Selbstkonzept eingeflochten »... und zu einem Moment biografischen Handelns, das die Identität mitbestimmt.« (ECARIUS 2003. S. 543) Familienthemen werden durch Vorleben, konkrete Hinweise und Erzählungen von Geschichten, berufliche und private Erfolge, Freizeitaktivitäten u.a. vorgelebt oder durch die

alltägliche Interaktion vermittelt. In spezifischer Weise setzt sich damit dann die jüngste Generation auseinander. Über die Familienthemen kommt es zu Homologien in den Lebenseinstellungen und der Welt-sicht. Handlungskonfigurationen, die von den Jüngeren aufgegriffen werden, ergeben sich neben der alltäglichen Interaktion durch familiäre Rituale aber auch durch Bewältigung von Konflikten oder gemeinsame Freizeitveranstaltungen. Die Familienthemen und biografisches Lernen sind eng mit einander verknüpft. Lernen passiert bei der Handlungsabstimmung zu vorgegebenen Konstellationen durch sich ändernde soziale Bezüge, durch wechselnde Orte und Institutionen wie Änderungen bei den familialen Interaktionen. (ECARIUS 2003, S. 545f.) ECARIUS vermerkt, dass es wenig Forschungsergebnisse bezüglich der Familienthemen bzw. zur Delegation von Familienaufgaben gibt, die die älteren Generationen nicht erfüllen konnten oder die sie als eigen geleistete Aufgabe an die nächste Generation in Form von Erziehungsinhalten weiter gibt. Dabei werden auch Generationen übersprungen, so dass sich eine Weitergabe von Familienaufgaben von der Großeltern-generation an die Enkelgeneration vollzieht. Zu erforschen ist weiterhin der Zusammenhang von biografischen Lernprozessen und familialer Struktur, das Erlernen typischer familialer Handlungsmuster, das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen für die Subjektwerdung und die Wege, die Heranwachsende in Auseinandersetzung mit Familie, aber auch der Schule und dem Freizeitbereich wählen. (ECARIUS 2002, S. 273)

LÜSCHER/LIEGLE kennzeichnen das Bedürfnis einer Strukturierung des Feldes in der Generationenforschung. Sie schlagen vor, die Analyse der Generationenbeziehungen zu einem Schwerpunkt zu machen. Dadurch wird die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Zeitdimensionen gerichtet. »Diese beinhalten definitionsgemäß nicht nur die *Sukzession* in der Generationenfolge, sondern auch die *Simultaneität* der Generationenzugehörigkeiten. Eben diese doppelte Zeitlichkeit kennzeichnet in der Gegenwart viele Prozesse des sozialen Lernens in so unterschiedlichen Kontexten wie Familien, Schulen, Betrieben und anderen Organisationen. Dabei bestehen auch Wechselseitigkeiten bzw. Umkehrbarkeiten der Beeinflussung.« (LÜSCHER/LIEGLE 2004, S. 39)

LÜSCHER/LIEGLE stellen das Konzept des Generationenlernens zur Diskussion. »... alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam ist.« (LÜSCHER/LIEGLE 2004, S. 39) ist als Generationenlernen zu

verstehen. Auf weitere viele Formen des Lernens (z.B. Informationsverarbeitung durch Lesen, Hören, Nutzung des Computers etc.), die nicht durch gelebte Beziehungen zu Angehörigen einer anderen oder der eigenen Generation geprägt werden, wird verwiesen. Das Generationenlernen findet zwischen den Familiengenerationen und den Gesellschaftsgenerationen statt. Das schließt das Lernen der Jüngeren von Älteren und umgekehrt genauso ein wie intergenerationale und intragenerationale Beziehungen oder vertikale und horizontale Generationenbeziehungen. Benannt werden als spezifische Merkmale bzw. Potentiale des Generationenlernens die Zuverlässigkeit sowie die Dauerhaftigkeit und Wechselseitigkeit. Trotz gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und zunehmender Prägung der Beziehungen zwischen den Gesellschaftsgenerationen haben Lernprozesse in familialen Generationenbeziehungen nach wie vor grundlegende Bedeutung. Es finden Lernprozesse nicht nur von der älteren zur jüngeren Generation statt, sondern auch in umgekehrter Richtung. Die Beziehungstypen, die zwischen Enkeln und Großeltern angeführt werden, sind:

- distanziertes Verhältnis,
- nahes Verhältnis, aber in Fragen der Erziehung zurückhaltendes Verhältnis und
- ähnliches Verhältnis wie elterliche Nähe und Verantwortung. (LÜSCHER/LIEGLE 2003. S. 171ff; 2004. S.44)

Mit der vorliegenden Studie erfolgt die Orientierung an der von KOHLI/SZYDLIK (2000) vorgeschlagenen Unterteilung der Generationen (siehe Abbildung 6). Es wird der Schwerpunkt im Bereich der familialen Generationen gesetzt, wobei die funktionale Dimension wie auch Perspektiven der Ambivalenz für die vertikalen Beziehungen in den Vordergrund gerückt sind. Bedeutung erhält hinsichtlich der Verbindungen der Generationen unter dem Blickwinkel des Geschlechts die Verbindung zwischen familialer und kultureller Generation.

Wenn festgestellt wird, dass die familialen Unterstützungsleistungen vielfältig sind, so ist es von Interesse, wie diese in der konkreten Ausformung für den Bereich der Bildung aussehen. In ihren Ausführungen zur Familienerziehung merkt ECARIUS (2002) an, dass der Blick auf die Intergenerationalität mehrerer Generationen, die gegenseitigen Einflussnahmen und die emotionale sowie soziale Bedeutung, die der jeweils anderen Generation zugesprochen wird, die Untersuchung der Interaktion zwischen den Generationen, noch weitgehend fehlt. Mit den eigenen Untersuchungen soll an dieser Stelle angesetzt werden und ein Beitrag, der die Interaktionsformen zwischen den Familienmitgliedern weiter analysiert, geleistet werden.

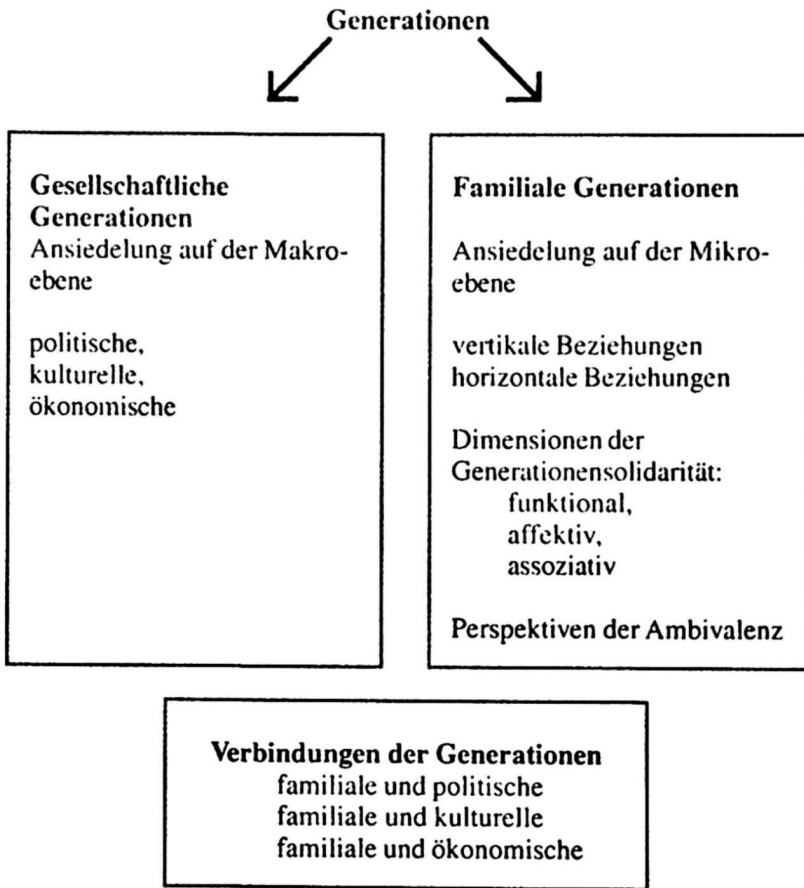


Abbildung 6: Gliederung Generationen (in Anlehnung an KOHLI/SZYDLIK 2000, SZYDLIK 2000 und LÜSCHER 2000)

ECARIUS (2002) stellt fest, dass familiäre Interaktionen Regeln folgen, die auf Erfahrungen aufbauen und die zu spezifischen Sinnkonstitutionen gerinnen und jede Familie ihre eigenen Muster der familialen Interaktion, die über positive und negative Bestätigungen ihre Struktur erhalten, entwickelt. Als Ansatzpunkt für die weiterführenden Untersuchungen kann hier die Differenzierung speziell für die Lern- und Bildungsanforderungen gesehen werden.

Familiale Interaktionen über drei Generationen sind da von einer starken Einflussnahme geprägt und nachweisbar, wenn enge Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern (auch erwachsener Kinder) vorhanden sind. Der Untersuchungsansatz über mehrere Generationen bei ostdeutschen Frauen geht davon aus, dass bei engen Beziehungen (und das sind nach BERGER/FEND (2005) und SZYDLIK (1995) die zwischen Müttern und Töchtern) Interaktionsformen deutlicher ausgeprägt und nachweisbar sind.

Auf die Bedeutung der unsichtbaren Bindungen in der Familie und die Delegation von Familienaufgaben weist ECARIUS (1998) hin. Bei den weiblichen Linien ist ein Wertewandel von der familialen Pflichterfüllung, der Fürsorge und des Daseins für die Familie zur zunehmenden Selbstverwirklichung bezüglich des Erwerbs von Bildungstiteln und einer partnerschaftlichen Beziehung bzw. Ehe sichtbar. Ihre Untersuchungsergebnisse bezüglich der Bildungsaufträge machen deutlich, dass diese unabhängig von unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen sind, sondern von einer Generation an die folgende weiter gegeben wird. Dabei zeigt sich allerdings auch, dass Bildungsaufträge überdies an die übernächste Generation weitergegeben werden. Dafür sind ursächlich Beziehungskonflikte der nahe aneinander stehenden Generationen als Möglichkeit angeführt. Mit den Untersuchungen zu Bildungswegen ostdeutscher Frauen wird an dieser Stelle angeschlossen und das Ziel verfolgt, die Themenfelder im Bereich der Bildung zu differenzieren, die an die nächste oder an die übernächste Generation weitergegeben werden.

Das schließt Lernprozesse von der älteren zur jüngeren Generation ein, der Blick sollte in gleicher Weise auch die umgekehrter Richtung mit einschließen.

2.2. Biografie und Lernen

»Ohne Biographic gibt es kein Lernen, ohne Lernen gibt es keine Biographic.«

Peter Alheit
(ALHEIT 2003. S. 32)

Die Ausführungen in diesem Kapitel nehmen nach der Darlegung der begrifflichen Grundlagen zum Lernen nach KIRCHHÖFER (2004) auf die Studie von ALHEIT u.a. (2003) zu neuen Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld Bezug. Von besonderem Interesse

sind dabei eine Reihe relevanter Ansatzpunkte bezüglich der Bildung im sozialen Raum und der zeitlichen Dimensionierung wie auch die analysierten Lernfiguren.

Um die Begrifflichkeit Lernen differenziert zu klären, bedarf es der Betrachtung verschiedener Felder. Hinter dem Begriffsfeld des Lernens stehen umfassende kontextuelle Bezüge und weitreichende Verknüpfungen, die auch durch die Expansion der begrifflichen Verwendungen in den letzten Jahren entstanden sind. Die Vielfalt des Begriffsrepertoires ergibt sich aus den unterschiedlichen Zugängen der Fachdisziplinen und vieler auch in der Umgangssprache gebräuchlichen Termini. Diese Aufarbeitung zum Begriffsfeld Lernen wird im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geleistet. Es wird Bezug auf die Arbeit zu den begrifflichen Grundlagen von KIRCHHÖFER (2004) genommen. Diese Begriffbestimmungen stützen sich auf viele Arbeiten von Mitarbeitern »...aber auch von Institutionen, wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien oder Universitäten...« (KIRCHHÖFER 2004, S. 6) und verstehen sich als offenes Diskussionsmaterial, das weiter ergänzt werden soll.

Ein weiterer Bezug zu Begriffs- und Verhältnisbestimmung von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen erfolgt in Anlehnung an die Autoren KNOLL (2001) und NOUNLA (2004).

KIRCHHÖFER (2004) führt an, dass der Begriff Lernen

- die komplexen Beziehungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen Umwelt und Lernendem als Ergebnis der subjektiven Konstruktionsleistung des Individuums fasst,
- als Entwicklung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des Menschen (Subjektivität) gesehen werden kann,
- nicht auf kognitive Strukturänderungen reduziert wird und sich für die Pluralisierung des Lernens, der Lernformen und Lernorte öffnet,
- auch die Zustandsänderung von sozialen Gebilden, von Institutionen und Regionen berücksichtigt. (KIRCHHÖFER 2004, S. 54)

Ausgehend davon wird der Begriff Lernen wie folgt definiert. »Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustandes eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt.« (KIRCHHÖFER 2004, S. 129)

Der Begriff des Lernfeldes (siehe Abbildung 7) wird mit dem Lernresultat, Lernprozess, Lernort und der Lernform verbunden.

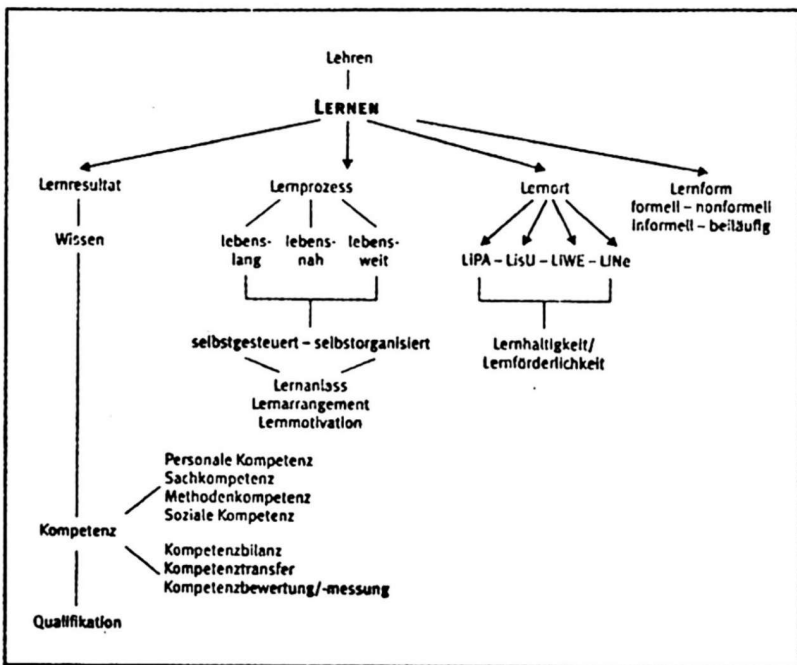


Abbildung 7: Überblick über das Begriffsfeld des Lernens nach KIRCHHÖFER (2004, S. 53)

- LiPA - Lernen im Prozess der Arbeit
- LisU - Lernen im sozialen Umfeld
- LiWE - Lernen in Weiterbildungseinrichtungen
- LiNe - Lernen im Netz

KIRCHHÖFER weist darauf hin, dass die Zuordnung der Begriffe zu Begriffsfeldern weder erschöpfend noch eindeutig ist und dass durch andere Zwecksetzungen sicher andere Zuordnungen möglich sind. Es werden Begriffe ausführlicher beschrieben, die umgangssprachliche und disziplinäre Tradition des Begriffsgebrauchs wird hervorgehoben und divergierende Begriffsangebote werden im Diskursfeld vorgestellt. Im Vorfeld der Begriffsfestlegung werden bei diesen Begriffen die Erkenntnisinteressen benannt, ein Bestimmungsangebot unterbreitet und zumeist eine Erörterung möglicher Problemlagen angeschlossen. Zum anderen werden Begriffe wiederum nur als Festlegung angeboten und es wird auf Alternativen des Begriffsgebrauchs verwiesen. (KIRCHHÖFER 2004, S. 54)

Als Lernort (Lernposition) werden räumlich-soziale Gegebenheiten/ Einheiten definiert, die die Möglichkeit zu lernen eröffnen. Sie stellen vorgegebene oder intentional konstruierte Lernsituationen dar. (KIRCHHÖFER 2004, S. 75) In der weiteren Differenzierung mit Lernen im sozialen Umfeld wird damit ein in die Tätigkeit des sozialen Umfelds integriertes Lernen verstanden, das zu einer tätigkeitsbezogenen Veränderung (Umstrukturierung, Neubildung/Lösung) der Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt. »Lernen im sozialen Umfeld folgt (...) einer Tätigkeitslogik. (...) Die gestaltenden Tätigkeiten bringen die Lernanlässe, Lernsituationen, Lernbedürfnisse hervor, sie bestimmen wesentlich den Rhythmus, die Zeit und die Abfolge des Lernprozesses, und sie bewirken die unterschiedlichen Formen der Lernresultate. In den Tätigkeiten im sozialen Umfeld werden nahezu alle Bereiche menschlicher Lebensäußerung auch zum Gegenstand des Lernens.« (KIRCHHÖFER 2004, S. 79)

Von besonderer Bedeutung ist, dass das Umfeld nicht a priori ein Lernfeld ist, sondern erst zum Lernfeld für das Individuum wird. In seinen verschiedenen Arbeitsformen der Familie, der Öffentlichkeit, der Freizeit wird eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten angeboten. Ob diese jedoch auch als Lernmöglichkeiten oder -anforderungen wahrgenommen werden und damit das Umfeld als Lernfeld gestaltet wird, ist erstens eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums und zweitens eine Konstruktionsleistung der Gesellschaft und ihrer staatlichen und öffentlichen Repräsentation. (KIRCHHÖFER 2004, S. 79)

Mit dem thematischen Zugang zu Bildungswegen ostdeutscher Frauen erhalten die Lernorte – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, Lernen im Prozess der Arbeit und Lernen im Netz – weitreichende Bedeutung. Unter Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wird ein interessegeleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen verstanden, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. Als arbeitsbegleitetes Lernen wird das Lernen bezeichnet, das durch die arbeitsnahen Kontexte und lernförderlichen Arbeitsformen zu einer tätigkeitsbezogenen Erweiterung, Neustrukturierung oder Löschung vorhandener Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts in der Erwerbsarbeit führt. Unter Lernen im Netz ist ein weitgehend selbstorganisiertes Lernen in einem offenen technisch-medialen System, das durch eine Synthese von medialer Steuerung, interaktiver Kooperation und selbst organisierter Aneignung charakterisiert wird, zu verstehen. (KIRCHHÖFER 2004, S. 76ff.) Mit der Definition wird die Schwierigkeit der Abgrenzung deutlich, da die Definition zum Lernort in sich einen definierten Begriff der Lernform beinhaltet.

Kirchhöfer charakterisiert den Lernprozess nach unterschiedlichen Lernformen (siehe Abbildung 8). Er folgt mit der Einordnung in diesem Punkt dem Aspekt der Kommunikationsökonomie und ordnet das informelle bzw. formelle oder beiläufige Lernen als Lernform ein und sieht es als Moment des Lernprozesses.

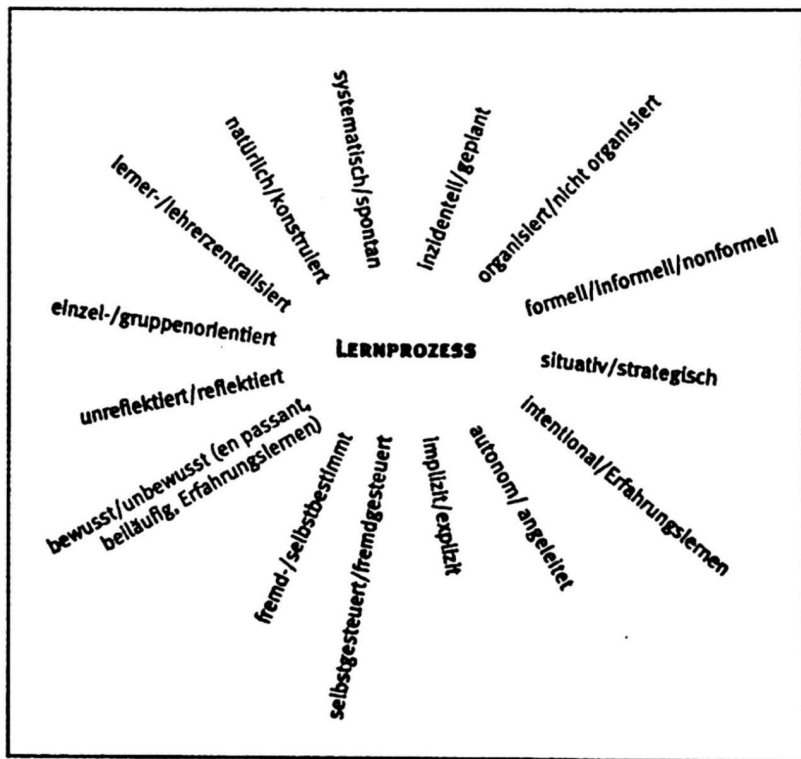


Abbildung 8: Charakterisierung des Lernprozesses nach Lernformen nach KIRCHHÖFER (2004, S. 83)

Mit formellem Lernen werden Lernprozesse bezeichnet, die institutionalisiert, curricular organisiert und wesentlich fremdgesteuert vollzogen werden, während das informelle Lernen die Lernprozesse bezeichnet, die durch das Subjekt antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, die eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordern, die an Problemsituationen aber nicht an eine Institution gebunden sind.

Lernprozesse, die nicht intentional auf das Lernen orientiert sind, gleichzeitig zu einer anderen Tätigkeit verlaufen und vorerst unreflektiert vollzogen werden, sind mit dem Terminus beiläufiges Lernen (en passant-Lernen) belegt. (KIRCHHÖFER 2004, S. 85)

Das gewählte Begriffsverständnis bedeutet, dass in den Bereich des nonformalen Lernens auch die Form des beiläufigen Lernens fällt. Mit dem informellen Lernen wird damit eine spezifische Form des Lernens abgehoben, die nicht institutionalisiert jedoch trotzdem beabsichtigt und reflektiert ist. Als Abgrenzung zum formellen Lernen wurde das nonformelle (als Oberbegriff) gewählt, das für das informelle und beiläufige Lernen steht (siehe Tabelle 5, folgende Seite).

Zurückgeführt an den Lernort, wäre die Zuordnung des formellen Lernens auf Lernen in Einrichtungen und des informellen Lernens auf ein Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld vorzunehmen. Die Ausweitung wird zu Recht mit aufgenommen, dergestalt dass »...sich sowohl im Prozess der Arbeit als auch im sozialen Umfeld formelles und informelles Lernen vollziehen können und sich selbst in den Institutionen auch informelle und beiläufige Lernprozesse abspielen...« (KIRCHHÖFER 2004, S. 85)

Als Übergangsform zwischen dem formalen, informellen und beiläufigen Lernen wird das Erfahrungslernen eingeordnet. Es bezeichnet das Lernen, »...das untrennbar mit der verändernden Tätigkeit verbunden ist und Bedingungs-Handlungs-Resultat-Zusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und mit vorangegangenen Erfahrungen akkumulierend zusammenführt.« (KIRCHHÖFER 2004, S. 86) Erfahrungslernen ist tätigkeits- und subjektgebunden, entsteht aus den Problemsituationen der Tätigkeit heraus und verläuft durchgängig selbstorganisiert. Erfahrungslernen ist beiläufiges Lernen, gleichzeitig aber tendiert es zum informellen Lernen, da es intendiert und reflektiert abläuft und auf der Stufe der bewussten individuellen oder gemeinschaftlichen Reflexion organisierten Charakter tragen kann. »In das Erfahrungslernen gehen in der Regel bisherige Erfahrungen und auch theoretisches Vorwissen ein, das wiederum Resultat intentionalen formellem Lernens sein kann.« (KIRCHHÖFER 2004, S. 86)

Eine weitere Differenzierung erfahren Lernformen nach KNOLL (2001) und NOUNLA (2004), wenn der Zusammenhang zwischen der Organisation und der Steuerung des Lernens so verknüpft wird, dass auch Fremdorganisation und Selbststeuerung möglich ist (siehe Abbildung 9, folgende Seite).

formelles Lernen	nonformales/ informelles Lernen	nonformelles Lernen beiläufiges Ler- nen
fremdorganisiert	zumeist selbst- organisiert	nicht organisiert
Zielvorgabe allgemeine Antizi- pation des Lernens (curriculare Lernziele)	eigene Zielkon- struktion konkrete Ziel- antizipation des Lernens	nicht zielgerichtet die Veränderung als das antizipierte Resultat
eigenständige Strategien und Operationen	eigenständige und/ oder abgehobene Strategien und Operationen	integriert, als Nebenprodukt
Eigenzeit	Eigenzeit	Gleichzeitigkeit
bewusst/ reflektiert	bewusst/ reflek- tiert	vorerst unreflek- tiert
fremdbestimmter Lernrhythmus	selbstbestimmter Lernrhythmus	sporadisch
problemunab- hängig	problemorientiert	problemgebunden

**Tabelle 5: Formelles/ formales – informelles – nonformelles/nonformales Lernen
nach KIRCHHÖFER (2004, S. 86)**

Matrix „Selbstorganisiertes Lernen“ und „Selbstgesteuertes Lernen“			Dimension „organisieren“	
			Ausprägung	
			selbst: (selbstorganisiert)	fremd (fremdorganisiert)
Dimension „steuern“	Ausprägung	selbst (selbstgesteuert)	(1)	(3)
	fremd (fremdgesteuert)	(2)	(4)	

Abbildung 9: Matrix zur Begriffs- und Verhältnisbestimmung von selbstorganisiertem und selbstgesteuerten Lernen nach KNOLL (2001, S. 203)

Um graduelle Abstufungen zu ermöglichen, die mit der tabellarischen Form so nicht leistbar sind, wird als weitere Möglichkeit eine differenzierte Skalierung (siehe Abbildung 10, folgende Seite) vorgestellt. Auf den Klärungsbedarf hinsichtlich der Übergänge von fremdgesteuert zu selbstgesteuert bzw. von fremdorganisiert zu selbstorganisiert weist NOUNLA (2004, S. 45) hin und stellt gleichzeitig in Frage, inwieweit eine Festlegung überhaupt möglich ist.

BAETHGE/BAETHGE-KINSKY zeigen mit ihren Untersuchungsergebnissen, dass die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Selbststeuerung und -organisation von frühen (familialen) Erfahrungen der Unterstützung, Anerkennung und Ermutigung zu Selbstständigkeit im Lernen wie auch von der insgesamt positiven Interpretation der eigenen Biografie abhängig sind. (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004, S. 75f.) »Nach den Ergebnissen der jüngeren Biographie-, Sozialisations- und Bildungsforschung sind es vor allem schulische Lernprozesse und die über das Elternhaus vermittelte Förderung, die Einfluss auf die allgemeinen Lerndispositionen wie auch spezielle auf motivationale, emotionale und kognitive Momente des Lernens im Erwachsenenalter ausü-

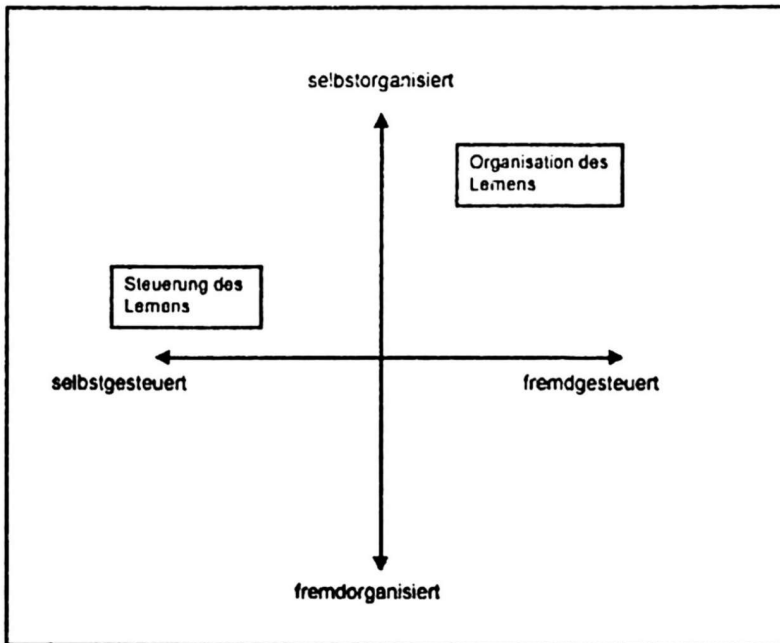


Abbildung 10: Portfolio selbstgesteuertes Lernen – selbstorganisiertes Lernen nach KNOLL (2001, S. 206)

ben (MEULEMANN 1990, KRUMM 2000, HASSELHORN 2000, STAUDINGER 2000) – ungeachtet der bisweilen geäußerten Kritik eines ›auffälligen Mangels an einschlägigen Beweisen‹ und der Vermutung, die fraglichen Beziehungen würden gar nicht in dem Maße existieren (LEMPERT 2000).« (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004, S. 62) In der bundesweit angelegten Untersuchung wurden die Erfahrungen in unterschiedlichen Lernkontexten analysiert. Es erfolgte eine Differenzierung nach den zentralen Lernkontexten: formalisiert, medial, arbeitsbegleitend und privates Umfeld. (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004, S. 35) Nun wird deutlich, dass der Vergleich zu den o.g. Unterteilungen schon so nicht möglich ist, da hier im Sinne der Lernorte und Lernformen eine andere Zuordnung erfolgt.

Es werden deshalb ohne vergleichende Betrachtung zu den o.g. Lernfeldzuordnungen nach KIRCHHÖFER (2004) und KNOLL (2001) und NOUNLA (2004) speziell die Ergebnisse bezüglich des Lernens im privaten Umfeld gekennzeichnet, da bei diesem Lernkontext die Familie

im Blickfeld steht. Die Lernerfahrungsquote liegt bei den in die Befragung einbezogenen Erwachsenen im privaten Umfeld am höchsten im Erfahrungsaustausch mit Partnern/Freunden (93%), gefolgt von Reisen (88%), Beschäftigung im Haus und Garten (84%). Der Umgang mit Kindern in der Familie wird mit 80% angegeben. Mit diesem Ergebnis wird jedoch nur ein Teilbereich des Lernens in der Familie bearbeitet. Es wird hier die Analyse darauf gerichtet, was lernen Erwachsene im Umgang mit den Kindern. Die Sicht, was lernen Kinder von den Erwachsenen in der Familie wird ausgeklammert. Interessant sind die erzielten Ergebnisse besonders hinsichtlich der Intensität. So wird festgestellt, »...dass die informellen Lernkontexte des arbeitsbegleitenden Lernens und des Lernens im privaten Umfeld sehr viel häufiger mit Erfahrungen hoher (eher viel gelernt) und entsprechend seltener mit Erfahrungen niedrigerer (eher weniger gelernt) Lernintensität verbunden sind.« (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004, S. 41) Nachgewiesen wurde, dass markante Zusammenhänge zwischen Schul- und beruflichen Ausbildungsabschlüssen und den drei Kompetenzvariablen des lebenslangen Lernens – Antizipation, Selbststeuerungsdisposition und Kompetenzentwicklungsaktivität bestehen. (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004, S. 72)

Die Kompetenzvariablen werden dabei wie folgt definiert:

- Antizipation: Bereitschaft und Fähigkeit, in den vergangenen und gegenwärtigen Turbulenzen von Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Arbeit die darin enthaltenen langfristigen biografischen wie auch aktuellen Lernerfordernisse zu erkennen und für das eigene Verhalten zu interpretieren, also handlungsrelevant zu machen.
- Selbststeuerungsdisposition: Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen.
- Kompetenzentwicklungsaktivität: Bezeichnung (neben dem persönlichen Lernengagement) für die Initiative und Aktivität, um sich den Zugang zu Lernprozessen zu verschaffen. (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004, S. 47ff.)

Ein anderer Zugang bietet sich beim biografischen Lernen. So versteht bei der begrifflichen Verwendung von biografischem Lernen Alheit weniger den empirisch scharf abgegrenzten Gegenstand mit Bindung der Formen, Orte oder Zeiten an den Lerngegenstand, sondern die theoretische Perspektive auf Bildungsprozesse, die an der lebensgeschichtlichen Perspektive der Lernenden ansetzt. Bewegt man sich auf der Ebene der biografischen Erfahrung, ist nicht trennscharf zwischen dem formalen, nicht-formalen und informellen Lernen zu unterscheiden. Institutionelle, gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche

werden im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung eingegliedert und zu einer besonderen Sinngestalt (neu) zusammengefügt. (ALHEIT u.a. 2003, S. 27f.) Bezieht man sich auf die Strukturen und Rahmungen der jeweiligen Lernkontexte sind Unterscheidungen zwischen dem formalen, nicht-formalen und informellen Lernen in biografiethoretischer Perspektive sinnvoll. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass Lernprozesse nur zu einem geringen Teil in pädagogischen Institutionen und formalisierten Lernsettings stattfinden, strukturieren Bildungsinstitutionen »Möglichkeitsräume« und formen die historisch-kulturellen Vorstellungen von »Biografie«, in deren Rahmen die Subjekte ihre Erfahrungen deuten und biografischen Sinn erzeugen. (ALHEIT u.a. 2003, S. 28) Biografische Lernprozesse sind immer von bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig und verarbeiten zugleich diese Rahmenbedingungen individuell und »selbstorganisiert« und gestalten sie damit auf spezifische Weise mit. »Lernen im sozialen Umfeld« ist also in der Perspektive selbst organisierten *biographischen* Lernens ein hochkomplexer dialektischer Prozess, dessen empirische Rekonstruktion eine Vorstellung darüber voraussetzt, wie Lernkontexte, konkrete Lernprozesse und die biographische »Eigenlogik«, in die sie eingebunden sind, miteinander vermittelt werden.« (ALHEIT u.a. 2003, S. 37) Lernprozesse laufen »implizit« ab, formieren sich zu Erfahrungsmustern und Handlungsdispositionen, ohne dass diese in jedem Fall explizit reflektiert werden. Implizite Lernprozesse spielen sich vom Beginn des Lebens an innerhalb wie auch außerhalb von Institutionen ab. Dadurch werden nicht nur einzelne Erfahrungselemente als Bestandteile der sozialen Welt angeeignet, sondern auch das »Aneignungssystem« selbst entwickelt. Es geht daher um die Herausbildung übergeordneter, generativer Handlungs- und Wissensstrukturen.

Biografisches Lernen ist eingebunden in Lebenswelten, die auch als Lernumwelten oder Lernmilieus bezeichnet werden können, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind. Wenn im biografischen Lernen vom selbst organisierten, selbst bestimmten, selbst gesteuerten und selbst direktiven Lernen gesprochen wird, so die kritische Anmerkung von ALHEIT u.a. (2003) dazu, muss auf die Vielschichtigkeit biografischer Reflexivität Rückbezug genommen werden und kann nicht davon ausgegangen werden, dass der autonome Lerner seinen eigenen Bildungsprozess reflexiv und strategisch beherrscht. Vorgeschlagen wird diesbezüglich die Verwendung der Begriffe »Suchbewegung« oder »diffuse Zielgerichtetheit«. (ALHEIT u.a. 2003, S. 32f.) Für das Verständnis biografischer Lernprozesse ist nach ALHEIT u.a. die Reflexion der in einer Gesellschaft jeweils wirksamen Lebenslaufmodelle, die u.a. mit

durch die Institutionalisierung von Bildung entscheidend mitgeformt werden, notwendig. Er nimmt hierfür Bezug auf die von KOHLI vorgenommene klassische Dreiteilung des Lebenslaufs.

Nach KOHLI ist unter der Institutionalisierung des Lebenslaufs die zeitliche Gliederung von Lebensläufen mit definierten Mustern von Übergängen zu verstehen. So zeigt sich die Dreiteilung durch eine Vorbereitungsphase (Ausbildung), eine Aktivitätsphase (Berufsarbeit) und eine Ruhephase (Rentenalter). (KOHLI 1985)

Bildung im Lebenslauf strukturiert in der Form einer Verkettung von Optionen und Weichenstellungen das gesamte 'biographische Curriculum' und ist nicht nur auf die Vorbereitungszeit allein begrenzt. Es wird festgestellt, dass das dreiphasige Lebenslaufregime mit der Veränderung der Erwerbsarbeit an Gültigkeit verloren hat. Trotzdem sind die neuen Lebenslaufmuster individualisiert und pluralisiert, aber immer noch und zunehmend durch Bildungsinstitutionen geprägt. Bildungsprozesse sind nicht mehr unbedingt linear, sondern können auch als Patchwork verstanden werden oder sich zyklisch wiederholen. (ALHEIT u.a. 2003, S. 29f.)

KOHLI (2002) selbst verweist in einer späteren Arbeit auf Bruchstellen und Veränderungstendenzen des Modells des institutionalisierten Lebenslaufs. Anzeichen von Destandardisierungstendenzen werden dabei in den beiden wesentlichen Strukturebern des Lebenslaufs, der Erwerbs- wie auch der Familienbiografie deutlich. (KOHLI 2002, S. 529ff.)

ALHEIT u.a. gehen hinsichtlich der geltenden Normen von einer Mischung der »normalen« (= männlichen) Bildungs- und Berufskarriere, einer widersprüchlichen modellierten »weiblichen Normalbiografie« einerseits und den neueren Modellen eines flexiblen »lebenslangen Lernens« auf der anderen Seite aus. Dass die weibliche Normalbiografie in der Kombination bzw. im Wechsel von Arbeit, Familie und Bildung liegt, wird aufgezeigt, gleichzeitig aber auf die kritische Sichtweise dazu von DAUSIEN (1996) verwiesen. (ALHEIT u.a. 2003, S. 30)

Neben der Bildung im Lebenslauf, die linearen Bildungskarrieren oder Curricula folgt, gibt es Aspekte der temporalen Ordnung, die typisch für biografische Erfahrungen im Kontext einer stärker individualisierten Lebensführung sind. Das sind nachgeholt Bildungsumwege und die Weiterbildung als Daueraufgabe, d.h. Bildung und Qualifikation werden zu einem ständigen Begleitfaktor im Berufsleben.

Mit Blick auf Bildungsprozesse in Frauenbiografien erweitert und kritisiert DAUSIEN Bildungskonzeptionen und Bildungspraxen der Moderne, die Orientierung am klassischen Modell von männlichen Bildungs-

biografien nehmen. Bei der Analyse von Bildungsprozessen von Frauen gibt es Differenzierungen in der Perspektive des Lebenslaufs und der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung in folgenden Punkten. Lernprozesse verlaufen nicht linear, sondern sind durch Ungleichzeitigkeiten und durch Prozesse des »Nachholens« gekennzeichnet. Es sind andere als die institutionell vorgegebenen und kulturell normierten Sequenzierungen möglich. Bildungsprozesse finden in einem Spannungsverhältnis zwischen institutioneller und individuell-biografischer Logik statt und werden in ihrer Gesamtgestalt durch den lebensgeschichtlichen Sinn der Subjekte bestimmt. Die Subjekte als aktive Konstrukteure ihrer Wirklichkeit bilden individuell und kollektiv sich selbst und die Welt, in der sie leben. Die Lernprozesse sind in historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen und in konkret situierte Kontexte eingebettet und durch das Geschlechterverhältnis und andere sozial und kulturell konstruierte Differenzen bestimmt. Folglich bedeutet Lernen auch immer die Erfahrung von Differenz. (DAUSIEN 2001, S. 111)

ALHEIT u.a. stellen fest »Auch Frauen artikulieren verstärktes Interesse an (berufsbezogener) Weiterbildung.« (ALHEIT u.a. 2003, S. 31) Bei SCHIERSMANN wird dieser Bildungsbereich als Teil einer vergeschlechtlichen Struktur gesehen. Im System der beruflichen Weiterbildung erleben die Frauen Benachteiligungen. Damit verlängert sich die geschlechtsspezifische Kanalisierung und Hierarchisierung des Ausbildungssystems. Gleichzeitig wird Weiterbildung als Möglichkeit begriffen, in der Lebensplanung Karriere und Familie zu verbinden. Als ein Merkmal von Weiterbildung wird die biografische Vernetzung von unterschiedlichen Lebensbereichen, Weiterbildung und Perspektiven im Bereich der Familie für Frauen wie auch für Männer benannt. Wird Bildung als biografischer Prozess verstanden, so ist darin curriculares wie auch lebensgeschichtliches Lernen eingeschlossen. Bildung findet nicht nur in der organisierten und institutionalisierten Form statt, sondern »... schließt die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ein.« (ALHEIT u.a. 2003, S. 32) Neben dem curricularen Lernen, also Bildung in organisierter und institutioneller Form und relativ eng durch formale Lernziele und Zertifikate gebunden, steht das lebensgeschichtliche, das anderen eben biografischen Regeln folgt. Beide Formen stehen in enger Verbindung miteinander, sie stehen in einem Spannungsverhältnis und sind aufeinander angewiesen. Lebensgeschichtliches Lernen ist interaktiv und sozial strukturiert und es folgt andererseits aber einer »individuellen Logik«. Diese wird durch die je besondere biographisch aufgeschichtete Erfahrungsstruktur erzeugt.« (ALHEIT u.a. 2003, S. 29ff.)

Den durch ALHEIT u.a. (2003) analysierten Lernfiguren werden an dieser Stelle die Ergebnisse von analysierten Bildungsbiografien von Frauen im Seniorenalter voran gestellt. GÜHNE und HEINZELMANN (1995) untersuchten Bildungsbiografien von 17 Seniorinnen ausgehend von den in der Kindheit und Jugend erfahrenen Bildungszugängen. Diese weisen drei voneinander abhebbare Muster auf. Das erste Muster ist dadurch gekennzeichnet, dass die Frauen in der Kindheit Bildung als Privileg erfahren haben. Bedingt durch ihre niedere soziale Herkunft und die schlechte finanzielle Lage der Familie waren die Frauen von höherer Bildung ausgeschlossen. Mit dem Bewusstwerden des Bildungsdefizits erwächst ein lebenslanges Lernbedürfnis mit dem vordergründigen Ziel, Wissenslücken zu schließen, Abschlüsse nachzuholen, um ein höheres Bildungsniveau zu erreichen. Auch im Alter werden Bildungsambitionen nach dem Kindheitsmuster fortgesetzt. Im zweiten analysierten Muster wird deutlich, dass eine der Herkunft gemäße Bildung den Frauen versagt blieb. Das ließ schon früh im Lebenslauf Verlustgefühle entstehen. Die nachfolgenden Bildungsziele und Bildungsmotive wurden dadurch beeinflusst und strukturiert. Ein Leben lang wurden Lern- und Bildungsbemühungen darauf gerichtet, die erfahrenen Statusverluste der Herkunftsfamilie und empfundene Bildungsdefizite auszugleichen. Der mit der Bildung verbundene Lebensentwurf war so auf die Realisierung von Statuszielen mit scheinbar außergeleiteter Bildungsmotivation gerichtet. Die dem dritten Muster zugeordneten Frauen entstammen Familien mit ausgeprägtem humanistischen Bildungsanspruch. In der Kindheit wurde viel Sorgfalt auf das Heranführen an Kunst und Kultur und Wert auf umfassende Allgemeinbildung gelegt. Die Offenheit, Neugier und Spaß an Bildung und Lernen blieb bis ins hohe Alter erhalten. Das Leben verlief relativ unabhängig von politischen Rahmenbedingungen. Bildung und Lernen dienten mehr dem Selbstzweck und der Selbstverwirklichung. Hauptsächlich fanden die Frauen in den Familien ihren wesentlichen Aufgabenbereich und Lebensinhalt. Es wird die Feststellung erhoben, dass Bildung im Alter im vielfachen Zusammenhang mit dem gesamten Lebensentwurf und Lebensverlauf einer Person stehen. (GÜHNE/HEINZELMANN 1995)

Die Ergebnisse der analysierten Bildungsbiografien von ALHEIT u.a. (2003) sind schon deshalb auch im Vergleich zu der o.g. Untersuchung von Interesse, da hier 16 Probanden unterschiedlichen Alters (wenngleich auch die Dominanz der älteren überwog) in die Untersuchung einbezogen wurden. 75% der Befragten waren Frauen. Die Bezüge zu den individuellen Lernformen zeigen sich, in fünf Lernfiguren heraus gestellt, hier noch differenzierter. Die Lernfigur 1 – Umgang mit

Differenzerfahrungen und biografischen Brüchen – ist dadurch gekennzeichnet. »... dass signifikante Differenzerfahrungen und/oder Normalitätsbrüche in der Alltagswelt des Subjekts zum Anlass für Lernprozesse werden.« Die Grunderfahrung im Umgang mit Differenzen und Brüchen kann vom lernenden Subjekt als Ressource genutzt werden, um aktiv auf neue Situationen zuzugehen, entsprechende Anforderungsstrukturen wahrzunehmen und neue Erfahrungen zu bewältigen. Nachholung veränderter Bildungsprozesse - als Kennzeichen der Lernfigur 2 heißt, dass intendierte biographische Bildungsentwürfe oder Berufswünsche durch bestimmte Verhinderungsstrukturen (ungünstige Zeitbedingungen, ökonomische Risiken, konventionelle Rollenerwartungen oder die willkürliche Entscheidungen anderer) scheitern und zunächst nicht realisiert werden können. »Das ursprüngliche Interesse bleibt jedoch als Ressource lebendig und begleitet die Biographie wie ein Potential ›ungelebten Lebens‹ (Victor von Weizsäcker). Nachträgliche Korrekturen im Sinne der ursprünglichen Wunschvorstellungen sind nur selten möglich. Allerdings ergeben sich häufig hoch interessante Bildungsverläufe, deren Ergebnis gelegentlich noch erstaunlicher ist als der ursprüngliche Plan selbst.« (ALHEIT u.a. 2003, S. 89) Mit der Lernfigur 3 – Lernen als interaktive Erfahrung – wird darauf verwiesen, dass die informelle Seite des biografischen Lernens im Vordergrund steht. Das Besondere der Lernsituation ist hier nicht das Fachliche, sondern das Interaktive. Die Enaktivierung von Wiederholungsstrukturen ist das Kennzeichen der Lernfigur 4. Bedingt durch zumeist ein Defizit an biografischen Ressourcen zum Aufbau einer stabilen reflexiven Disposition der eigenen Biografie kommt es bei dieser Lernfigur mehr zu einem biografischen Reaktionsmuster. Die Folge sind nicht selten eine Kette abwechselnder Neuanfänge und biografischer Abbrüche in Beziehungen und auch in Bildungs- und Berufskarrieren. Bei den mangelhaften Ressourcen der Selbstreflexivität und biografischer Langzeitplanung kommt es zur unfreiwilligen Enaktivierung von Wiederholungsstrukturen. Die Lernfigur 5 – Pragmatische Problembearbeitung – kennzeichnet, dass der Handlungsvollzug vordergründig bestimmt wird durch den praktischen Nutzen für die Person selbst und die Zusammenhänge, in denen sie lebt. Dabei gerät die Handlung bezüglich der langfristigen Planung zum großen Teil aus dem Blickfeld, erfolgt das Reagieren auf nicht erwartete Situationen, das Revidieren ursprünglich gefasster Perspektiven und die Anpassung des Handelns an den neuen Problemen.

Bei beiden Untersuchungen zeigt sich deutlich, dass das Versagtbleiben von Bildung als Ursache für spätere Lernanlässe zu sehen ist. Das von GÜHNE und HEINZELMANN herausgearbeitete dritte Mus-

ter, bei dem Bildung und Lernen mehr Selbstzweck und Selbstverwirklichung ist und bei dem der wesentliche Aufgabenbereich und Lebensinhalt der Frau in der Familie liegt, kommt bei der Untersuchung von ALHEIT u.a. nicht zum Tragen, da die in diese Untersuchung einbezogenen Probanden alle berufstätig sind bzw. waren. Hingegen gibt es für die analysierten Lernfiguren (ALHEIT u.a. 2003): Lernen als interaktive Erfahrung, Enaktivierung von Wiederholungsstrukturen und Pragmatische Problembearbeitung bei GÜHNE und HEINZELMANN keine Entsprechung.

Als wichtige Voraussetzung, sich auf neue Lernwege einzulassen, sehen HÄßNER und KNOLL die Motivation. Sie stellten fest, dass ein sehr hoher Anreizcharakter (z.B. für die Menschen in den neuen Bundesländern durch vielfache Änderungen im Prozess der Wende) Auslöser für Lernprozesse ist und Lernen als eine sehr wichtige Bewältigungsform angesehen werden kann. Problematisch ist allerdings der Fakt, wenn Lernen nicht zur Erreichung des Ziels führt. Das hat nicht immer positive Auswirkungen auf die Motivation. (HÄßNER/KNOLL 2004)

In den vorangegangenen Ausführungen wurde auf das Begriffsfeld Lernen mit den verschiedenen Bestandteilen Lernort, Lernform, Lernprozess eingegangen und auf die Selbst- und Fremdorganisation und Selbst- und Fremdsteuerung wie auch die Motivation des Lernens verwiesen. Ergebnisse von zwei Untersuchungen, die dem Themenbereich biografisches Lernen zuzuordnen sind, wurden näher erläutert. Rückbezogen auf die thematischen Gesichtspunkte der Studie von Bildungswegen ostdeutscher Frauen wird deutlich, dass hier nicht alle Bereiche des durch KIRCHHÖFER (2004) benannten Lernfeldes berücksichtigt werden können, sondern eine Begrenzung vorgenommen werden muss. Es gilt hier einzelne Aspekte mit ihren kontextuellen Bezügen herauszuheben, die in Bezug auf die eigene Studie von besonderer Bedeutung sind. Von Interesse ist so das Feld LisU – Lernen im sozialen Umfeld –, da dort das Lernen in der Familie mit berücksichtigt ist. Deutlich wird, dass die Bereiche LiWE, LiPA und LiNe tangiert sind.

Wichtig erscheinen zudem die Lernformen und deren Verknüpfung mit den unterschiedlichen Lernorten wie auch sich daraus ergebende Wechselbeziehungen. Von Interesse ist weiterhin das Erfahrungslernen, bietet sich hier auch die enge Verbindung mit dem Lernort Familie an.

Bezogen auf das Verständnis von ALHEITs (2003) Bildungsbegriff als biografischer Prozess ist das curriculare wie auch das lebensgeschichtliche Lernen und deren Wechselwirkungen mit einzuschließen. Von Relevanz für die eigenen Untersuchungen sind Fragen zu den Formen von den unterschiedlichen Lernorten, die in die Familie einge-

bracht und weiter an die nächste Generation vermittelt werden. Für den Untersuchungsansatz ist die Herausarbeitung familialer Handlungsmuster von Bedeutung.

2.3. Erwerbs- und Familienarbeit – eine »weibliche« Besonderheit

»Unsere grundsätzliche These ist, dass die Beziehung zwischen Müttern und Töchtern in einem Wandlungsprozeß begriffen ist. Dieser Wandlungsprozeß ist sensibler Ausdruck eines tiefgreifenden Strukturwandels im Leben von Frauen; denn die Bedeutung der Familienarbeit im weiblichen Lebenslauf hat sich verändert.«

Angelika Burger / Gerlinde Seidenspinner
(BURGER/SEIDENSPINNER 1988. S. 9)

In den vorhergehenden Kapiteln wurden bereits geschlechtsspezifische Aspekte in die Ausführungen einbezogen. An dieser Stelle soll auf Besonderheiten weiblicher Problemlagen eingegangen werden, die sich auf die Gleichzeitigkeit der Erwerbs- und Familienarbeit beziehen. Es werden Publikationen aus den 80er Jahren einbezogen, die den Bedeutungswandel von Erwerbstätigkeit und beruflicher Qualifikation von Frauen und sozialstrukturelle Grundlagen für die Besonderheit weiblicher Problemlagen thematisieren. Aufgenommen sind Untersuchungsergebnisse zum Prozess der Vereinbarung von Berufstätigkeit und familiären Aufgaben für Frauen in der DDR-Zeit. Weiterhin wird auf aktuelle Ergebnisse von Unterschieden in der Erwerbsarbeit ost- und westdeutscher Frauen in den Jahren nach der Vereinigung bis zur Gegenwart eingegangen.

Vereinbarkeit von Familie und Beruf und work-life-balance sind gegenwärtig verstärkt Themen für die öffentliche Diskussion. Auch wenn es vorher wenig oder nicht öffentlich diskutiert wurde, ist das Thema Erwerbs- und Familienarbeit für die Mehrheit der Frauen schon immer wichtig.

In den 80er Jahren konstatierten BURGER und SEIDENSPINNER, dass Erwerbstätigkeit und berufliche Qualifikation mehr als in allen Generationen zuvor fester Bestandteil weiblicher Lebensplanung und weiblicher Lebenssituation sind und dass die Erwerbstätigkeit junger Frauen einem umfassenden Bedeutungswandel unterliegt. Belegt wird das durch eine Repräsentativuntersuchung im Jahr 1981–1982. 1100

Mädchen im Gebiet der BRD und Berlin West wurden befragt und insgesamt 80 Interviews wurden mit Töchtern und Müttern geführt. (BURGER/SEIDENSPINNER 1988, S. 9ff.) Gab es in den 60er Jahren noch die Müttergeneration mit der »Normalbiografie« – Weggang vom Elternhaus erst mit der Heirat – steht dem gegenüber eine junge Frauen- generation der 80er Jahre, die bis zur Gründung einer eigenen Familie nicht mehr bei den Eltern wohnt und verschiedene Formen des Zusammenlebens realisiert. Im Gegensatz zu einer wenig ausgebildeten, in der Regel nur bis zur Eheschließung oder allenfalls bis zum ersten Kind berufstätigen Müttergeneration ist die Töchtergeneration schulisch besser qualifiziert und beruflich hoch motiviert. Sie sieht Beruf und Erwerbsarbeit als feste Bestandteile ihrer Lebensplanung an. (BURGER/SEIDENSPINNER 1988, S. 10) Als grundsätzliche These formulierten Burger und Seidenspinner, dass die Beziehung zwischen Müttern und Töchtern in einem Wandlungsprozess begriffen ist. Dieser ist als sensibler Ausdruck eines tiefgreifenden Strukturwandels im Leben von Frauen zu verstehen, verursacht durch den Bedeutungswandel der Familienarbeit im weiblichen Lebenslauf. Das wird durch die Autorinnen damit begründet, dass die Zeit, in der die Frau Kinder bekommt und sich ihrer Erziehung widmet bis zur gegenwärtigen Zeit auf vergleichsweise wenige Jahre geschrumpft ist und sich damit das zeitliche Verhältnis von Kinderbetreuungsphase und Lebenserwartung der Frau verschoben hat. Dadurch werden die familiären Anforderungen an die Frauen im Laufe ihres Lebens geringer, andere Lebensinhalte wie die beruflichen Tätigkeiten können einen größeren Spielraum bekommen. (BURGER/SEIDENSPINNER 1988, S. 9)

GIPSER und STEIN-HILBERS verweisen auf die besondere Lebens- und Arbeitssituation der Frauen und daraus resultierend auf andere Konflikte sowie auf Konfliktbewältigungen von Frauen. Die Beobachtung der Autorinnen, die darauf beruht, dass Frauen eher passiv als aktiv, eher selbstschädigend als aggressiv gegen andere, eher angepaßt, unauffällig und legal sind, war Ausgangspunkt der Überlegungen zu den sozialen Bedingungen weiblicher Problemlagen und Problembewältigungen. Als sozialstrukturelle Grundlagen für die Besonderheit weiblicher Problembewältigung werden durch die Autorinnen dabei, hier in stark verknappter Form aufgezählt, angeführt: Männer und Frauen verrichten unterschiedliche Arten von Arbeit, die Arbeitsteilung ist auch klassenspezifisch, die Art der Arbeit bestimmt das soziale Ansehen und die Machtpositionen der Geschlechter, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung nützt dem Fortbestand bestehender Herrschaftsstrukturen, Frauen werden nicht als Frauen geboren – sie werden dazu gemacht: ge-

schlechtsspezifische Sozialisation, Frauen werden in Ausbildung und Beruf benachteiligt, die sozialen Handlungsmöglichkeiten von Frauen werden eingeschränkt, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wird ideologisch abgesichert, durch Erwerbstätigkeit entstehen für Frauen Konflikte, Hausarbeit macht auch nicht glücklich, Anpassung der Frauen als Ergebnis. (GIPSER/STEIN-HILBERS 1987, S. 11)

JURCZYK verdeutlichte, dass sich die Unterschiede durch die alltägliche Versorgungsarbeit, die hauptsächlich durch Frauen geleistet wird, ergeben. Trotz der Veränderungen der Rahmenbedingungen in den letzten Jahrzehnten gilt für Frauen folgender Fakt. »Ihnen wird nach wie vor qua Geschlecht zugemutet, daß sie unabhängig davon, ob sie dies selber möchten oder nicht, ob sie selber berufstätig sind, ganz selbstverständlich die Aufgabe der praktischen, täglichen Versorgung anderer Personen übernehmen: sei es des eigenen Mannes, der Kinder, der kranken Schwiegermutter oder der betreuungsbedürftigen Nachbarin. Bei vielen Frauen deckt sich die Übernahme solcher Arbeiten durchaus mit eigenen Interessen und Lebensentwürfen. Aber dies ist nicht entscheidend, denn die gesellschaftliche Erwartung besteht unabhängig vom eigenen Interesse. (...) Versorgungsarbeit gilt als Frauenarbeit ...« (JURZYK 1996, S. 50f.)

Bei aller Belastung, d.h. aus der Organisation der alltäglichen Lebensführung, der eigenen, der des Mannes und der der Kinder, findet zugleich eine Kompetenzentwicklung der Frauen statt. Sie entwickeln zur Bewältigung der Aufgaben managermäßige Kompetenzen. Die Ergebnisse zu den unterschiedlichen Anforderungen in der alltäglichen Lebensführung von Frauen und Männern beruhen auf empirischen Erhebungen (180 Interviews mit Frauen und Männern) in Bayern. Gleichwohl sind ähnliche Annahmen für Frauen in Ostdeutschland zulässig, haben Frauen in den neuen Bundesländern doch in gleicher Weise den familiären Alltag bei zumeist gleichzeitiger beruflicher Einbindung bewältigt. (JURZYK 1996, S. 52ff.)

Kennzeichnend in der DDR war für die Mehrheit der Frauen die Gleichzeitigkeit von Erwerbs- und Familienarbeit. Die Lebensplanung wurde durch Bildungsstrategien und damit entsprechende Ausbildungs- und Berufsverläufe besonders beeinflusst. Zwischen den Lebensverläufen ost- und westdeutscher Frauen kann unterschieden werden. Das trifft auch für die Frauen der heute ältesten Generation zu. Die Frauen sind bzw. waren in der Mehrheit berufstätig, verfügen über einen erworbenen (z.T. nachgeholt) Bildungsabschluss. Für die Generation der Frauen, die heute als Sandwich-Generation bezeichnet wird, ist der Berufs-

abschluss wie auch zum großen Teil eine weitere Qualifizierung und/oder Umschulung Normalität.

Seit 1980 lag der weibliche Beschäftigungsgrad in der DDR über 90%. Dank ausreichender staatlicher Kinderbetreuungsmöglichkeiten waren 78% der Mütter berufstätig. (BURGHARDT/STEIN 1996. S. 499) ECARIUS stellt als Ergebnis ihrer Untersuchungen fest, dass das typische Dreiphasenmodell von westdeutschen bei ostdeutschen Frauen kaum zu finden ist. Den Phasen – Berufsausbildung und beginnende Berufstätigkeit – Berufsunterbrechung und Kinderbetreuung – Wiedereinstieg in den Beruf nach der Zeit der Berufsunterbrechung – steht ein institutionalisiertes Lebenslaufmodell gegenüber. Dieses Modell beinhaltet die Produktions- und Reproduktionstätigkeit in gleicher Weise, die damit zentrales Kennzeichen des weiblichen institutionalisierten Lebenslaufes ist. (ECARIUS 1995. S. 183f.) Frauen in der DDR waren in das Erwerbssystem einbezogen (und zwar auf der Folie der traditionell männlichen Erwerbsbiografie) bei gleichzeitiger Zuweisung der traditionellen Zuständigkeit für den Familienbereich. (SCHLEGEL 1995. S. 119) »Insofern zielten alle ordnungspolitischen Regelungen auf die (möglichst vollzeitbeschäftigte und ununterbrochen) ›berufstätige Mutti‹ (das Babyjahr, die gesellschaftlichen Kindereinrichtungen, Schulspesung, Kinderferienlager, die Abhängigkeit zahlreicher staatlicher Leistungen von der Erwerbstätigkeit und ihr Transfer über den Arbeitsplatz, das Gesetz zum Schwangerschaftsabbruch usw.) und die qualifikatorischen Voraussetzungen dafür (Anhebung des Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildungsniveaus auf das der Männer). Nachdem dieses verkürzte Verständnis von Gleichberechtigung im Wesentlichen erreicht war (aber auch schon auf dem Wege dorthin), wurden – durchaus strukturell bedingte – Widersprüche im weiblichen Lebenszusammenhang offiziös disqualifiziert als ›Nebenwiderspruch‹ und Vereinbarungsprobleme auf die individuelle Ebene reduziert. Diese Doktrin ist auch verbreitet von Frauen internalisiert worden: Die Mehrbelastung und der damit verbundene Balanceakt, der von ihnen als Problem (was heute in der Retrospektive zuweilen geleugnet wird, vgl. z.B. Arelin/Grunert, 1993,:21) meist durchaus bewußt war, wurde auf dem Hintergrund des DDR-Frauenleitbildes, *individuell* zu kompensieren versucht. Das ging einher mit Versagensängsten und mit mindestens zweiseitigem ›schlechtem Gewissen‹: hinsichtlich beruflichem Leistungsanspruch und mütterlichen Qualitäten.« (SCHLEGEL 1995. S. 119)

Durch den notwendigen Vereinbarungsprozess von Berufstätigkeit und familiären Aufgaben haben Frauen vielfach gelernt, die Mehrfachbelastung zu meistern und auch die Mitarbeit der Männer einzufordern.

Durch die im hohen Maß gegebene Berufstätigkeit erlangten sie einen Grad der wirtschaftlichen Unabhängigkeit wie kaum eine Frauengeneration in Deutschland zuvor. Mit dieser Entwicklung ist in den Lebensvorstellungen der Frauen unabhängig von ihrem Ausbildungsniveau die Berufstätigkeit mit einem hohen Stellenwert belegt gewesen und das ist auch gegenwärtig noch so. (BURGHARDT/STEIN 1996, S. 499)

»Der quasi über Nacht vollzogene Umbruch der ostdeutschen Wirtschaft implizierte massive Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt. (...) Der »neue« Arbeitsmarkt mit seinen immanenten Mechanismen und weitreichenden Konsequenzen muß schlechthin als die drastischste und folgenreichste gesellschaftliche Veränderung für die ostdeutschen Frauen (und nicht nur für sie) gesehen werden.« (SCHLEGEL 1995, S. 113) So wird festgestellt, dass die fast vollständige Teilhabe der DDR-Frauen am Erwerbssystem zwar primär Staatsdoktrin (mit Recht auf Arbeit und Pflicht zur Arbeit) war. Diese hatte sich jedoch bei den meisten Frauen verstetigt zum selbstverständlichen und gewollten Bestandteil ihrer Lebensplanung und offensichtlich halten die ostdeutschen Frauen bis jetzt überwiegend daran fest. (SCHLEGEL 1995, S. 113)

Speziell für Frauen in Ostdeutschland ergaben sich nach der Wiedervereinigung eine ganze Reihe von Problemlagen, so z.B. die Entfeminisierung des Arbeitsmarktes, die stärkere Betroffenheit von Erwerbslosigkeit und die Besetzung traditioneller Frauenberufe zunehmend von Männern, oder auch ein überproportionaler Anteil von Frauen an Umschulungsmaßnahmen. Für Frauen zeigt sich ein geschlechtstypischer Verlauf von Arbeitslosigkeit und ihrer materiellen Abfederung. Sie sind überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen und haben größere Probleme aus der Arbeitslosigkeit zurück in die Arbeit zu kommen. Sie partizipieren auch weniger am zweiten Arbeitsmarkt. Bezüglich der individuellen Verarbeitung von Arbeitslosigkeit werden Unterschiede sichtbar. Arbeitslosigkeit wird zumeist nicht als Schuld des Einzelnen gesehen, sondern es erfolgt eine externale Attribuierung. Das schützt teilweise vor Selbstisolation und Fremdstigmatisierung und blockiert nicht die Bewältigungsressourcen. Die finanzielle Benachteiligung ostdeutscher Frauen ist bedingt durch das deutlich niedrigere Einkommen bei Voll-erwerbsarbeit, durch Teilzeitarbeit und Unterbrechungen wie Babyjahr/ Erziehungsurlaub und zudem durch ein insgesamt geringeres Einkommen im Osten Deutschlands im Vergleich zum Westen. Die ostdeutschen Frauen zogen sich nach der Wende nicht aus dem Erwerbsleben zurück. Ursächlich sind dafür ihre in der DDR internalisierten Lebensentwürfe als auch Gründe der Existenzsicherung. In vielen Fällen ist das Gehalt des Ehemanns – auf Grund ostdeutscher Tarife – für die Bedürfnisse der

gesamten Familie nicht ausreichend. Arbeitslosigkeit und vorzeitige Pensionierung werden durch die ostdeutschen Frauen mehrheitlich als unfreiwillig und als fremdbestimmter Bruch in ihrem Lebenslauf und in ihrer Erwerbsbiografie empfunden. (SCHLEGEL 1995, S. 117) Im Vergleich zu Männern verfügen sie über eine vergleichbare Qualifikation, über eine sehr hohe Weiterbildungsbereitschaft und die Routine mit dem Balanceakt Vereinbarung von Familie und Beruf. Auf die managermäßigen Kompetenzen, die zwangsläufig entwickelt wurden, wurde bereits verwiesen.

Frauen haben eine hohe Erwerbsneigung und die alleinige Hausfrauentätigkeit als kulturelles Muster wird abgelehnt. (NOWASSADECK 1994, S. 615) Insbesondere für jüngere ostdeutsche Frauen nimmt der Stellenwert für die eigene Erwerbsarbeit subjektiv sogar zu. (SCHLEGEL 1995, S. 117f.) Sie sind heute mehrheitlich nicht bereit (zumindest in der Phase der Berufsausbildung) sich in traditionelle Geschlechterrollen abdrängen zu lassen. Ostdeutsche weibliche Jugendliche orientieren sich am doppelten Lebensentwurf. Sie stoßen mit ihren Wünschen auf eine komplizierter gewordene Realität. Die Rückkehr zur tradierten Frauenrolle wird jedoch nicht ernsthaft erwogen. Untersuchungen von FOBE u.a. zeigen, dass sich die Jugendlichen aus der ehemaligen DDR für ihre Lebensentwürfe nicht nur nach wie vor, sondern heute in vielen Fällen augenscheinlich sogar stärker als früher an den Erfahrungen und Lebenswerten ihrer Eltern orientieren. Es überwiegt bei der Mehrheit der Jugendlichen die kritisch-abwägende Verarbeitung der Lebenserfahrungen, einige versuchen ihre Lebensentwürfe generell autonom oder generell konträr zu gestalten. Interessant ist zudem, dass der gesellschaftliche Umbruch zwar dazu führte, dass die berufliche Lebensbiografie der Eltern wesentlich an Bedeutung verlor, die persönlichen und sozialmoralischen Lebenswerte der Eltern wurden jedoch von 1989 bis 1991 für sehr viele Jugendliche scheinbar wichtiger. (FOBE u.a. 1995, S. 21)

In der DDR hatten Partnerschaft und Kinder einen hohen individuellen Wert. Wenn heute Geburten- und Eheschließungszahlen einen Rückgang zu verzeichnen haben, ist das weniger einem Wertewandel zuzuschreiben, sondern vielmehr die Suche nach Bewältigungsstrategien für das Leben in einem veränderten Lebensumfeld.« (MENNING 1995, S. 137)

In dem Beitrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit wird auf einen stetigen Anstieg der Frauenerwerbsarbeit in den letzten Jahren verwiesen. Maßgebliche Quellen für die vorgenommenen geschlechts- und altersspezifischen Unterteilungen waren für den Untersuchungszeitraum 1991–2004 die Daten des statisti-

schen Bundesamtes und der Bundesagentur für Arbeit. (WANGER 2005, S. 2) Fast die Hälfte der Beschäftigten in Deutschland (49%) sind Frauen. Damit stieg die prozentuale Rate im Vergleich zum Jahr 1991 um 5%. In jedem Fall muss bei dieser Betrachtungsweise die Zahl der von ihnen geleisteten Arbeitsstunden einbezogen werden. Diese lag unterproportional bedingt durch die Teilzeitbeschäftigung bei nur 41%. Für das Jahr 2004 waren 75% aller Teilzeitstellen und nur knapp 37% der Vollzeitstellen durch Frauen besetzt. (WANGER 2005, S. 1) Die Untersuchungsergebnisse wiesen klare Unterschiede aus zwischen den vollzeitbeschäftigten Frauen aus den alten und den neuen Bundesländern. So war der Frauenanteil im Beobachtungszeitraum in den neuen Bundesländern mit 43% um 8% höher als in den alten Bundesländern. Hinsichtlich der Teilzeitarbeit ist bei insgesamt steigenden Teilzeitquoten der Frauen ebenfalls ein Unterschied zwischen neuen und alten Bundesländern zu verzeichnen. 2004 lag die Teilzeitquote in Westdeutschland bei 51,1% (1991 bei 36,6%) und in Ostdeutschland bei 38,1% (1991 bei 12,0%). Der hohe Teilzeitanteil bei den weiblichen Beschäftigten ist durch die traditionelle Aufteilung von Erwerbs- und Familienarbeit begründet. Die Teilzeitbeschäftigung wird der Vollbeschäftigung vielfach nur deshalb vorgezogen, weil keine Alternative da ist. Das betrifft 54% der Frauen in den neuen Bundesländern. Die Gründe für die insgesamt höhere Beschäftigungsquote in Ostdeutschland sind verschieden, decken sich z.T. mit den durch SCHLEGEL (1995) bereits benannten und angeführten. Das sind die höhere Erwerbsorientierung ostdeutscher Frauen, die besseren Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die sie in Anspruch nehmen können und auch die Arbeitslosigkeit des Partners. Hinsichtlich des Arbeitsvolumens zeigte sich zudem eine deutliche Unterscheidung für die Frauen in West- und Ostdeutschland. Das der westdeutschen Frauen nahm zu und das der ostdeutschen Frauen sank. In Ostdeutschland teilen sich also mehr Frauen eine geringere Zahl von Arbeitsstunden.

Erwerbsbeteiligung und Arbeitszeitmuster von Frauen und Männern unterscheiden sich deutlich. Bei Frauen ist insbesondere die familiäre Situation für den Beschäftigungsumfang entscheidend. (WANGER 2005, S. 4)

Alarmierend sind die Zahlen zur Dauer der Arbeitslosigkeit. Die durchschnittliche Arbeitslosenzeit stieg stetig von 43,2 Wochen in 1999 und 48,0 Wochen in 2002. Die höchsten Werte von durchschnittlich 51,9 erreichten Frauen aus den Neuen Bundesländern im Jahr 2004.

Deutliche Unterschiede gibt es nach wie vor bezüglich der Stellung im Beruf zwischen Frauen und Männern zu verzeichnen. Fast zwei Drittel der weiblichen Erwerbstätigen übten 2004 Angestelltenberufe aus.

Deutlich niedriger lag der Anteil der Frauen bei den Selbständigen (7%), bei den Beamten (5%) und den Arbeitern (22%). (STATISTISCHES BUNDESAMT 2006, S. 27ff.)

Erwerbstätigkeit und berufliche Qualifikation sind mehr als in allen Generationen zuvor fester Bestandteil weiblicher Lebensplanung und weiblicher Lebenssituation geworden. Frauen fühlen sich trotzdem der Familienarbeit nach wie vor mehr verpflichtet als Männer und leisten hauptsächlich die alltägliche Versorgungsarbeit.

Für die Lebensverläufe ost- und westdeutscher Frauen kann unterschieden werden, dass in der DDR für die Mehrheit der Frauen die Gleichzeitigkeit von Erwerbs- und Familienarbeit steht und eine besondere Beeinflussung der Lebensplanung durch Bildungsstrategien und damit entsprechende Ausbildungs- und Berufsverläufe erfolgte.

Der Rückzug ostdeutscher Frauen aus dem Erwerbsleben nach der Wende ist nicht zu verzeichnen. Dafür sind ursächlich die in der DDR internalisierten Lebensentwürfe der Frauen zu sehen wie auch Gründe der Existenzsicherung. Die Arbeitslosigkeit und vorzeitige Pensionierung empfinden ostdeutschen Frauen mehrheitlich als unfreiwillig und als fremdbestimmten Bruch in ihrem Lebenslauf und in ihrer Erwerbsbiografie.

Durch die Doppelbelastung, Familien- und Berufsarbeit, entwickeln sich Kompetenzen der Frauen. Der Beschäftigungsanteil der Frauen liegt gegenwärtig deutlich unter dem der Männer. Der sichtbare hohe Beschäftigungsgrad für Frauen konzentriert sich zunehmend auf Teilzeitstellen mit den daraus resultierenden Nachteilen beim Einkommen, der Karriere und der sozialen Sicherung. Die Unterschiede der aktuellen Erwerbsbeteiligung zwischen den ost- und westdeutschen Frauen sind deutlich erkennbar.

Mit den Untersuchungen zu den Bildungswegen ostdeutscher Frauen wird der Ansatz der Entwicklung managermäßiger Kompetenzen durch die Gleichzeitigkeit von Erwerbs- und Familienarbeit weiter verfolgt. In gleicher Weise wird aber auch die Analyse von Unterstützungsstrukturen, die die Gleichzeitigkeit flankierend begleitet, untersucht.

2.4. Transformationsprozesse – Neuanfang mit gesamt-gesellschaftlichen und individuellen Umbrüchen

»Niemand wird wohl die Lage der Frauen in der ehemaligen DDR als besonders rosig beschreiben wollen. Dennoch sind ihnen mit der Wirtschaftsunion und der staatlichen Vereinigung eine Reihe von sozialen Errungenschaften verloren gegangen – der garantierte Arbeitsplatz, die relative finanzielle Unabhängigkeit gegenüber dem Partner, die teilweise Entlastung von Erziehungsaufgaben durch öffentliche Institutionen.«

Reinhard Kreckel
(KRECKEL 1993. S. 57f.)

In den folgenden Ausführungen wird der Schwerpunkt auf Problemlagen insbesondere für Frauen bezüglich der Bildung/Qualifikation, Arbeitswelt und Familie durch die Wiedervereinigung Deutschlands gelegt. Dabei wird der Gleichstellungsvorsprung der Frau in der DDR thematisiert, und es wird auf die durch den Transformationsprozess entstandenen Folgen eingegangen.

GEIBLER (1993. S. 64) sieht als Besonderheit der ostdeutschen Sozialstruktur als Modernisierungsvorsprünge (im Vgl. mit der BRD) zum einen die bessere Versorgung mit beruflichen Grundqualifikationen und zum anderen den Gleichstellungsvorsprung der Frau (siehe Abbildung 11, nächste Seite).

Empirische Indikatoren, die den Gleichstellungsvorsprung belegen, sind in der besseren Qualifizierung, der besseren Vertretung in der oberen Mitte der Berufshierarchie und der höheren politischen Aktivität in den unteren und mittleren Ebenen der Herrschaftsstruktur zu sehen. (GEIBLER 1991. S. 13) Soziale Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der DDR sind »... nicht nur im Bildungssystem, in der Berufswelt und in der Politik weiter abgebaut worden als in der alten Bundesrepublik, sondern es hatte sich auch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in den Familien weiter aufgelockert – eine notwendige Voraussetzung für das stärkere Engagement der Frauen in den drei anderen Sektoren des gesellschaftlichen Lebens.« (GEIBLER 1993. S. 65) (siehe Abbildung 12, übernächste Seite)

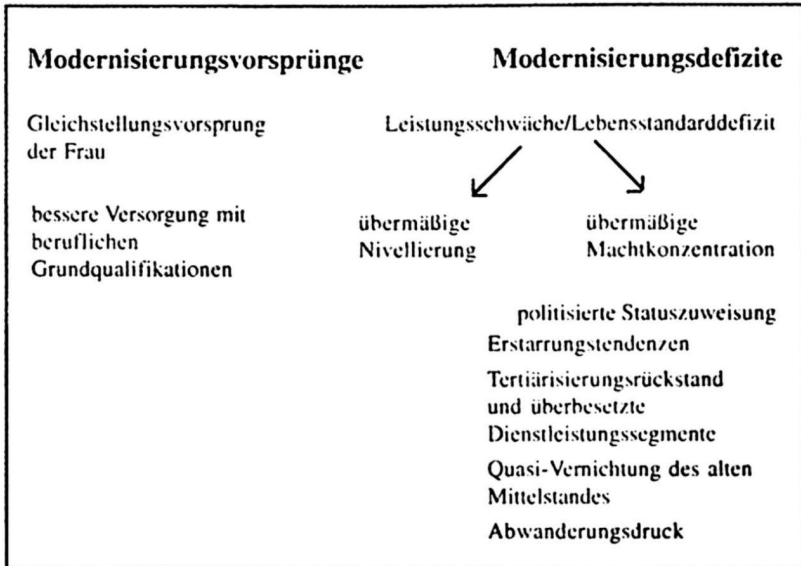


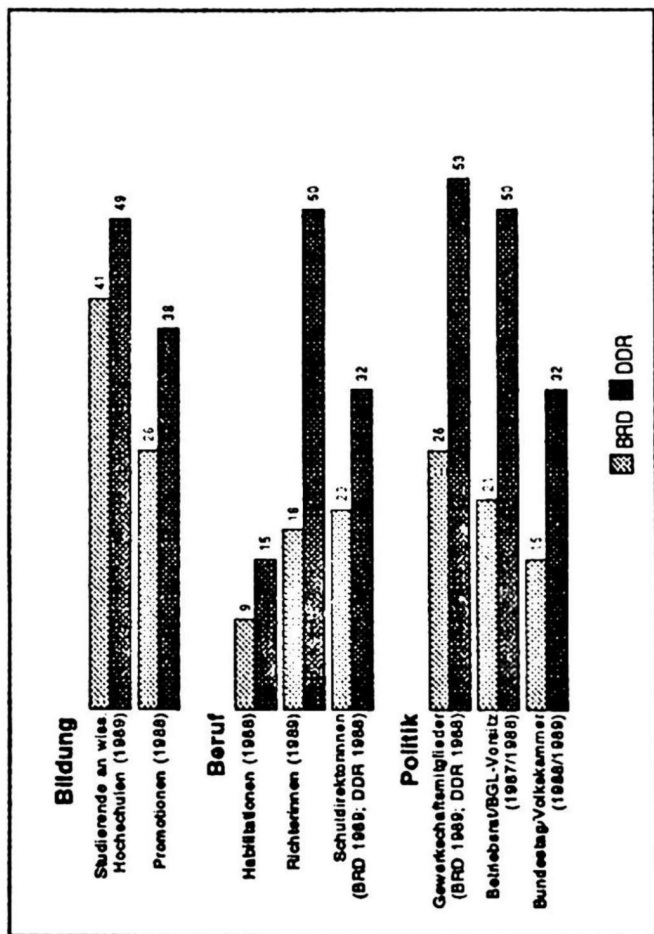
Abbildung 11: Besonderheiten der ostdeutschen Sozialstruktur nach GEIBLER (1993, S. 64)

Die folgenden vier Elemente, bei denen sich die Gleichstellungspraxis der DDR von der bundesdeutschen abhob, werden besonders hervorgehoben.

1. Durch ein Mehr an Einrichtungen in Politik und Gesellschaft, die sich um die besonderen Interessen von Frauen kümmerten.
2. Durch ein Mehr an Lenkungen und Verpflichtungen. Durch die strikte Reglementierung des Zugangs zur höheren Bildung, durch die strengere Lenkung der Berufs- und Studienwahl.
3. Durch ein Mehr an Hilfen für die berufstätigen und studierenden Mütter.

Die folgenden stichwortartig aufgelisteten Unterstützungsformen waren bis zur Wiedervereinigung in Kraft:

- die Vollversorgung mit Krippen, Kindergärten und Schulhorten,
- kürzere Wochenarbeitszeiten bzw. Wochenpensen für Mütter,
- längere Jahresurlaubszeiten für Mütter,
- Pflegeurlaub zur Betreuung kranker Kinder bis 14 Jahre,
- Anspruch auf soziale Betreuung durch den Betrieb während der Urlaubszeit,
- ein bezahlter Hausarbeitstag pro Monat für alle Mütter,



Quellen: BMBW 1990, 142, 221, 250; iwd 10/1987, 4; Kuhrig 1988, 323; Leszczynskyj/Filaretow 1990, 78; Meyer 1986, 306; Statistische Jahrbücher der BRD und der DDR; zweiwochen dienst (Frauen und Politik) 3/1988, 5 ff.

Abbildung 12: Gleichstellungsvorsprung der ostdeutschen Frauen nach GEIBLER (1993, S. 66)

- besondere Förderung der studierenden Mütter.
- 4. Durch ein Mehr an Geld zur Finanzierung der Hilfen und der politischen Kommissionsarbeit. (GEIBLER 1991, S. 23f.)

Auch SCHLEGEL und HELMKE verweisen darauf, dass die Teilhabe der Frauen an Bildung und Erwerbsarbeit und die Existenz von gesellschaftlichen Kindereinrichtungen als Indikatoren des zivilisatorischen Fortschritts schlechthin gelten, konstatieren allerdings, dass der erreichte Stand der Gleichberechtigung der Geschlechter in der DDR zum einen in der Selbstdarstellung durch die DDR und zum anderen in der Wahrnehmung von außen deutlich überbewertet wurde. (SCHLEGEL/HELMKE 1995, S. 112)

Die Problemlagen, als spezifisch weiblich gekennzeichnet, erfuhren durch den Transformationsprozess eine Verschärfung. Das zeigt sich deutlich im Bereich der Arbeitswelt, der Bildung und der Familie. Die Situation in der Zeit nach der Wiedervereinigung schildert Geißler wie folgt. »Was sich derzeit in Ostdeutschland abspielt, hat jedoch mit den Normalvorstellungen von sozialer Dynamik nichts mehr zu tun. Die politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, mit denen sozialstrukturelle Veränderungen zusammenhängen, haben sich in kürzester Zeit gewandelt bzw. befinden sich noch in einem Prozeß der rasanten, grundlegenden Umwälzung.« (GEIBLER 1993, S. 7)

Evidente Tendenzen in der Arbeitsmarkt- und Ordnungspolitik treffen Frauen mehr als Männer. Die Tendenzen gehen über den als wesentlichen Wandel in der ehemaligen DDR von langfristig planbaren aber im Kern fremdbestimmten individuellen Lebensentwürfen und Biografien hin zu pluralistischen und selbstbestimmten hinaus und betreffen folgende Aspekte. Das sind die Verengung des Arbeitsmarktes, eine geschlechtsspezifische Personalpolitik, die sich in der Sozialpolitik niederschlagenden Bedingungen des Konjunkturtiefs und damit einhergehender Sparpolitik, die Privatisierung von Dienstleistungen und damit verbundenen steigenden Kosten einschließlich der für die Kompensation von Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Das betrifft auch Prozesse der Prekarisierung der ostdeutschen Beschäftigungsverhältnisse und Tendenzen der Zunahme von Beschäftigungen außerhalb der Legalität. (SCHLEGEL/HELMKE 1995, S. 123)

Bildung, berufliche Qualifizierung und Chancen auf dem Arbeitsmarkt hatten für Frauen im Transformationsprozess eine immanent wesentliche Bedeutung. Für die meisten berufstätigen Frauen war die Nachwendezeit eine Zeit, die mit umfangreicher Qualifizierung verbunden war. Das betraf zum einen die Qualifizierung für die neuen Anforderungen im bisherigen Berufsfeld, zum anderen aber auch für die völlige

Neuorientierung im Berufsleben, die mit einer Umschulung oder dem Abschluss eines anderen Studienganges verbunden war. Trotz qualifizierter Abschlüsse hieß das nicht, dass damit ein Arbeitsplatz gesichert war. Zur beruflichen Veränderung kam zugleich die Neuorientierung in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, wie z.B. im Bereich der Steuern, Renten, Krankenkassen usw. hinzu.

Die Lebensbedingungen der Bevölkerung veränderten sich durch den sozialen Umbruch nicht gleichmäßig. Die Veränderungen trafen Gruppen und Regionen mit unterschiedlicher Intensität und Qualität. Problemgruppen waren Un- und Angelernte, Erwerbspersonen im fortgeschrittenen Alter, Frauen, kinderreiche Familien und die bäuerliche Bevölkerung. Un- und Angelernte wurden häufiger entlassen, sind häufiger arbeitslos. Orientierungslosigkeit, Ängste und Sorgen waren bei dieser Gruppe am weitesten verbreitet. Für die Generation, die zur Zeit des Umbruchs etwa 45–50 Jahre und älter war, war es besonders schwer, den Kampf bei der zurückgehenden Zahl von Arbeitsplätzen gegen Jüngere bestehen zu können. Nicht geklärt ist in diesem Zusammenhang, ob dieser Fakt auf veraltete Qualifikationen, geringe Anpassungsfähigkeit, gesundheitliche Probleme oder die Entlassungs- und Einstellungspraxis der Arbeitgeber, zurückzuführen ist, die lieber auf Jüngere setzen. »Vermutlich besteht der Ursachenkomplex gesamthaft aus allen genannten Faktoren, die dann im Einzelfall mit unterschiedlichem Gewicht und in unterschiedlicher Mischung auftreten.« (GEIBLER 1993, S. 23)

Bei der Betrachtung der meritokratischen Regeln, die sich in der Triade »Bildung-Beruf-Einkommen« ausdrücken, stellt sich nach LÖTSCH die Frage, ob die Ostdeutschen bezüglich ihrer Qualifikation mit den Westdeutschen konkurrieren können. LÖTSCH vermerkt, dass der Anteil der Abiturienten und der Studierenden der DDR im Vergleich mit der gleichaltrigen Wohnbevölkerung in den alten Bundesländern sehr viel niedriger war, dass eine starke teilweise politisch ausgerichtete Selektion beim Zugang zur Erweiterten Oberstufe und Hochschulstudium praktiziert wurde, aber auch eine Kompensation durch die enge Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung und damit verbundene zusätzliche Qualifikationsmöglichkeiten gegeben war. Bezogen auf die Ausbildungsstruktur der DDR wurden für 1990 folgende Daten ermittelt: Facharbeiterabschluss mit 59%, Fachschulabschluss mit 16%, Hochschulabschluss mit 9%, Meisterabschluss mit 7% und ohne abgeschlossene Berufsausbildung 9%.

Die Frage, ob den Qualifikationen gleiches Gewicht zukommt, muss differenziert beantwortet werden. Deutlich ist, dass große Teile der ehe-

maligen DDR-Bevölkerung eine Entwertung ihrer Qualifikationen und damit eine soziale Deklassierung innerhalb der neuen gesamtdeutschen Ungleichheitsstruktur in Kauf nehmen müssen. (LÖTSCH 1993, S. 53f.)

Lötsch führt dafür drei Beispiele an:

- in der DDR erworbene Qualifikationen, die im neuen Beschäftigungssystem gefragt, aber veraltet sind.
- Qualifikationen, für die es auf dem gesamtdeutschen Arbeitsmarkt keine Nachfrage gibt (Besetzung der Arbeitsplätze durch Westdeutsche oder bestimmte Qualifikationen, die ganz auf das Beschäftigungssystem der DDR zugeschnitten waren).
- Qualifikationen, die eine eindeutige politische Komponente trugen (hier werden angeführt »... das Heer der Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre, aber auch viele Wissenschaftler, Pädagogen und sonstige Kader, die als Stützen des gestürzten Herrschaftssystems der DDR fungiert haben.« (LÖTSCH 1993, S. 55)

Für Betroffene gibt es nur das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben als Dauerarbeitslose, Vorruheständler oder Hausfrauen oder aber das Abschreiben der einmal erworbenen Qualifikation und die Arbeit in einem völlig neuen Tätigkeitsbereich.

LÖTSCH nennt das Lebensalter als wichtiges askriptives Merkmal bei der gesellschaftlichen Umsetzung des Qualifikationsentwertungsprozesses. Das heißt, bereits ab einem Alter von etwa 40 Jahren beginnt schon die Zugehörigkeit zum »alten Eisen«. »Mit dem Arbeitsplatz gehen auch die erworbenen Ancienitätsrechte und die gewohnten Sicherheiten verloren. Kommt dann noch eine veraltete oder nicht mehr marktgängige Qualifikation hinzu, und womöglich auch der allgegenwärtige Vorwurf der politischen Belastung, so wird die Wahrscheinlichkeit immer größer, dass Umschulung und Neubeginn sich »nicht mehr rentieren.« (LÖTSCH 1993, S. 55) Als zweites askriptives Merkmal wird neben dem Alter die Geschlechtszugehörigkeit angeführt.

Hinsichtlich der Beschäftigungsrate und des Alters gab es nach BENDER/MEYER ein differenziertes Bild. Mehr als die Hälfte der über 55-jährigen Männer und zwei Drittel der Frauen sind erwerbslos geworden, davon gingen 66% der Männer und 60% der Frauen in den Vorruhestand. Jüngere Frauen sind überproportional von der Arbeitslosigkeit betroffen, vergleichsweise gut auf dem Arbeitsmarkt behauptete sich die mittlere Altersgruppe der Frauen. (BENDER/MEYER 1993, S. 124)

Die Situation auf dem Arbeitsmarkt war für Frauen einerseits durch eine höhere Arbeitslosigkeit gegenüber Männern gekennzeichnet, zudem gab es noch nachteilige Auswirkungen in Branchengruppen und bei

Leitungspositionen. Das war durch die in der DDR vorhandene starke Konzentration der Frauen in den sogenannten Frauenberufen bedingt. Überproportional oft waren unattraktive und gering qualifizierte Arbeitsplätze von Frauen besetzt und Frauen in Spitzenpositionen relativ selten. Trotz Vollbeschäftigung kamen Frauen nur auf 78% der Verdienste der Männer. (GEIBLER 1991) Allerdings war im höheren Bildungswesen seit Mitte der 70er Jahre die Gleichstellung der Frau erreicht. Die Hälfte aller Studierenden war zu dem Zeitpunkt weiblichen Geschlechts. (SCHWARZE/GORNIG/STEINHÖFEL 1990)

Für den speziellen Bereich der Frauenförderung in der Hochschulpolitik wird deutlich, dass Frauen zwar nicht als Verliererinnen der deutschen Einheit zu bezeichnen sind, aber sie auch nicht auf der Gewinnerseite stehen und an den Hochschulen die Position gehalten wurde. Hochschulen werden weiterhin von Männern dominiert. Gesetze, Strukturpläne, Förderprogramme u.ä. waren kaum mehr als politische Statements, eine grundlegende Verbesserung der Situation von Frauen im Zuge der Hochschulerneuerung war nicht zu erreichen. (BURGHARDT/STEIN 1996. S. 515)

Der Wegbruch des ausgebauten Systems für die Kinderbetreuung (dichte Anzahl von Krippen, Kindergärten, Horten) und familienfreundlicher Arbeitszeitgestaltungen nach der Wende erschwerte für Frauen insbesondere für alleinerziehende die Situation wesentlich.

Modernisierungsoffer sind, wie bereits vermerkt, die Ungelesenen, Kinderreiche und Alleinerziehende und die Generation des »späten Mittelalters«. Die Anfang der 90er Jahre erhobenen Daten setzten sich tendenziell bis in die gegenwärtige Zeit fort. Untersuchungen von PUHLMANN, mehr als zehn Jahre nach der Wiedervereinigung, zeigen für die Berufsverläufe von Frauen im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs in Ostdeutschland ein breites Spektrum unterschiedlicher Typen auf. Die Untersuchungen verdeutlichen, dass Berufsverläufe von Frauen durchaus nicht geradlinig verliefen und dass eher Verläufe typisch scheinen, die Berufs- und Tätigkeitswechsel sowie berufliche Qualifizierungsprozesse als Voraussetzungen für Karrieren aufweisen.

Es werden die folgenden acht Typen der Berufsverläufe herausgestellt.

1. Beginn mit einem unerfüllten Berufswunsch → mit beruflicher Weiterbildung in die damals angestrebte Richtung
2. Start im gewünschten Beruf und erfolgreiche Berufskarriere → Fortsetzung der Berufskarriere nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme

3. Qualifizierungsmaßnahmen, die in einen nicht gewünschten Beruf führen und in Folge der Einengung in Selbständigkeit
4. Führung in den gewünschten Beruf, Abbruch durch Ortswechsel, Berufsfeldwechsel, Entlassung, neue Berufswünsche und schließlich alleinige Ausrichtung an den Arbeitsmarktchancen
5. Start im gewünschten Beruf ohne Entwicklungsmöglichkeiten → Fortsetzung der Suche nach befriedigenden Tätigkeiten und Arbeitsmarktorientierung
6. neue berufliche Orientierung auf Grund der berufsfachlichen Qualifikationen und der lebensgeschichtlichen Erfahrungen im Erwachsenenalter → Realisierung über Umschulung nach 1989
7. Berufsverläufe, die sich im Verlauf der ersten Berufsjahre konkretisieren und deren roter Faden berufsorientierend bleibt
8. Berufsverläufe, die in politische Karrieren in der DDR führten und in denen eine Wende im Berufsverlauf zugleich zu neuer sozialer Verankerung führen soll. (PUHLMANN 2001. S. 356)

Gravierende Auswirkungen hatte der Transformationsprozess im beruflichen Bildungssektor. Die arbeitsmarktpolitische Offensive Ost, in deren Zentrum vor allem die Förderung der beruflichen Weiterbildung nach bundesdeutschem Muster stand, wurde mit der Vereinigung ins Leben gerufen. Die Stellung der beruflichen Weiterbildung im Berufsbildungssystem veränderte sich in den Neuen Bundesländern grundsätzlich. Sie hatte in der Umstrukturierungsphase ein weitaus größeres Aufgabenfeld als in der früheren DDR. Die Zuständigkeiten, Trägerschaften und Formen beruflicher Weiterbildung sind wesentlich differenzierter und pluraler geworden. Allerdings wird auch deutlich, dass die Abstimmung der beruflichen Weiterbildung mit anderen Elementen im Bildungssystem nicht oder nur unzureichend erfolgt ist. (DOBSCHIAT/LIPSMEIER/DREXEL 1996. S. 89) Besonders kritisch ist, dass nur kurzfristige Versorgungseffekte erreicht wurden. »Eine der bildungspolitischen Maßnahmen war folglich eine weitgehend isoliert betriebene Qualifizierungspolitik als Beschäftigungspolitik, die als arbeitsmarktpolitisches und sozialpolitisches Instrument eingesetzt wurde und auf kurzfristige ›Versorgungseffekte‹ setzte.« (DOBSCHIAT/LIPSMEIER/DREXEL 1996. S. 31)

In den neuen Bundesländern konnten AMBOS und SCHIERSMANN eine hohe Weiterbildungsbereitschaft der Frauen feststellen, die auf Grund ausgeprägter Erwerbsorientierung dabei maßgeblich war. Weiter beeinflusste die Weiterbildungsbereitschaft der zu DDR-Zeit hohe Stellenwert der Weiterbildung als integrierter Bestandteil der Berufstätigkeit.

Weiterbildung in der DDR war eng gekoppelt an den Arbeitsplatz oder die Arbeitsplatzperspektive. Es erfolgte die weitgehende betriebliche Steuerung. Die Sorge für Weiterbildung hatte überwiegend berufs begleitenden Charakter. Rahmenbedingungen, wie die Freistellung von der Arbeit, die Kostenübernahme durch die Betriebe und besondere Konditionen für Frauen zur Erleichterung bei der Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten unterstützten das. Die Untersuchungsergebnisse von AMBOS und SCHIERSMANN zeigen eine hohe Wertschätzung der Weiterbildung bei Frauen in den neuen Bundesländern. Diese Wertschätzung entwickelte sich individuell als Möglichkeit der Verbesserung der eigenen Arbeitsmarktchancen und um sich auf die neuen marktwirtschaftlichen Arbeitsstrukturen einzustellen (AMBOS/SCHIERSMANN 1996. S. 44f.) »Die Erfahrungen, daß trotz Weiterbildung die Bemühungen um einen Wiedereinstieg in Beschäftigung erfolglos blieben, d.h. sich die Hoffnung, durch Qualifikation erneut einen Platz auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen, individuell und für große gesellschaftliche Gruppen wie insbesondere die Frauen – angesichts des Ausmaßes an fehlenden Arbeitsplätzen – als Fiktion erwies, können als maßgeblich dafür angesehen werden, dass bei den Arbeitslosen einerseits die Motivation, sich weiterzubilden, nach Ansicht der Expert/-innen im Zeitverlauf abnahm und nach Einschätzung Einzelner noch weiter nachlassen dürfte, »da Weiterbildung zu nichts mehr führt«(AMBOS/SCHIERSMANN 1996. S. 49)

Geschlechtsdifferenziert betrachtet wurde von den Expert/-innen die Meinung vertreten, dass Frauen im Vergleich zu den Männern in den neuen Ländern eher bereit sind, sich weiterzubilden. Ihre Motivation ist stärker. Ein höheres Engagement für ihre Weiterbildungsinteressen ist spürbar. Begründet wird dies mit den schlechteren Erwerbs- und Wiederbeschäftigungschancen, die Frauen haben, und der sie mit Qualifizierung entgegen wirken wollen. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass Frauen wie auch Männer mit höherem Qualifikationsniveau eine stärkere Weiterbildungsbereitschaft haben und sich auch stärker beteiligen. Allerdings kann sich die Angst vor Dequalifizierung bei nicht entsprechenden Weiterbildungsangeboten als Hemmnis erweisen. Unterschiede in der Motivation zeigen sich in der Kategorie Alter. Die Weiterbildungsmotivation bei Frauen ist in jüngeren und mittleren Altersgruppen am höchsten. Keine grundsätzlichen Unterschiede bezüglich der Weiterbildungsmotivation konnten zwischen Stadt und ländlich strukturierten Räumen festgestellt werden. (AMBOS/SCHIERSMANN 1996. S. 50ff.)

Aus Tabelle 6 ist klar ersichtlich, dass der Anteil der Frauen im Bereich der beruflichen Weiterbildung in jedem Fall höher ist als der der Männer. Er erreicht sogar Spitzenwerte wie z.B. im Jahr 1992 in Leipzig mit 67,3%.

	1991		1992		1993	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Insgesamt Bundesgebiet Ost	892.145	100	887.555	100	294.153	100
Frauenanteil Bundesgebiet Ost	509.780	57,1	550.449	62,0	168.252	57,2
Leipzig insgesamt	42.862	100	38.699	100	13.724	100
Leipzig Frauenanteil	25.246	58,9	26.058	67,3	8.257	60,2

Tabelle 6: Eintritte in Maßnahmen beruflicher Weiterbildung 1991–1993 nach AMBOS/SCHIERSMANN (1996. S. 114f.)

Nachgewiesen wurde die Bedeutung, die Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern im Transformationsprozess hatte. Ihr wurde zur Bewältigung der Umbruchsituation ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Es zeigte sich, dass veränderte Strukturen und verschlechterte Rahmenbedingungen von Weiterbildung (regionale Infrastruktur und Kinderbetreuung) eine Verschärfung bzw. Entstehung von aus den alten Bundesländern bekannten Mustern geschlechtsspezifischer Weiterbildungshemmnisse befördern. Die Untersuchungen von AMBOS und SCHIERSMANN ergaben, dass die größte Zugangsbarriere die individuelle Übernahme von Weiterbildungskosten insbesondere dann wurde, wenn nicht eine sichere Verbesserung der Erwerbchancen in Aussicht gestellt war. (AMBOS/SCHIERSMANN 1996. S. 239f.)

Bestätigt wird durch STAPELFELD die Aussage, dass die Frauen in den neuen Bundesländern mit einer längerfristigen Berufserfahrung und der unmittelbaren Betroffenheit von Arbeitslosigkeit mit Beginn der wirtschaftlichen Umstrukturierung in erster Linie ihre berufliche Perspektive und Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen durch die Teilnahme an

Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen sahen. (STAPELFELD 1995. S. 187)

Das durch LÖTSCH (1993. S. 55) benannte Lebensalter als wichtiges askriptives Merkmal bei der gesellschaftlichen Umsetzung des Prozesses der Qualifikationsentwertung (ab einem Alter von etwa 40 Jahren) greifen auch ARÉLIN und GRUNERT (1993. S. 15) auf.

Deutlich wird die doppelte Benachteiligung – »Ost« und »weiblich« für Frauen in den Neuen Bundesländern. »Frauen sind überproportional von Erwerbslosigkeit betroffen, da auch in der ehemaligen DDR eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung existierte, die eine frauentypische Untergliederung des Arbeitsmarktes hervorbrachte. Frauen sind vor allem in jenen Wirtschaftsbereichen anzutreffen, die von der momentanen Umstrukturierung und den Liquidationen am stärksten betroffen sind, zu nennen wären die Leichtindustrie und der Dienstleistungssektor. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hat weiterhin zur Folge, dass Frauen, trotz allgemein hohen Bildungsniveaus, im Vergleich zu Männern beruflich durchschnittlich weniger qualifiziert sind und noch dazu überproportional oft Tätigkeiten übernahmen, die unterhalb ihrer tatsächlichen Qualifikation lagen. Frauen waren auch in der DDR selten in Leitungspositionen anzutreffen und lagen im Entlohnungsniveau unterhalb des gesellschaftlichen Durchschnitts. Diese Fakten lassen vermuten, dass Frauen nicht nur momentan die Hauptbetroffenen der zunehmenden Erwerbslosigkeit sind, sondern im Zuge der Umstrukturierung des Marktes auch längerfristig weniger Chancen erhalten, berufstätig zu sein. Dazu kommt, dass die von den Arbeitgebern angesetzten Altersgrenzen für den Wieder-Einstieg in eine Erwerbstätigkeit in den NBL deutlich niedriger sind, als in den alten Bundesländern. Im westlichen Teil gelten Frauen ab dem 50. Lebensjahr als schwer vermittelbar, im Osten bereits ab dem 40. In bestimmten östlichen Regionen ist es für Frauen bereits ab dem 35. Lebensjahr problematisch, eine neue Arbeit zu finden.« (ARÉLIN/GRUNERT 1993. S. 15)

Bei HAHN verfügen überwiegend Frauen über Potenzen zur aktiven Bewältigung ihrer Problemsituation, wobei Familie und Partnerschaft als deutlich moderierende Faktoren anzusehen sind. Aber auch wenn eine Zuspitzung objektiver Problemlagen und subjektiven Befindens oftmals eintritt, wenn sich nach zwei Jahren Arbeitslosigkeit ein endgültiger Verbleib anbahnt, wird die Erwerbsorientierung nur selten aufgegeben.« (HAHN 1995. S. 185)

Für die Zeit nach der Wende verweisen FRANZ und HERLYN auf die besondere Rolle der Familie, die in ihrer Funktion »... als Schutz und Trost spendendes Refugium vor überwältigenden gesellschaftlichen

Großereignissen und Umbrüchen« (FRANZ/HERLYN 1995, S. 101) vielfach reaktiviert wurde. Die Autoren zeigen auf, dass in den Familien der DDR die Frauen ihre weitgehende Freistellung von Sozialisationsaufgaben zum Zweck der Berufsarbeit als verteidigungswürdigen Fortschritt begriffen haben. Gerade für die in der DDR sozialisierten Frauen ergeben sich Schwierigkeiten, wenn sie neue Berufs- und Arbeitsmarkterfordernisse mit dem traditionelleren Rollenvorstellungen des westdeutschen Familienmodells in Einklang bringen sollen. FRANZ und HERLYN sprechen von einer Double-Bind-Situation, zu der widersprüchliche Anforderungen (Flexibilität und Leistungsbereitschaft für die berufliche Tätigkeit und Konzentration auf Haushalt und Kinder) führen können. Nicht übersehen werden kann, dass trotz des weiteren Abbaus der traditionellen Rollenverteilung in einigen zentralen Bereichen in den Einstellungen der Ostdeutschen einige herkömmliche Rollenklischees fester verankert und weiter verbreitet sind als in Westdeutschland. Das betrifft z.B. die Vorbehalte gegenüber Frauen in Männerberufen und in Führungspositionen oder auch die Betreuung der kleinen Kinder in erster Linie durch die Mutter.

Wie der Umgang mit subjektiven Brüchen in der Erwerbsbiografie verarbeitet wurde, untersuchte TRIER (2001). Er analysierte zehn Jahre nach der Wende Bewältigungsstrategien von arbeitslosen Ostdeutschen. Der Hauptteil der empirischen Untersuchungen bestand aus leitfadengestützten Interviews. Einbezogen wurden 49 Frauen bei insgesamt 74 Personen. Mit den Interviews sollten Aufschlüsse über Lernverläufe, über Schule, Arbeit, Familie und Aktivitäten im alltäglichen Lebensumfeld gewonnen werden. (TRIER 2001, S. 28)

Es wurden unterschiedliche Problemlösungsstrategien analysiert, die zu Gruppen von Verhaltensmustern gebündelt wurden. Dabei zeigten sich folgende sieben Verhaltensmuster.

- Arbeitslosigkeit wurde als kurzzeitiges Übergangsphänomen angesehen.
- Entlassung als Anlass aus einem Beruf auszusteigen, der den eigenen Neigungen nicht entsprochen hatte.
- Entlassung als Chance, sich selbständig zu machen bzw. sich in einem neuen Beschäftigungsverhältnis Karriere wünsche zu erfüllen.
- Kampf um Behauptung des gewohnten Arbeitsplatzes.
- Bruch in der Erwerbsbiografie wurde als Katastrophe empfunden, erst nach längerer Zeit lernte man damit umzugehen.
- Bemühen, eigene Erwerbsbiografie zu flexibilisieren und sich auf Diskontinuität einzustellen.

- Übergang aus dem Erwerbsleben in eine sozial anerkannte Rolle. (TRIER 2001, S. 38ff.)

Die Untersuchungsergebnisse von TRIER wiesen aus, dass das Lebensalter, die Qualifikation, früher erworbene oder auch nicht erworbene Flexibilität und die regionale und soziale Umgebung einen wesentlichen Einfluss auf die Umbruchverarbeitung hatten. In der Mehrheit der untersuchten Fälle beeinflusste auch die sehr stark stützende Funktion der Familie diesen Prozess. (TRIER 2001, S. 43f.)

Die Bewältigung von problematischen Situationen ist auch in der Studie zu Bildungswegen ostdeutscher Frauen von besonderem Interesse. Es gilt, Fragen nach den Auswirkungen des gesellschaftlichen Umbruchs für die Frauen in den unterschiedlichen Generationen zu beantworten und zu klären, welche Rolle der Bildung bei der Bewältigung der Situation zukam.

3. Zielstellung

»Wichtig ist, dass man nicht aufhört zu fragen.«

Albert Einstein, 1955

(zit. nach CALAPRICE 2004)

Zielstellung der Studie ist die Untersuchung von Bildungswegen ostdeutscher Frauen. Von besonderem Interesse ist das Nachzeichnen wahrgenommener Bildung über drei Frauengenerationen Mutter - Tochter - Enkeltochter. Die Spezifik der »weiblichen Bildungswege« wird ausdrücklich für Ostdeutschland charakterisiert. Die Studie soll die Wertigkeit, die Bildung und Weiterbildung im vergangenen Leben eingenommen hat, dokumentieren und den Einfluss auf die nachfolgende(n) Generation(en) zeigen. Untersucht werden insbesondere Bildungsinteressen und Bildungsmotivation von älteren und Frauen im mittleren Lebensalter, um den Stellenwert aufzuzeigen.

Forschungsleitend sind dabei die folgende Fragen.

- Wie gestalten Frauen ihren Bildungsweg und wie bewältigen sie dabei auftretende Schwierigkeiten?
- Welchen Einfluss hat die Mutter auf den Bildungsweg ihrer Tochter und welchen Einfluss hat die Großmutter auf den Bildungsweg ihrer Enkeltochter?
- Wie werden die Erfahrungen der älteren Generationen wahrgenommen und im Sinne des reflexiven Lernens genutzt?
- Welche Auswirkungen hat der vollzogene Bildungsweg bis zum Ruhestand auf die Bildung im Alter?

Angeknüpft wird bei den Untersuchungsergebnissen von ECARIUS (2002) über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Die in ihrer Untersuchung angedeuteten Bearbeitungsbedarfe im Bereich der intergenerationellen Familienforschung werden in folgenden Punkten bearbeitet. Die Muster familialer Interaktion aus der Sicht der Kinder *und* der Eltern werden hinsichtlich der Lern- und Bildungsprozesse in die Untersuchungen einfließen. Die Perspektiven der Eltern wie auch der Großeltern werden stärker in die Untersuchungen einbezogen, konkrete Interaktionen, familiale Beziehungs- und Machtstrukturen in Bezug auf Erziehung und Lernen, werden analysiert. Die Zusam-

menhänge biografischer Lernprozesse und familialer Struktur, das Erlernen typischer familialer Handlungsmuster werden aufgedeckt.

Das eigene Erkenntnisinteresse liegt darin, die als Inhalte der Erziehung gekennzeichneten Lern- und Bildungsanforderungen einer Analyse aus der Perspektive von *drei* Generationen in der weiblichen Linie zu untersuchen. Weitere Differenzierungen erfolgen im Bereich der Generationensolidarität. Dort interessiert insbesondere die funktionale Dimension (speziell die der Zeit im Sinne der instrumentellen Hilfeleistungen). Desgleichen sind die beiderseitigen Richtungen der familialen Solidar- und Hilfeleistungen: von der jüngeren zur älteren Generation, aber auch von der älteren zur jüngeren Generation zu sehen. Die durch ALHEIT (2003) herausgestellten Lernfiguren und durch KÜHNE/HEINZELMANN (1995) abgehobenen Muster zu Bildungszugängen gehen in die Untersuchungen mit ein und werden durch den Blickwinkel des Mehrgenerationenzusammenhangs auf Erweiterungen geprüft. Wenn Lernen als wichtige Bewältigungsform für kritische Lebenssituationen herausgestellt wird, so ist zu untersuchen, inwieweit sich das auch in nachfolgenden Generationen einer Familie wieder findet.

4. Methodischer Ansatz und Forschungsdesign

«Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten »von innen heraus« aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben.»

Uwe Flick, Ernst v. Kardorff, Ines Steinke
(FLICK/V. KARDORFF/STEINKE 2003, S. 14)

Das Thema erfordert einen theoretischen Ansatz, der neben dem Bezug auf mehrere Ebenen insbesondere auch die zeitliche Dimension mit berücksichtigen muss. Es wurde auf den ökosystemischen Ansatz von BRONFENBRENNER (1981) zurück gegriffen, der fünf Systemebenen zur Systematik der Einflussfaktoren der menschlichen Entwicklung auflistet. Er unterscheidet in die Mikro-, Meso-, Exo-, Chrono- und Makrosysteme.

Interaktionen auf der Ebene der persönlichen Beziehungen befinden sich im Bereich der Mikrosysteme. Die Summe der Mikrosysteme und die Beziehungen zwischen ihnen, die Gesamtheit der Beziehungen eines Menschen sind als Mesosysteme zu verstehen. Das Exosystem ist ein Beziehungsgeflecht, dem die Person nicht direkt angehört, durch das sie jedoch beeinflusst wird, da diesem Bezugspersonen der Person angehören. Die zeitliche Dimension der Entwicklung wie auch die biografische Abfolge wird durch die Chronosysteme gefasst. Das Makrosystem beinhaltet die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft. In der Abbildung 13 sind ansatzweise die Rollenzuweisungen für den Generationenwechsel verdeutlicht. Das Kind wird in der nächsten Generation selbst Mutter, und die Mutter wechselt in die Großmutterrolle. Gleichzeitig bleiben die ursprünglichen Rollen erhalten, wenngleich diese im Verlauf der Entwicklung mit anderen Aufgaben verbunden sind.

Die Studie umfasst mit ihren Untersuchungen einen Zeitraum von mehreren Generationen. Das ist einerseits auf Grund der Vielfalt an Interaktionen spannend, gleichzeitig auch kompliziert, da eine Vielfalt von

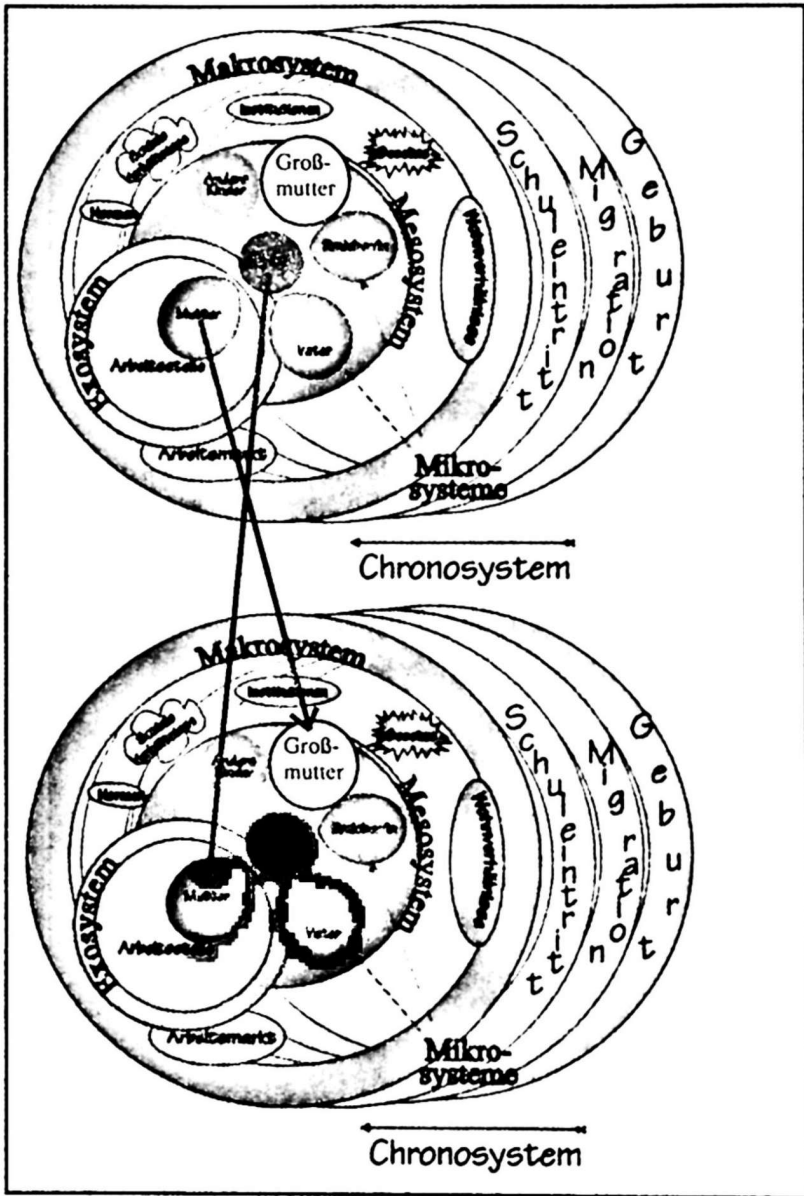


Abbildung 13: Der ökosystemische Ansatz nach BRONFENBRENNER – mit Verdeutlichungen der Rollenwechsel (Einfügung der Autorin in Abbildung aus http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner)

Ebenen in die Betrachtungsweise einzubeziehen ist. Bildungs- und Lernprozesse des Individuums und die, die sich innerhalb der Familie abzeichnen, sind immer eingebettet in gesellschaftliche Strukturen. Die Sinnhaftigkeit der Handlungen, subjektiv als einzelne Absicht und Handlung ebenso objektiv auch als generalisiertes Anderes (MEAD 1995), beinhaltet immer das Verständnis, dass Gesellschaftliches im biografischen Handeln impliziert ist. Bildungs- und Lernprozesse sind als Interaktionen, als Interaktionsprozesse zu verstehen. Sie entstehen aus der Intention des Subjekts und der Bedeutung, die andere der Handlung zuschreiben. Das bezieht sich auf den engen Kreis der Familie wie auch auf den der Gesellschaft.

Die Nähe zum symbolischen Interaktionismus nach BLUMER wird deutlich, wenn die durch ihn aufgestellten grundlegenden Prämissen einbezogen werden:

- dass Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie haben,
- dass die Bedeutung dieser Dinge in der sozialen Interaktion entsteht,
- dass Bedeutungen in einem interpretativen Prozess verändert werden, in dem selbstreflexive Individuen symbolisch vermittelt agieren,
- dass Menschen die Erfahrungswelt, in der sie leben, erschaffen,
- dass die Bedeutung dieser Welten das Ergebnis von Interaktionen ist und durch die von den Personen jeweils situativ eingebrachten selbstreflexiven Momente mitgestaltet werden,
- dass die Interaktion der Personen mit sich selbst mit der sozialen Interaktion verbunden und durch sie beeinflusst ist,
- dass das soziale Leben durch Formierung und Auflösung, Konflikte und Verschmelzungen gemeinsamer Handlungen konstituiert ist,
- dass Bedeutungen der Dinge für den Menschen durch einen komplexen Integrationsprozess erzeugt und geprägt werden. (BLUMER 1981. S. 80ff; DENZIN 2003. S. 138f.)

Zugleich ist der Bezug zur Forschungsrichtung der Qualitativen Biografieforschung, nach der menschliche Entwicklung aus der Perspektive dieser Forschungsrichtung als lebenslanger Lern- und Bildungsprozess (Lern- und Bildungsfiguren werden in lebensgeschichtlichen Horizonten bearbeitbar) zugänglich ist, sehr eng. »Das Wechselspiel des einzelnen Menschen mit der Gesellschaft wird als interpretativer Prozess gesehen, der sich im Medium signifikanter Symbole (also z.B. Sprache) abspielt. (...) Qualitative Biografieforschung akzeptiert, dass die Biographie des Einzelnen immer auch als soziales Konstrukt zu begreifen ist, aber eben nicht nur.« (MAROTZKI 2003. S. 175f.) Der Be-

trachtungsschwerpunkt der qualitativen Biografieforchung verlagert sich auf das Studium der individuellen Verarbeitungsformen gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrungen. Im Verständnis von MAROTZKI (2003, S. 176f.) geht es bei den individuellen Formen nicht nur um soziolimatorisch angetragene und übernommene, sondern auch um individuelle Variation wie auch die Erzeugung neuer Strukturen der Erfahrungsverarbeitung als emergenter und kontingenter Prozess, gerade nicht aus gesellschaftlichen Vorgaben ableitbar. Die Probleme von Emergenz und Kontingenz und Individualität sind eng miteinander verknüpft. Emergenz in diesem Zusammenhang bedeutet, dass die Entscheidungen der Menschen durch Umweltfaktoren nie ganz programmierbar sind. Kontingenz meint die existentielle Erfahrung des Endlichen und Zufälligen, durch die der Mensch auf sich zurück geworfen wird. (MAROTZKI 2003, S. 177)

Qualitative Biografieforchung interessiert sich in erziehungswissenschaftlicher Absicht für konkrete Bildungsfiguren, ihr Entstehen und ihre Wandlungen. »Ihr geht es darum, neuartige Perspektiven und Sinnzusammenhänge auszutauschen, zu erfahren, wie unterschiedlich Menschen scheinbar eindeutige facts wahrnehmen, verarbeiten, welche Bedeutungen sie ihnen zuschreiben. Dabei gibt es keine wahre oder falsche Sichtweise von Dingen. Vielmehr wird die konkrete Erfahrungswelt der Menschen als eigenständiger Bedeutungs- und Sinnzusammenhang für Kreativitäts- und Problemlösungsprozesse systematisch berücksichtigt und aufgenommen. Darauf bezogene Flexibilität ist nicht zu gewinnen ohne eine Flexibilität der Welt- und Selbstreferenzen.« (MAROTZKI 2003, S. 185ff.)

Wenn ECARIUS davon ausgeht, dass für Erziehungshandlungen, verstanden als Interaktionsprozesse, die Bedeutungsinhalte nicht statisch, sondern veränderbar und wandelbar sind, so trifft das in gleicher Weise auf die in diesen Rahmen eingebetteten Lern- und Bildungsanforderungen, die Bestandteil der Erziehungsinhalte sind, zu. Die Veränderung kann dabei von Seiten der interagierenden Menschen ausgehen und ist von gesellschaftlichen Strukturen beeinflusst. (ECARIUS 2002, S. 49ff.) Bezogen auf die Untersuchungen zu Bildungswegen ostdeutscher Frauen ist weiterhin von besonderer Bedeutung die hermeneutische Differenz, insbesondere dann, wenn eine starke Einengung des Untersuchungsgegenstandes, wie bei den eigenen, so vorgenommen wurde. Eine Kongruenz ist nicht möglich, auch wenn das Vorverständnis des Interpretierenden mit Rückbezug auf die eigene Geschichtlichkeit eine Annäherung an das Textverständnis im Interpretationsgang erlaubt. Gleichzeitig wird aber auch auf die in gleicher Weise unterstützende Wirkung

der hermeneutischen Differenz verwiesen, nämlich dann, wenn sie bewusst wahrgenommen wird und in ihrer Rückführung dazu dient, soziale Muster und Deutungsinhalte offen zu legen und neue Thematiken aufzudecken. (ECARIUS 2002. S. 60)

4.1. Erhebungsverfahren

»Die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten.«

Werner Meinfeld
(MEINFELD 2003. S. 272)

Für die Studie wurde der empirische Zugriff mit einer qualitativen Datenerhebung gewählt. Begründbar ist diese Vorgehensweise durch den Zugang zum Forschungsfeld. Dieses ist mit seinem Wirklichkeitsbereich bislang noch nicht ausreichend beforscht und durch hohe Komplexität, Differenziertheit und geringe Überschaubarkeit gekennzeichnet. Erleben und Verhalten - Lernen auf der individuellen und familialen Ebene ist nicht leicht zugänglich und erfordert ausgehend von den Prinzipien der qualitativen Forschung die Einzelfallbezogenheit, Alltagsnähe, Kommunikation, Deskription und Interpretation und Offenheit. So werden durch die Einzelfallbezogenheit die von den Forschungsfragen betroffenen Menschen – Frauen der drei Generationen – zum Ausgangspunkt der Untersuchungen, es wird am einzelnen Fall angesetzt und eine möglichst umfangreiche Darstellung des Gegenstandsbereichs angestrebt. Die subjektive Sicht der beforschten Frauen in den untersuchten Familien kann somit nachvollziehbar gemacht werden. Unterstützend wirkt durch die Vorgehensweise, dass Muster und Strukturen durch die Interpretation aus der Beobachterperspektive damit verdeutlicht werden können.

Von besonderem Interesse ist der Entdeckungsprozess in ein Feld, zu dem bisher relativ wenig Untersuchungsergebnisse vorliegen, deshalb wurde als methodologischer Rahmen das Konzept der empirisch fundierten Theoriebildung – Grounded Theory – gewählt. Grounded Theory bezeichnet eine qualitative Untersuchungsstrategie mit der Zielstellung gegenstandsbegründete Theorien zu entwickeln. Diese Theorien werden entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten bestätigt, die sich auf das entdeckte Phänomen beziehen. Datensammlung, Analyse und die Theorie stehen

in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Im triadischen und zirkulären Analyseprozess werden theoretische Konzepte, die in der Untersuchung entwickelt werden, im Zuge der Datenanalyse entdeckt und haben sich an den Daten zu bewähren. (HILDENBRAND 2003. S. 33)

Der Einsatz der Grounded Theory ist besonders geeignet für Fragestellungen, die sich mit Individuen und deren Interaktionen, mit Beziehungen und Prozessen innerhalb eines bestimmten strukturellen, gesellschaftlichen oder kulturellen Rahmens beschäftigen, ebenso für Untersuchungen von Phänomenen, bei denen die Art der persönlichen Erfahrungen von Bedeutung sind. Die Fragestellung bei Untersuchungen sollte die »... notwendige Flexibilität und Freiheit geben, ein Phänomen in der Tiefe zu untersuchen« und es sollte angenommen werden können, dass »...noch nicht alle Konzepte, die in Bezug zu dem jeweils interessierenden Phänomenbereich stehen, gefunden und identifiziert wurden, zumindest nicht in dieser Population oder an diesem Ort«. (STRAUSS/CORBIN 1996. S. 22) Das Thema einschließlich der Zielstellung und der forschungsleitenden Fragen in der vorliegenden Studie entspricht diesen Anforderungen und Kriterien und begründet damit den Einsatz der Grounded Theory.

Auf die für den Forschungsprozess zentralen Leitlinien der Grounded Theory (STRAUSS/CORBIN 1996):

- theoriegeleitete Auswahl der Datenquellen und theoretische Sättigung,
- theoretisches Codieren als Methode der Datenauswertung,
- Memos schreiben zur Kommentierung des Forschungsprozesses und
- Ausarbeiten eines theoretischen Modells als Untersuchungsergebnis wird Bezug genommen.

Entsprechend der Auswahlmethode des theoretical samplings wurde in der vorliegenden Studie bei den jeweils nächstfolgenden Erhebungen in der Auswahl auf Unterscheidungen zu vorangegangenen gesetzt. Subjektiv Erlebtes und Gedeutetes wurde mittels Leitfadeninterviews erfasst und durch weitere Quellen untersetzt.

Es wurde das qualitative Interview in Form des Leitfadeninterviews (problemzentriertes Interview) eingesetzt, auch wenn bewusst ist, dass damit bei zu untersuchenden Interaktionen der Generationen nur auf die jeweilige Perspektive der einzelnen Interviewten zurück gegriffen werden kann. Die Entscheidung für die Erhebungsmethode erfolgte, um stärker auf bestimmte Fragestellungen eingehen zu können.

4.1.1. Das Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview dient als Orientierungsrahmen und hat nicht die Aufgabe, »...ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen.« (WITZEL 1982. S. 90)

Als offenes halbstrukturiertes qualitatives Verfahren werden damit folgende Grundgedanken erfüllt. Es wird der sprachliche Zugang gewählt, um die Fragestellung vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen zu eruieren, zwischen Interviewer und Befragten soll eine Vertrauenssituation entstehen, die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird, die Befragten werden auf bestimmte Fragestellungen hingeleitet, auf die offen und ohne Antwortvorgaben reagiert werden soll und kann.

In der vorliegenden Studie ist das zentrale Erhebungsinstrument das problemzentrierte Interview, ein Leitfadeninterview, das WITZEL (1985, 2000) weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory nach Glaser und Strauss anlehnt. Das Leitfadeninterview wurde nach WITZEL (2000) entsprechend der Grundpositionen Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung eingesetzt. Mit der Problemzentrierung wird die Orientierung an den relevanten gesellschaftlichen Problemstellungen und das Einbeziehen des Wissenshintergrundes und der objektiven Rahmenbedingungen in die Interviewkonzeption verstanden. Damit werden Aussagen der Interviewten nachvollziehbar, und es können Nachfragen gestellt werden. Auf die vorhergehende Hypothesenbildung und die Konzentration auf die Problemsicht der Personen wird verzichtet.

Die nach WITZEL (2000) angeführten vier Instrumente des problemzentrierten Interviews Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum wurden verwendet. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Ein Datenbogen mit soziodemografischen Angaben zu jeder Interviewpartnerin wurde dazu ergänzend erstellt, ein Interviewtagebuch mit entsprechenden Interviewberichten (Postskripte) wurde geführt. Diese wurden unmittelbar nach dem Interview verfasst und enthalten Aussagen zur Gesprächsatmosphäre, Eindrücke von Person und von ihrer Wohn- bzw. Arbeitsumgebung wie auch ergänzende Aussagen der Interviewpartnerinnen, die nach der Bandaufzeichnung noch zusätzlich erfolgten.

Im verwendeten Leitfaden zu den individuellen Bildungsverläufen der Interviewgruppe 1 steht der Themenbereich Bildung im Mittelpunkt. Die Fragen beziehen sich auf die Themenbereiche der Aus- und Fortbildung, der Bildung im Kontext von Freizeit, Familie und Gesellschaft. Leitend ist insbesondere in den ersten Themenbereichen der zeitliche Ablauf im Verlauf des Lebens. Die Fragen der Anonymität (Verschlüsselung aller Namen) wurden im Vorgespräch geklärt. Sondierungsfragen, ob das Thema für die Interviewpartnerin von Bedeutung ist, waren auf Grund der gewählten Verfahrensweise nicht erforderlich, da diese über die ausgegebenen Informationsblätter mit Aussagen über die Zielsetzung vertraut waren. Die Form der Fragestellungen zielte auf Prozessverläufe, Begründungen und Argumentationen wie auch auf Detaillierungen und Plausibilisierungen. Voran gestellte Fragen, insbesondere bei zusätzlichen Angeboten nach deren Realisierung, waren nicht ausgeschlossen. Der Interviewleitfaden war bei der Generation der Mütter, Töchter und Enkeltochter gleich. Eine Änderung erfuhren entsprechend immer die Fragen in den Themenbereichen Bildung der Tochter/ Enkeltochter hinsichtlich der Bezugsperson, die auf die jeweils anderen Generationen abzielten. Zusätzlich im Verlauf des Interviews wurden Ad-hoc-Fragen, die im Leitfaden nicht verzeichnet waren, aber dennoch für das Gespräch und die Thematik bedeutsam sind, eingebunden. Mittelpunkt des verwendeten Leitfadens mit Frauen, die beruflich in der Bildung tätig waren bzw. sind (Interviewgruppe 2) ist der Themenbereich Bildung im beruflichen Kontext der Interviewten. Der Leitfaden ist wesentlich offener im Vergleich zu dem bei der Interviewgruppe 1 verwendeten. Vorgegeben waren Themenschwerpunkte, von denen direkt Fragen im Interview abgeleitet wurden. Zusätzliche Erzählanreize (im Sinne narrativer Anteile) entstanden durch Fragen zu besonders positiven wie auch negativen Erinnerungen im beruflichen Leben.

4.1.2. Literaturanalyse

Die Literaturanalyse umfasst Themenbereiche zu Generationen und Generationenbeziehungen, Biografie und Lernen, Besonderheiten weiblicher Problemlagen, zu Bildungssystemen und zu Transformationsprozessen in den neuen Bundesländern. Der Fokus wurde dabei insbesondere auf die Schnittmengen der Themenbereiche mit »weiblicher Spezifik« gelegt. Eine entsprechende Schwerpunktsetzung musste bedingt durch die Breite der einbezogenen Themen vorgenommen werden. Es wurde vordergründig auf die aktuelle deutschsprachige Litera-

tur der letzten zehn Jahre Bezug genommen. Die Literaturquellen wurden zur Verdeutlichung von bisherigen Forschungsergebnissen zu relevanten Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung, begrifflichen Klärung, insbesondere der in den Interviews verwendeten, in der DDR so üblichen und heute nicht mehr gebräuchlichen, Äußerungen (siehe Begriffserläuterungen im Anhang) und zur Belegung von Interviewausagen im Sinne der explizierenden Inhaltsanalyse genutzt. Es erfolgte in mehrfacher Weise ein Rückbezug auf verschiedene Publikationen von Jutta ECARIUS, da sich diese Autorin intensiv mit dem Thema Erziehung und Lernen in generationenübergreifender Weise auseinandergesetzt hat.

In die vorliegende Studie flossen somit der Ergebnisse der Literaturanalyse und von 37 Interviews ein (siehe Abbildung 14).

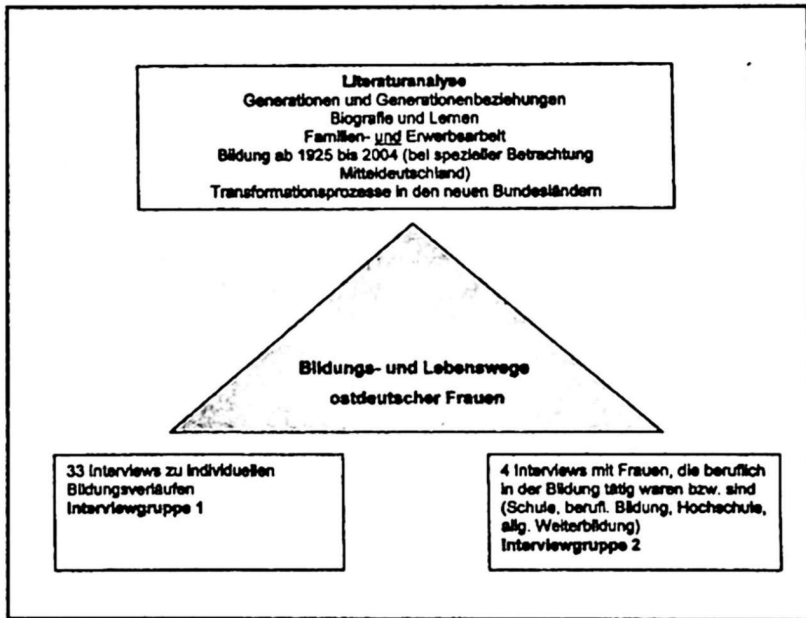


Abbildung 14: Übersicht zur Datenerhebung

4.1.3. Erhebungszeitraum und Stichprobe

Interviewgruppe 1

Hier wurden 11 Mütter, 11 Töchter und 11 Enkeltdchter befragt. Bedingt durch die Rolle der Frauen der älteren und mittleren Generation als Mutter und gleichzeitig als Tochter stehen somit Aussagen von 22 Müttern, 33 Tdchtern, 11 Grodmüttern und 11 Enkeltdchtern zur Verföugung. Die befragten Frauen befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews im Alter von 82 bis 15 Jahren. Voraussetzung für die Teilnahme war die Bereitschaft, dass die Frauen der drei Generationen an dem Interview teilnehmen und dass diese im städtischen Raum in Ostdeutschland wohnen. Voraussetzung war weiterhin, dass die jöngste der Frauen mindestens das Alter von 15–16 Jahren haben sollte, um entsprechende Aussagen hinsichtlich des Bildungsweges treffen zu können.

Die untersuchten Generationen haben in einer historisch bewegten Zeit gelebt. Die Müttergeneration, die älteste der Frauen wurde 1921 geboren, erlebte die Weimarer Republik, den Nationalsozialismus, die DDR und die Zeit des wiedervereinigten Deutschlands. Die Tdchtergeneration, die älteste der Frauen wurde im Gründungsjahr der DDR geboren, erlebte wie die Generation der Mütter und Enkeltdchter die Zeit der DDR und die der Wiedervereinigung.

Die untersuchten Generationen haben somit in verschiedenen gesellschaftlichen Ordnungen gelebt und haben ein oder zwei gravierende gesellschaftliche Zusammenbröche erfahren. Die Müttergeneration erlebte den Zusammenbruch des Nationalsozialistischen Systems 1945, alle Frauen den Zusammenbruch des sozialistischen Systems 1990.

Die interviewten Frauen der ältesten Generation (Müttergeneration) wurden im Jahr 1921 bis 1937 geboren und 1927 bis 1943 eingeschult. Die 1949 bis 1963 geborenen Frauen der mittleren Generation (Tdchtergeneration) wurden 1955 bis 1969 eingeschult. Die Enkeltdchter, geboren 1972 bis 1988, kamen in den Jahren 1978 bis 1994 zur Schule. Die Schulabschlüsse umfassen bei der Müttergeneration den Volksschulabschluss bis hin zum Abitur, bei der Tdchter- und Enkeltdchtergeneration den Abschluss der mittleren Reife und des Abiturs. In allen drei Generationen sind Lehrabschlüsse, Fachhochschul- und Hochschulabschlüsse zu finden.

Die Erhebung der Interviews fand Ende des Jahres 2002 bis 2003 statt. Alle interviewten Frauen wurden einzeln befragt. Die Befragung zu den individuellen Bildungsverläufen bei sechs Frauen war der Pretest zu Beginn der Datenerhebung. Eine Überarbeitung des Interviewleitfadens und der generellen Vorgehensweise war nicht mehr erforderlich,

so dass diese Interviews in die Gesamtdatenerhebung mit eingingen. Alle befragten Frauen haben ihren Wohnort im Land Sachsen im städtischen Raum. Die 45-minütigen bis zwei Stunden langen Interviews wurden bis auf eins durch die Autorin selbst geführt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend komplett transkribiert. Die Transkriptionen dienten der transparenten Darstellung sowie der daraus folgenden interpretativen Auswertung. Die Transkriptionen erfolgten ins Schriftdeutsch, der Dialekt wurde bereinigt und Füllsel wie z.B. »ehm« wurden nicht mit aufgenommen, da die ausschließlich inhaltlich-thematische Ebene für die Auswertung benötigt wurde.

Interviewgruppe 2

Zusätzlich zu der ersten Interviewgruppe wurden fünf Frauen interviewt, die als Pädagoginnen tätig waren bzw. noch sind. In der zweiten Interviewgruppe wurden eine Berufsschullehrerin, eine Gymnasiallehrerin und eine Hochschullehrerin, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits im Ruhestand waren, befragt. Zwei weitere pädagogische Mitarbeiterinnen im Alter zwischen 40 und 50 Jahren aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung waren zum Zeitpunkt der Befragung berufstätig. Die Interviewpartnerinnen der Gruppe zwei haben ihren Wohnsitz in Sachsen und Sachsen/Anhalt und leben im städtischen Raum.

Die Interviews wurden im Jahr 2004 geführt, aufgezeichnet und komplett transkribiert.

4.1.4. Theoretische Sättigung

Interviewgruppe 1

Die theoretische Sättigung wurde über die neu aufgenommenen Fälle und nicht über die Erweiterung des Interviewleitfadens vorgenommen. Dabei waren die Verläufe im Bereich der Bildung und der beruflichen Tätigkeit im individuellen Vergleich der interviewten Frauen wie auch innerhalb der Familien ausschlaggebend. Kontrastierend für den individuellen Verlauf waren die besuchten Schulformen, die Übergänge zwischen der schulischen und der beruflichen Ausbildung, die Art und Form der beruflichen Ausbildung, die berufliche Fortbildung, die familiäre Situation wie auch die Situation während der Kriegszeit und während der Wendezeit Anfang der 90er Jahre. Kontrastierend in den Verläufen innerhalb der Familie waren die jeweils erreichten höchsten Bildungsabschlüsse der Mutter, Tochter und Enkeltochter. Erkennbar ist dabei

die Unterschiedlichkeit mit Lehr-, Fach- und Hochschulabschlüssen innerhalb der Familie in den verschiedenen Generationen.

Interviewgruppe 2

Die theoretische Sättigung in der Interviewgruppe 2 erfolgte in gleicher Weise durch die neu aufgenommenen Fälle. Kriterium war in dieser Interviewgruppe das berufliche Tätigkeitsfeld (Schule, Berufsschule, Hochschule, Volkshochschule).

4.1.5. Diskussion der Interviewpartnerinnen mit teilnehmender Beobachtung (Interviewgruppe 1)

Im Verlauf der Datenerhebung zeigten die Interviewpartnerinnen ein großes Interesse an den Interviews der Frauen ihrer eigenen Familie wie auch an denen der anderen in die Untersuchung einbezogenen Interviewten. Der Einladung zu einem gemeinsamen Treffen der Frauen der Interviewgruppe 1 folgte ein Drittel (die Mehrzahl entschuldigte ihr Fernbleiben mit zum Zeitpunkt des Treffens wahrgenommenen Urlaub bzw. Arbeitsnotwendigkeiten). Der Gesprächsrahmen für das Treffen ergab sich aus den im Raum befindlichen visualisierten Materialien zu den Interviews (Übersicht über die Bildungssysteme der letzten Jahrzehnte, erste Kurzdarstellungen und Übersichten zu den schulischen und beruflichen Ausbildungen der interviewten Frauen der Interviewgruppe 1). Zu dem Treffen wurde eine teilnehmende Beobachtung durch zwei Personen, die vorher den Anwesenden vorgestellt wurden, durchgeführt.

4.2. Datenauswertung

»Auf diese Weise treten die Aktivitäten anderer als positive Faktoren in die Entwicklung ihres eigenen Verhaltens ein; angesichts der Handlungen anderer kann man eine Absicht oder ein Vorhaben fallen lassen, man kann sie abändern, prüfen oder aussetzen, verstärken oder durch andere ersetzen.«

Herbert Blumer
(BLUMER 1981. S. 87)

Für die Themenbereiche Bildungssysteme, Erwerbs- und Familienarbeit und Transformationsprozesse erfolgte in Anlehnung an die explizieren-

de Inhaltsanalyse das Heranziehen von zusätzlichen Quellen aus der Literatur zu den Textbestandteilen der Interviews.

Für die Interpretation der erhobenen Daten der Interviews (Interviewgruppe 1) boten sich mehrere Ebenen an. Die Auswertung wurde im Rahmen einer Familie über drei Generationen aber auch innerhalb einer Generation bei entsprechend 11 Frauen vorgenommen. Außerdem war der Vergleich der Familien untereinander möglich (siehe Abbildung 15, folgende Seite).

Es gab somit folgende unterschiedlichen Ebenen:

- Untersuchung der Einzelinterviews.
- Untersuchung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der Familie.
- Untersuchung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Familien untereinander.
- Untersuchung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Generation der Mütter.
- Untersuchung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Generation der Töchter.
- Untersuchung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Generation der Enkelkinder.
- Untersuchung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten aller interviewten Frauen.

4.2.1. Kurzdarstellungen

Zur Verdeutlichung der Bildungswege der interviewten Frauen (Interviewgruppe 1), wurde für jede eine Kurzdarstellung erarbeitet. In dieser wurden wichtige Stationen und einzelne Besonderheiten gekennzeichnet. Damit wird das Betrachten der individuellen Bildungswege der einzelnen Frauen wie auch das der Bildungswege über die drei Generationen erleichtert. Dieser Arbeitsschritt im fortlaufenden Forschungsprozess im Rahmen der Grounded Theory nahm als Strategie der schrittweisen Festlegung der Stichprobe einen großen Stellenwert ein. Zusätzlich wurden tabellarische Übersichten in Form von Zeitleisten angefertigt. Dadurch wurde das zeitliche Nach- und Nebeneinander bezüglich der Bildung wie auch wichtiger gesellschaftlicher und familiärer Ereignisse deutlich.

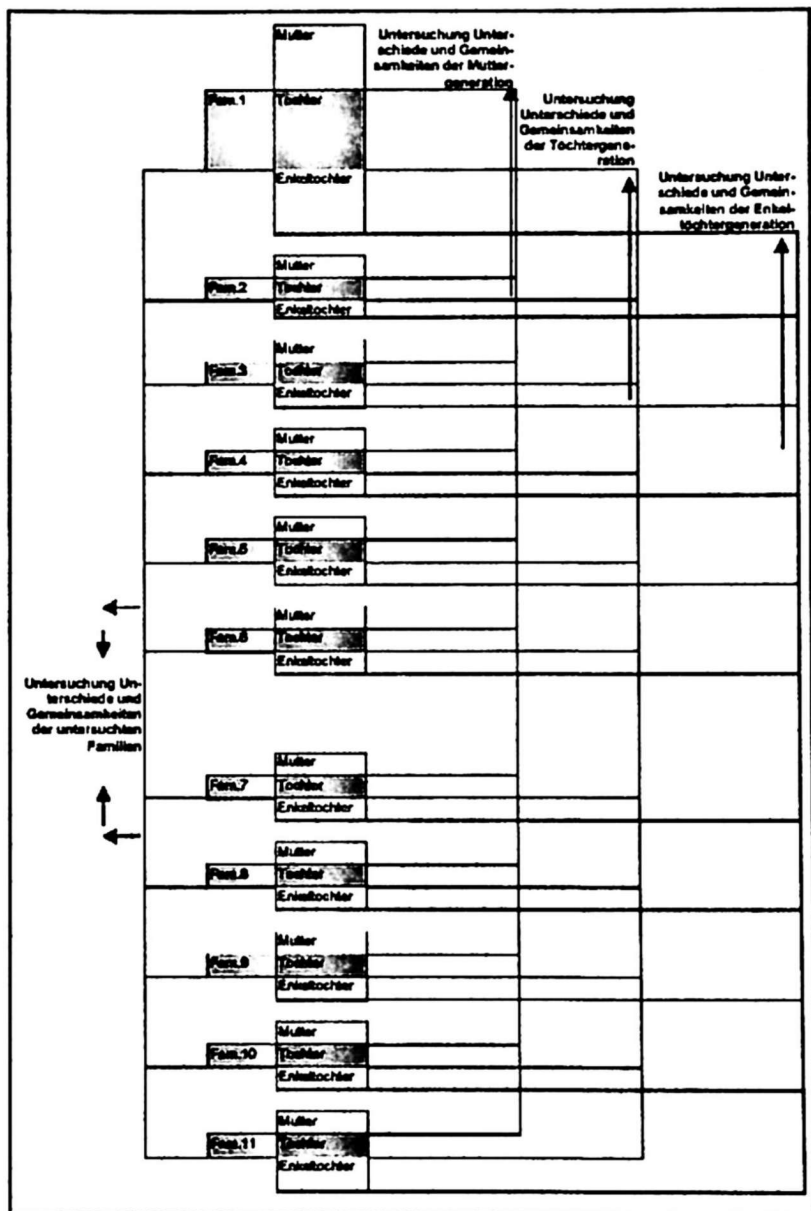


Abbildung 15: Übersicht zu Interviewpartnerinnen und Untersuchungsansätzen (Interviewgruppe 1)

4.2.2. Datenauswertung durch Kodieren

Der Prozess der Datenanalyse im Sinne der Grounded Theory umfasst offenes, axiales und selektives Kodieren. Ziel dieses Kodierens ist es, sukzessive Konzepte und Kategorien zu entwickeln. Mit dem offenen Kodieren wird der Prozess des Aufbrechens bezeichnet. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird zunehmend axial kodiert, beschreibbare Kategorien nach dem offenen Kodieren werden auf neue Art zusammengesetzt bzw. voneinander abgegrenzt. Im Analyseprozess erfolgt ein Wechsel zwischen den beiden Modi. Mit dem selektiven Kodieren wird nach Schlüsselkategorien gesucht, andere Codes werden den Schlüsselkategorien zugeordnet. Schlüsselkategorien haben mehrere Kategorien in sich zu vereinen, sie müssen zentral sein und einen Bezug zu möglichst vielen anderen Themen herstellen können, sie sollten oft im Material auffindbar sein. (STRAUSS 1991. S. 57ff.)

Für die Untersuchungen stellte sich die Datenauswertung wie folgt dar (siehe Abbildung 16). Deutlich wird, dass vor der Datenauswertung durch das Kodieren noch ein Zwischenschritt – die Erarbeitung der Kurzdarstellungen – erfolgte. Der Prozess lief wie auch die Literaturanalyse im Sinne der Explikation (mit dem Ergebnis: Begriffserläuterungen, Zeitleiste und die Ausführungen zu Ausbildungssystemen im Wandel der Zeit) parallel zu den Leitfadeninterviews und der Transkription (Interviewgruppe 1). Das offene Kodieren wurde über die deduktive Auswertung – abgeleitet von den Fragerichtungen und dem Leitfaden – und über die induktive Auswertung – abgeleitet von den thematischen Aspekten aus dem Interview realisiert. Der Durchlauf des Gesamtmaterials der Interviewgruppe 1 wurde nach zwei vorhergehenden Durchläufen mit 18% des Datenmaterials vorgenommen. Das entspricht jeweils drei Interviews von zwei Familien. Auf Grund des Umfangs der vorliegenden transkribierten Interviews wurde auf eine sequentielle Bearbeitung der Texte verzichtet und die Kodierung in einem Durchlauf vorgenommen. Zusätzlich zu den Definitionen der Kategorien, Ankerbeispielen, Kodierregeln, Memos und Kodinglisten wurde das Material aus den Kodinglisten in Form von tabellarischen Zusammenfassungen für die einzelnen Familien aufgearbeitet. Dieser Schritt war im Sinne der übersichtlichen Bearbeitung bei der vorhandenen Fallzahl (insbesondere auch innerhalb der Familien) erforderlich. Anschließend wurde axial und selektiv kodiert. Der besondere Schwerpunkt beim axialen Kodieren lag auf den Interaktions- und Handlungsstrategien. Als Dimensionen wurden Lernen, Personen und Institutionen herausgearbeitet. Das entwickelte Kategoriensystem zeichnete sich durch vielfältige Querverbindungen und Verästelungen aus.

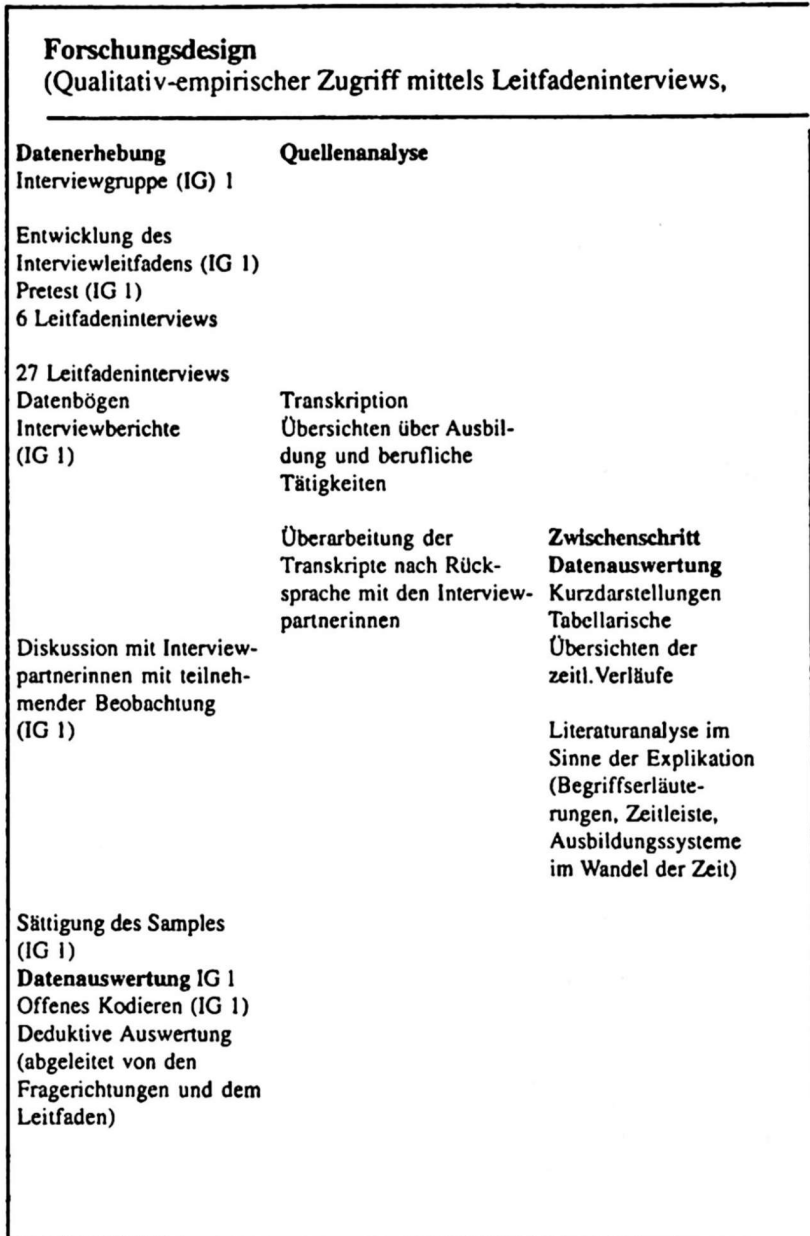


Abbildung 16: Forschungsdesign (Forsetzung auf den folgenden Seiten)

Grounded Theory-basiert)

Datenerhebung
IG 2

Quellenanalyse

Entwicklung des
Interviewleitfadens (IG 2)
Pretest

1 Leitfadeninterview

Transkription

3 Leitfadeninterviews
Interviewberichte (IG 2)

Transkription

Sättigung des Samples (IG
2)

Datenauswertung IG 2

Zeitlicher Verlauf der einzelnen Schritte



Induktive Auswertung (thematische Aspekte aus dem Interview)		
1. Durchlauf mit 18% des Interviewmaterials Überarbeitung	Kodinglisten (Definition der Kategorien, Ankerbeispiele, Kodierregeln) Memos	
2. Durchlauf mit 18% des Interviewmaterials Überarbeitung	Kodinglisten(Definition der Kategorien, Ankerbeispiele, Kodierregeln) Memos	
3. Durchlauf mit 100% des Interviewmaterials	Kodinglisten (Definition der Kategorien, Ankerbeispiele, Kodierregeln) Memos	Paraphrasierung des Materials aus den Kodinglisten in Form von tabellarischen Zusammenfassungen
Axiales Kodieren (IG 1) Bei besonderer Schwerpunktsetzung auf die Handlungs- und Interaktionsstrategien		Darstellung in Form von Schaubildern zu den einzelnen Familien (als erster Schritt und zur besseren Veranschaulichung zu verstehen)
Selektives Kodieren (IG 1) Systematisches in Beziehung setzen und Gruppieren der Kernkategorien mit den anderen Kategorien		Mit Untersetzung aus den Interviews Kategoriensystem
Aufdecken von Mustern		Muster zu Bedeutungszumessung und Einflussnahme im Mehrgenerationenzusammenhang Muster zur Gemeinsamkeiten im Bereich des Lernens im Mehrgenerationenzusammenhang Muster bei überdauernden Faktoren bei individuellen Verläufen

Abbildung 16: Forschungsdesign (Forsetzung)

Deduktive Auswertung
(abgeleitet von den
Fragerichtungen und dem
Leitfaden)

Induktive Auswertung
(thematische Aspekte aus
dem Interview)

**1. Durchlauf mit 25% des
Interviewmaterials
Überarbeitung**

Kodinglisten
(Definition der Kategorien,
Ankerbeispiele,
Kodierregeln)
Memos

**2. Durchlauf mit 100% des
Interviewmaterials
Überarbeitung**

Kodinglisten
(Definition der Kategorien,
Ankerbeispiele,
Kodierregeln)
Memos

**Einbindung der
Untersuchungs-
ergebnisse in den
Gesamtkontext**



Die Datenerhebung und -auswertung für die Interviewgruppe 2 lief in gleicher Weise ab. Bei der Auswertung wurde dabei das Augenmerk auf die Schwerpunkte: Strukturelle Aspekte des Arbeitsbereiches, Handlungsspielräume in der pädagogischen Tätigkeit, Bezüge zur Berufsfeldpraxis, Weiterbildung für Pädagogen und Änderung bezüglich des Arbeitsfeldes durch die Wendezeit 1990 gelegt.

4.2.3. Computergestützte Auswertung

Der erste Schritt der Datenauswertung für die Erarbeitung der Kurzbeschreibungen erfolgte anhand der erstellten Transkripte. Die weitere Datenauswertung mit Kodierung und Kategorisierung wurde mit Hilfe des computergestützten Programms MAXQDATA vorgenommen. Dadurch wurde für die Untersuchungsansätze in mehreren Ebenen in drei Generationen (Interviewgruppe 1) eine wesentliche Arbeitserleichterung geschaffen. Im fortgeführten Auswertungsprozess wurde mit den erstellten Kodinglisten (Auflistung aller Fundstellen zu den einzelnen Kategorien) weiter ohne MaxQDATA gearbeitet. Das machte sich auf Grund der Kodinglistenumfänge und der vielfältigen Querverbindungen erforderlich und war die praktikablere Arbeitsform. In gleicher Weise wurde für Auswertung mit den Interviews der Interviewgruppe 2 verfahren.

4.3. Validierungsstrategie

»Wir sollten Theorien und Methoden vorsichtig und ziebewusst in der Absicht kombinieren, unserer Analyse mehr Breite und Tiefe zu verliehen, aber nicht mit dem Ziel, »objektive« Wahrheit anzustreben.«

Uwe Flick
(FLICK 2003. S. 311)

Als Validierungsstrategie wurde die Daten-Triangulation eingesetzt, d.h. die Nutzung der Kombination von Daten, die verschiedenen Quellen entstammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben wurden. Dafür boten sich die Interviewtranskripte verschiedener Personen und Literaturquellen an.

Andere Methoden der Triangulation (Investigator-, Theorien- oder methodische Triangulation) waren auf Grund der begrenzten personellen wie auch zeitlichen Ressourcen nicht nutzbar.

Die inhaltliche Richtigkeit der Transkripte in der Interviewgruppe 1 wurde zusätzlich durch die Interviewten bestätigt. In sieben Fällen gab es durch die Interviewpartnerinnen diesbezüglich Korrekturen. Diese betrafen in Einzelfällen Jahreszahlen bzw. die Richtigstellung der Schreibweise von Namen. Die Rückmeldung erfolgte durch die Interviewpartnerinnen durch die Zusendung korrigierter Transkripte und persönliche Gespräche (während des gemeinsamen Treffens der Interviewpartnerinnen nach dem Erhebungszeitraum und auch zu später vereinbarten Terminen).

4.4. Methodenkritische Anmerkungen

»Wenn eine Person über eine Erfahrung spricht, die sie gemacht hat, kommuniziert sie nur einen winzigen Teil des tatsächlichen Erlebnisses. Sie muß den weitaus größten Teil dessen, was sie erlebt hat, streichen, um in der Lage zu sein, diese Erfahrung innerhalb eines akzeptablen Zeitrahmens mitzuteilen.«

Shelle Rose Charvet
(CHARVET 2001. S. 24)

»Es ging und geht nicht nur um den Wert der Analyse subjektiver Erinnerungszeugnisse als Quelle, sondern darum, ob sie Rückschlüsse auf *realgeschichtliche* Prozesse zulassen oder nur von Wert sind für die Beurteilung von nachträglichen subjektiven Erklärungsmustern.« (v. PLATO 1998. S. 73) Mit dieser Aussage wird ein sehr wichtiger Gesichtspunkt der subjektiven Erinnerungszeugnisse und der Rückschlüsse auf realgeschichtliche Prozesse angesprochen. Für die eigenen Untersuchungen ist zu vermerken, dass durch die Einbindung von weiteren Quellen (Literatur, Interviews mit Personen, die im Bereich der Bildung tätig waren und sind) in die Analyse ein Abgleich vorgenommen wurde, der aber sicherlich nie vollständig erfolgen kann.

Bezüglich des Samples ist zu konstatieren, dass die Interviewpartnerinnen ihren Wohnsitz alle in den neuen Bundesländern und »nur« im städtischen Raum haben. Zum Zeitpunkt der Befragung lebten die Interviewpartnerinnen der jeweiligen Familien alle im gleichen Ort. Das bedeutet, dass auf Vergleichswerte, die sich auch auf die alten Bundes-

länder und/oder den ländlichen Raum beziehen, aus Kapazitätsgründen verzichtet wurde.

Die in die Untersuchung einbezogenen Frauen haben innerhalb ihrer Familien ein gutes Verhältnis. Dieser Aspekt ist der Tatsache geschuldet, dass sich für die Interviews, obligatorisch war die Teilnahme von drei Frauen der verschiedenen Generationen, nur Frauen gemeldet haben, deren familiären Beziehungen ungestört waren. Angesprochen fühlten sich zudem Frauen, die dann innerhalb ihrer Familie die Interviewteilnahme weiter getragen haben, denen der Bereich der Bildung von Bedeutung erschien.

Der Fokus der Untersuchungen wurde auf den Bereich der Bildung gelegt, damit waren zwangsläufig nicht mehr alle Inhalts- und Struktur-aspekte einbezogen, die im Komplex der intergenerationellen Beziehungen in der Familie zu sehen sind. Zusätzlich kommt noch der Fakt hinzu, dass die Interviewaussagen nur einen kleinen Teil der Erlebnisse widerspiegeln können

Für die Validierung waren durch nur eine Bearbeiterin Grenzen gesetzt. Es wurde auf die Datentriangulation zurück gegriffen. Die Investigator-Triangulation, also Erweiterung und Korrektur der subjektiven Sichtweise der Interpretin durch die Gruppe mehrerer Bearbeiter, konnte nicht wahr genommen werden.

5. Bildungssysteme

»Die Frau soll studieren, weil sie studieren will, weil die uneingeschränkte Wahl des Berufs ein Hauptfaktor der individuellen Freiheit, des individuellen Glücks ist.«

Hedwig Dohm, 1876

Zur besseren Einordnung der im Kapitel 6 aufgezeigten Kurzdarstellungen und zur Übersicht werden im Folgenden die Bildungssysteme ab der Zeit der Weimarer Republik bis in die Gegenwart dargestellt. Dabei wird auf die Systeme Bezug genommen, die im Raum der heutigen neuen Bundesländer Gültigkeit hatten und haben. Neben der überblicksartigen Darstellung werden einzelne Punkte herausgegriffen, die für die interviewten Frauen von besonderer Bedeutung waren. Diese werden bereits an dieser Stelle zur Verdeutlichung mit Aussagen aus den Interviews ergänzt.

Die in die Interviews einbezogenen Frauen verbrachten ihre Schulzeit und Ausbildung unter vier verschiedenen gesellschaftlichen Systemen mit den unterschiedlichsten Schul- und Bildungssystemen. Die ältesten Frauen der Müttergeneration gingen noch während der Weimarer Republik und während der Zeit des Nationalsozialismus zur Schule. Die Frauen der Töchtergeneration besuchten die Schule nur zur Zeit der DDR, während die Frauen der Enkeltochtergeneration in der DDR-Zeit und nach der Wiedervereinigung 1990 zur Schule gingen. Bei einer derartig langen Zeitspanne von über 75 Jahren kann an dieser Stelle nur der Versuch unternommen werden, den Schulaufbau und die Bildungssysteme überblicksartig darzustellen. Für die inhaltliche und methodische Ausrichtung kann nur auf einzelne Aspekte verwiesen werden. Das betrifft insbesondere die, die in den Interviews besonders thematisiert wurden. Die DDR-Zeit erhält einen größeren Betrachtungsraum, betrifft es doch die Jahre, die alle Interviewpartnerinnen von der Mütter- über die Töchter- und Enkeltochtergeneration erlebt haben und die »in Jahren gerechnet« den größten Zeitraum umfassen.

Die erzielten Schulabschlüsse umfassen bei der Müttergeneration den Volksschulabschluss bis hin zum Abitur, bei der Töchter- und Enkel-

töchtergeneration den Abschluss der mittleren Reife und das Abitur. Hinsichtlich der beruflichen Abschlüsse sind Lehrabschlüsse, Fachhochschul- und Hochschulabschlüsse in allen drei Generationen zu finden. Auffällig ist, dass eine Vielzahl von Frauen über mehrere beruflich abgeschlossene Qualifikationen verfügt. Deutlich sichtbar ist, dass bei den interviewten Frauen die Bildungsabschlüsse insbesondere die Schulabschlüsse höher sind, je jünger die Frauen sind. Schlossen die Mütter die Schule zumeist mit der Volksschule ab, hat bereits die Mehrzahl der Frauen aus der Töchtergeneration das Abitur und die aus der Enkelgeneration einen gymnasialen Abschluss bzw. befinden sich auf dem Weg dahin. Bei der Töchtergeneration ist zu erkennen, dass mehrere Schulabschlüsse mit integrierter Berufsausbildung, also das Abitur mit Berufsausbildung, verbunden waren.

Bei den folgenden Ausführungen wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die umfassende Darstellung zu den Bildungssystemen der Autoren ANWEILER, OPELT, HERLITZ und HELWIG. Ziel ist es vielmehr, einen Überblick über die Bildungssysteme zu geben und auf spezielle Aspekte, die bei den Interviews zum Tragen kamen, einzugehen. Verbunden wird das mit den Aussagen der Frauen, die deren subjektiv erlebte Erfahrung zu bestimmten Gesichtspunkten wider spiegeln.

5.1. Zeit der Vorkriegsjahre

»Das Weimarer Schulsystem bot also jungen Mädchen eine Vielfalt an Schultypen.«

Sylvia Conradt, Kirsten Heckmann
(CONRADT/HECKMANN 1987, S. 61)

Zeit der Weimarer Republik

Als wesentliche Neuerung in der Weimarer Republik kann die Einführung der Pflichtschule und die Differenzierung in weiterführende Schulen nach der Grundschule angesehen werden. Mit dem Verbot der vorherigen privaten Vorschulen und der Einführung der vierjährigen obligaten Grundschule war erstmalig in der deutschen Schulgeschichte die strikte Segregation von höherer und niederer Bildung durchbrochen wurden.

Es gab auch Veränderungen im mittleren Bildungswesen. War die Mittelschule nach früheren Bestimmungen noch sehr eng mit der Volksschule verbunden, erreichte sie jetzt eine stärkere Differenzierung.

(HERRLITZ/HOPF/TITZE 1986. S. 109, 116) Der Schulaufbau in der Weimarer Republik sah nach der vierjährigen allgemeinen Grundschule mehrere weitere Wege der schulischen Ausbildung vor (siehe Abbildung 17).

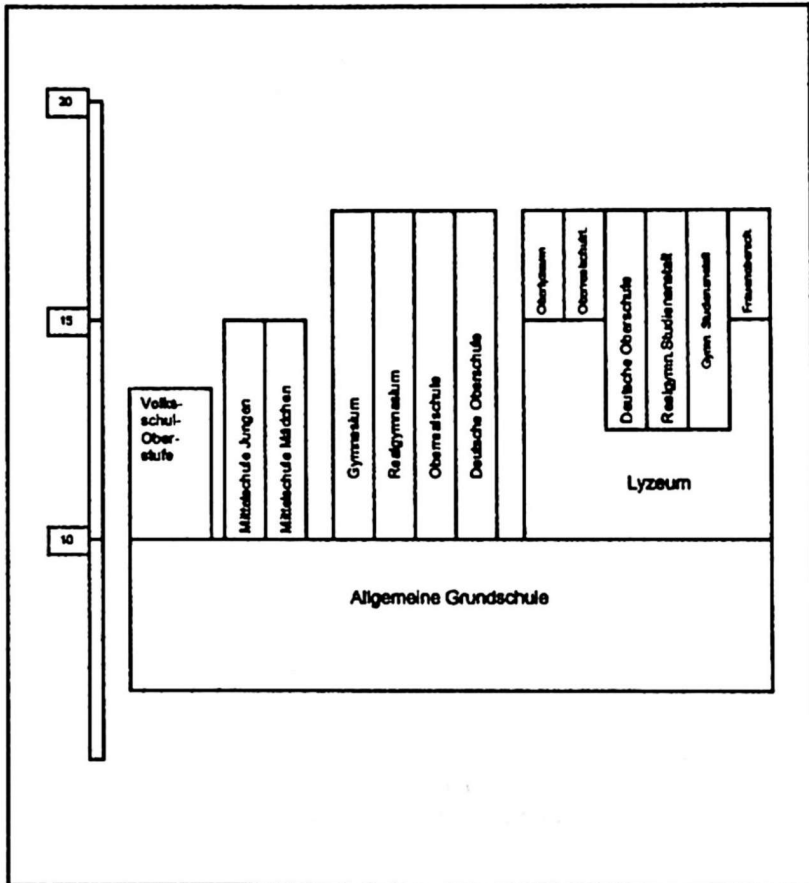


Abbildung 17: Der Schulaufbau in der Weimarer Republik nach BERTHOLD/SCHIEPP (1993. S. 258)

Das war zum einen die vierjährige Volksschuloberstufe mit der vierjährigen Weiterführung und dem Abschluss nach insgesamt acht Klassen und zum anderen die Mittelschule mit dem entsprechenden Mittelschulabschluss nach insgesamt neun Klassen. Dabei erfolgte die Trennung

der Geschlechter, indem es die Mittelschule für Jungen und die Mittelschule für Mädchen gab. An die allgemeine Grundschule schlossen weiter das Gymnasium, das Realgymnasium, die Oberrealschule und die Deutsche Oberschule mit weiteren acht Klassen an, die Schule wurde nach 12 Klassen beendet. Zusätzlich war nach der allgemeinen Grundschule der Besuch des Lyzeums möglich. Nach Abschluss des Lyzeums ergaben sich einerseits nach sechs Jahren der Besuch des Oberlyzeums, die Oberrealschulrichtung oder der Besuch der Frauenoberschule. Nach zwei Jahren war zudem der Wechsel zur Deutschen Oberschule, zum Realgymnasium oder zur Gymnasialen Studienanstalt möglich.

Gleichwohl in der Zeit der Weimarer Republik der Ausbau der höheren Mädchenbildung realisiert wurde, gab es trotzdem Begrenzungen. So wurde bei den angeführten ein- oder zweijährigen Frauenschulen und dreijährigen Frauenoberschulen der Grundgedanke verfolgt, die Mädchen nach dem Abschluss des Lyzeums vom Eintreten in eine wissenschaftliche Oberstufe abzuhalten, es sollte ihnen damit eine Ausbildung angeboten werden, die das Praktische und der späteren Hausfrau Angemessene mehr in den Mittelpunkt rückt. (CONRADT/HECKMANN 1987. S. 61)

Das heißt, durch die skizzierten Bildungswege waren Schulabschlüsse nach 8, 10 und 12 Jahren Schulbesuch möglich. »Das Weimarer Schulsystem bot also jungen Mädchen eine Vielfalt an Schultypen. Von wirklicher Bedeutung für die Masse der weiblichen Jugendlichen waren (...) lediglich das Lyzeum und das neusprachliche Oberlyzeum.« (CONRADT/HECKMANN 1987. S. 61)

Nicht in der Abbildung 20 angeführt sind die staatlichen Versuchsschulen, die mit reformpädagogischer Ausrichtung ausbildeten. An den Versuchsschulen war die Ausrichtung an den sonst üblichen Stoff- und Stundenplänen nicht mehr erforderlich. Als angestrebte Methode wurde der lebensnahe Unterricht, der nicht vom Stoffplan bestimmt wurde, sondern sich am Kind orientierte, umgesetzt. (CONRADT/HECKMANN 1987. S. 82)

Die heute selbstverständliche Koedukation war in dieser Zeit eher die Ausnahme, die an den Versuchsschulen realisiert wurde. Hinsichtlich der Ausprägung einer schulreformerischen Bildungspolitik nahmen neben Berlin, Hamburg und Bremen auch Leipzig und Dresden eine führende Stellung ein. Der Koedukationsgedanke spielte eine entsprechende Rolle, allerdings wurden keine Vorschläge unterbreitet, wie die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung in die Praxis umgesetzt werden sollte. (SCHABERG-HANSEN 1996. S. 224) Eine der interview-

ten Frauen, die eine Versuchsschule besuchte, schildert diese Zeit wie folgt.

»Ich habe eigentlich immer Reformschulen besucht, das hat man nicht immer. Ich bin in die Volksschule gegangen, an der mein Vater (...) Reformlehrer war. Die damals schon Koedukation hatte und was in den 30er Jahren absolut nicht üblich war. Dann bin ich mit der Sexta (...) in eine staatliche höhere Versuchsschule gegangen, die aber 1933 dann von den Nazis geschlossen wurde. (...) Hatte also drei Jahre dort sehr glückliche Jahre, (...) wo ich das Gefühl hatte, entwickelt zu werden. Dann wurde die Schule aufgelöst, die Lehrer wurden verteilt. Wir kamen natürlich in Mädchenschulen, in eine staatliche höhere Mädchenbildungsanstalt. (...) Die versuchten Konzepte umzusetzen und wie gesagt, auch basierend auf einer Volksschulreformschule, dann das weiterzubringen. (...) Da wurde dafür gesorgt, also erstens Mal Koedukation, 15 Jungen und 15 Mädchen, 30 waren wir in der Klasse - und dann aus allen Schichten. Wir hatten also ein Maurerkind und ein Kind vom Professor an der Musikhochschule (...) es ging durch alle gesellschaftlichen Schichten und das hatte den Vorteil, weil auch zum Teil die Eltern eingebunden waren. Ein berühmter Künstler in D., der machte dann mit interessierten Schülern Malerei oder auch mit Holz haben die gearbeitet. Ich muss sagen, da habe ich mich sehr sehr wohl gefühlt in dieser Schule.«(IG 1/ 8.1., 3-3, 7-7)

Von den interviewten Frauen waren drei während der Zeit der Weimarer Republik im schulpflichtigen Alter, sie besuchten die Volksschule, eine der Frauen eine Volksschule, die nach reformpädagogischen Prinzipien arbeitete.

Zeit des Nationalsozialismus

Die wichtigsten Veränderungen mit Beginn der Machtübernahme durch Hitler waren im schulischen Bereich die Reduzierung der Schulformen insbesondere für Mädchen wie auch die Begrenzung bei der Fächerauswahl und die Auflösung aller reformpädagogischen Versuchsschulen. Nach der schulischen Ausbildung war das Pflichtjahr für die Mädchen bindend.

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden sofort alle reformpädagogischen Versuchsschulen mit Schuljahresende 1932/33 aufgelöst. Verbindliche strukturelle Veränderungen wurden in den Jahren 1937 bis 1940 durchgesetzt. 1937 verschwand mit den erlassenen Übergangsbestimmungen zur Vereinheitlichung des höheren Schulwesens die Vielfalt der höheren Schulen.

In Anlehnung an die Deutsche Oberschule ging aus den differenzierten Typen eine Hauptform mit zwei Pflichtfremdsprachen und einer dritten Fremdsprache als Wahlfach in der Oberstufe hervor. Englisch war für Jungen und Mädchen Pflichtfremdsprache. Eine dritte Fremdsprache war Wahlfach in der Oberstufe. Während für die Jungen Englisch und Latein Pflichtsprachen waren, wurde für die Mädchen Englisch und Französisch festgelegt. Das bedeutete für die Mädchen den Ausschluss vom Studium, bei dem Lateinkenntnisse Voraussetzung waren.

Die Schulen wurden für Jungen und Mädchen grundsätzlich getrennt eingerichtet. Während sich die Knabenschulen in einen sprachlichen Zweig gabelten, gab es für die Mädchenschulen neben dem sprachlichen den hauswirtschaftlichen Zweig, wobei die Lehrpläne für beide Formen gleich waren. (CONRADT/HECKMANN 1987. S. 137ff.) (Siehe Abbildung 18.)

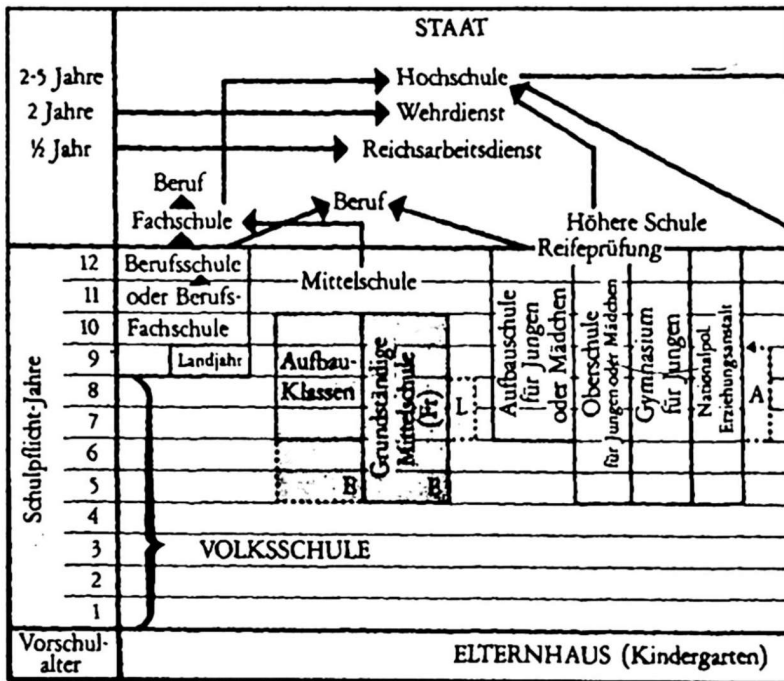


Abbildung 18: Schulaufbau während der Zeit des Nationalsozialismus 1937 nach BERTHOLD/SCHIEPP (1993. S. 315)

Mit der Neuordnung des höheren Schulwesens 1938 konnten Mädchen wieder als zweite Fremdsprache Latein lernen, allerdings nicht in der für ein Hochschulstudium notwendigen Stundenanzahl. Der Besuch des Gymnasiums war Mädchen nur in Ausnahmefällen erlaubt.

Erst Ende der dreißiger Jahre wurden die Restriktionen in der Mädchenbildung gelockert und nach und nach zurück genommen. Die sich verändernden politischen und ökonomischen Bedingungen mit der Kriegsvorbereitung und -beginn sind ursächlich dafür zu nennen. (CONRADT/HECKMANN 1987. S. 144)

Mit der Einziehung der Männer zur Wehrmacht und der damit verbundenen geringeren Anzahl an Lehrern verschlechterte sich die Situation an den Schulen zusehend. Die Ende des Krieges einsetzenden Bombardements und die Evakuierung vieler Schüler aufs Land ließen dann die schulische Ausbildung fast ganz zum Erliegen kommen. Aus der Sicht einer der interviewten Frauen stellt sich das so dar.

»... ich habe angefangen mit der Grundschule, das hieß Volksschule da noch. Und zwar in einer reinen Mädchenklasse. (...) 39 bin ich eingeschult worden und da bin ich vier Jahre gegangen und bin dann aufs Lyzeum gekommen. (...) auch noch reine Mädchengeschichte und (...) da bin ich gerade im Krieg hingekommen und dann mussten wir G. verlassen, weil die Front heranrückte. Und da wurden wir Kinder nach Z. geschickt. Dort wohnte ein Bruder von meiner Mutter. Und da sind wir in die Schule gegangen. Das war im Grunde genommen nur ein Sammelbecken aller Flüchtlingskinder. Wir waren an die 45 bis 50 Kinder da drin (...) mir sind in furchtbarer Erinnerung die sanitären Situationen und die Angst vor Tieffliegern auf den Schulwegen. Ich habe mich dann immer in die Büsche gehauen (...) in dieser Zeit ist mein Bildungsbedürfnis sehr gering befriedigt wurden. (...) das ist dann gegangen bis 45...« (IG 1\11.1., 3-13, 15-15)

Die berufliche Ausbildung war für die Frauen in dieser Zeit ausgesprochen kompliziert. Nach dem zu absolvierenden Pflichtjahr waren die Möglichkeiten für Mädchen eingegrenzt und zusätzlich durch den Krieg erschwert.

»Habe die Volksschule absolviert. Eine Haushaltsschule hatte sich dann zerschlagen, weil Freunde meiner Eltern von früher her für mich eine Lehre gefunden hatten, in L. in einer großen Buchhandlung. Das setzte aber voraus, dass man das Pflichtjahr nachweisen konnte, was zu meiner Zeit obligatorisch war.(...) ich habe 42 angefangen mit der Lehre und eben 44 habe ich die Gehilfenprüfung dann abgelegt. (...) Die Anforderungen waren ziemlich hoch und dazwischen war nun eben Flie-

geralarm usw. Dann ganz zuletzt wurde die Buchhändlerlehranstalt zerbombt.« (IG1\3.1., 3-3, 6-6)

Bedingt durch den Lehrermangel, viele Lehrer wurden eingezogen, kam es zudem zu verkürzten Ausbildungszeiten in der Lehre.

»In B. in der Kleinstadt wollte ich die höhere Schule besuchen, aber durch den Lehrermangel war das nicht möglich. (...) und ich habe dann den Volksschulabschluss gemacht. Dann habe ich das Landjahr machen müssen (...) Und dann habe ich eine Lehre gemacht (...) die Lehre war auf zwei Jahre verkürzt. (...) Weil auch keine Lehrkräfte mehr da waren.« (IG1\2.1.,4-4, 6-6, 28-30)

Von den interviewten Frauen ging keine zu einer weiter führenden Ausbildung an die Universität oder Hochschule. Ein Grund dafür war u.a. die während der Zeit des Nationalsozialismus geringe Studiemöglichkeit für Frauen. Betrachtet man die angeführten Aussagen zu den Universitätsstudenten im Zeitraum 1928 bis 1939, wird die Minderzahl von Studentinnen deutlich. Im Vergleich zu den Vorjahren sank deren Anzahl sogar in erheblichem Maß (siehe Tabelle 7).

Jahr	Männlich Anzahl	Weiblich Anzahl (% an der Gesamtanzahl*)	Insgesamt Anzahl
1928	71.234	12.052 (14,47%)	83.286
1932	80.442	18.315 (18,54%)	98.757
1933	72.613	16.210 (18,25%)	88.823
1934	59.922	11.866 (16,53%)	71.788
1935	47.272	9.645 (16,95%)	56.917
1936	44.096	8.376 (15,96%)	52.472
1937	37.431	6.941 (15,64%)	44.372
1938	35.063	5.920 (14,44%)	40.983
1939	34.868	5.777 (14,21%)	40.645

* Eigene Ergänzung.

Tabelle 7: Universitätsstudenten 1928–1939 in Deutschland nach HERRLITZ/HOPF/TITZE (1986. S. 130)

Weitere Gründe waren die wirtschaftlich komplizierte Lage in vielen Familien, die geringe Bedeutungszumessung für die Bildung von Mädchen und Frauen und ein durch die Nationalsozialisten 1933 erlassenes

Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen. Dieses setzte eindeutig mit der drastischen Zugangsbegrenzung jüdischer Bürger an Schulen und Hochschulen rassistisch und antijüdische Akzente. Insgesamt wurden auf der Grundlage dieses Gesetzes für den Abiturientenjahrgang 1934 nur 15.000 Hochschulstudiumszulassungen ermöglicht, darunter ein Frauenanteil von nur 10%. Das hieß, nur jeder 2. Abiturient und nur jede 7. Frau mit Abitur hatte überhaupt eine Chance zu studieren. (HERRLITZ/HOPF/TITZE 1986. S. 128f.)

Alle Frauen der Müttergeneration gingen während der Zeit des Nationalsozialismus zur Schule und die Mehrzahl schloss die schulische Ausbildung noch vor Kriegsende ab.

5.2. Zeit der Sowjetischen Besatzungszone und DDR-Zeit

»Und ich wollte eben gern einen Beruf lernen, was Handfestes. Das war aber 1947 ganz schwierig, da waren Lehrstellen kaum zu bekommen, weil ja Betriebe kaum noch existierten.«

(IG 11.1., 19-19)

Die Schaffung der allgemeinbildenden Pflichtschule (bei Ausschluss reformpädagogischer Richtungen) und deren polytechnische Ausrichtung wie auch die Koeduktion als durchgängiges Prinzip sind als Besonderheiten für die Ausbildung in der Nachkriegszeit und der Zeit der DDR hervorzuheben.

Nach Kriegsende war es ein wichtiges Ziel die in vielen Städten zerstörten Schulen schnell aufzubauen. Bereits im August 1946 wurde auf Befehl der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) der Schulbeginn angeordnet. Damit verbunden war die Entnazifizierung der Lehrerschaft und der Unterrichtsinhalte. Im Oktober des gleichen Jahres kam es zur Wiederaufnahme des Unterrichts in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Mit dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946 wurde die achtjährige Einheitsschule (Grundschule) in allen fünf Ländern und Provinzen der Sowjetischen Besatzungszone verfügt. (BERTHOLD/SCHIEPP 1993. S. 32) Die Dreigliedrigkeit war damit wieder hergestellt. Nach der Grundschule war die Weiterführung durch die vierjährige Oberschule oder eine dreijährige Berufsausbildung gegeben (siehe Abbildung 19).

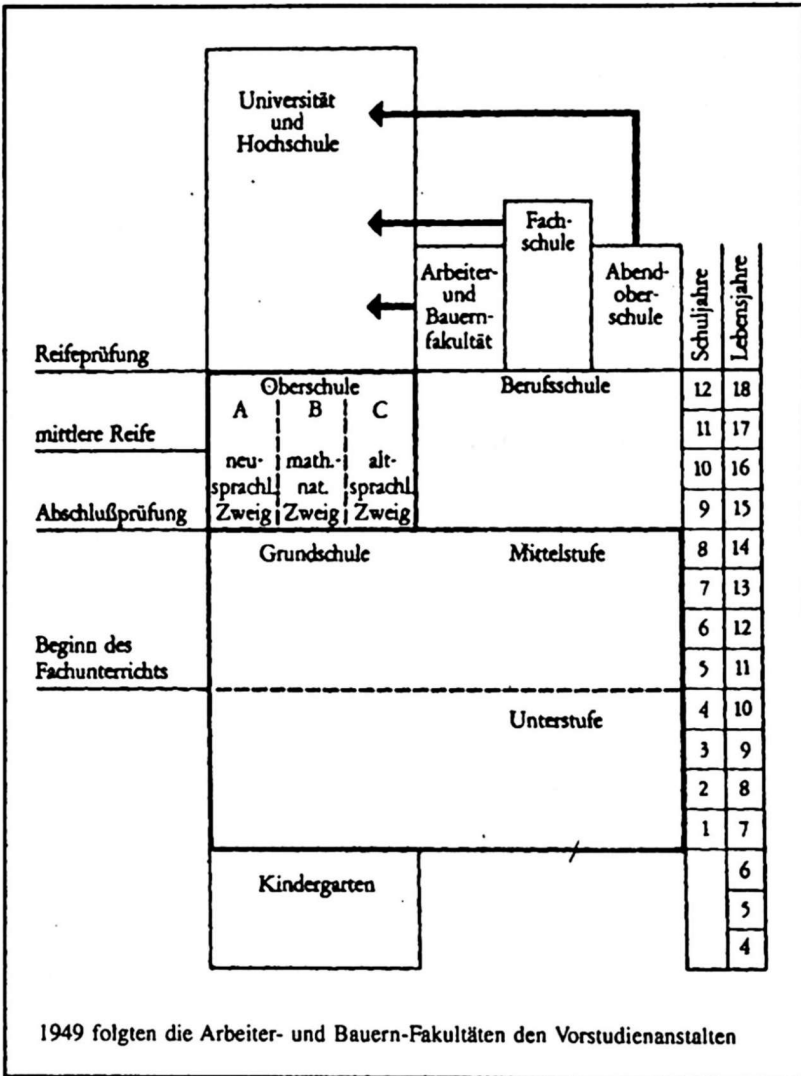


Abbildung 19: Schulaufbau nach dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946 nach BERTHOLD/SCHEPP (1993, S. 346)

Eine Besonderheit des Schulsystems während der DDR-Zeit war die polytechnische Ausbildung. 1958 wurde mit der Einführung des obligatorischen polytechnischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schu-

len begonnen und ein Jahr später die 10-jährige polytechnische Oberschule zum neuen sozialistischen Schultyp erklärt. Die Ausbildung zum Abitur begann nach Abschluss der 8. Klasse mit dem Übergang zur Erweiterten Oberschule, die bis zur 12. Klasse führte. Bereits Ende der sechziger Jahre wurde die erste Etappe zum Abbau der vierjährigen EOS eingeleitet und 1980 dann endgültig die nur noch zweijährige Erweiterte Oberschule eingeführt (BERTHOLD/SCHIEPP 1993, S. 34ff., siehe Abbildung 20). Das bedeutete dann, dass alle Schüler die POS mit der 10. Klasse abschlossen und die Weiterführung zum Abitur dann an der EOS in den Klassenstufen 11 und 12 erfolgte.

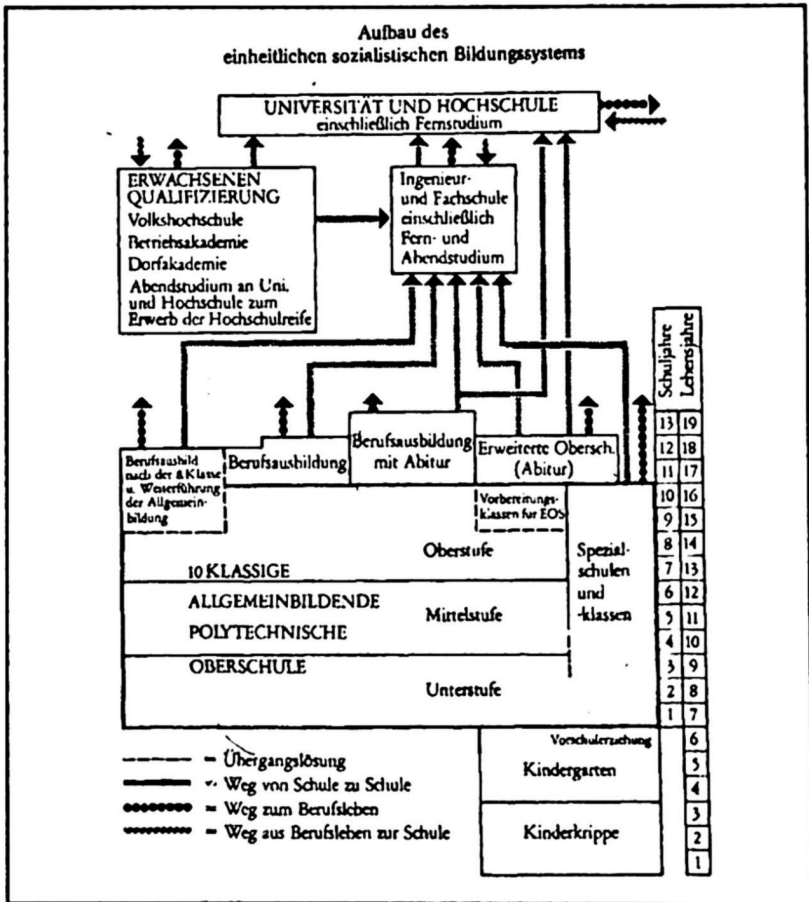


Abbildung 20: Aufbau des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems nach BERTHOLD/SCHIEPP (1993, S. 378)

Die Berufsausbildung mit Abitur kann als eine weitere Besonderheit in der DDR-Zeit gesehen werden. Mit der 1960 erlassenen Direktive für die Berufsausbildung mit Abitur wurde das Ziel verfolgt, gleichzeitig neben dem Abitur über einen Berufsabschluss zu verfügen. (BERTHOLD/SCHIEPP 1993, S. 35) 1962 wurde eine Verordnung eingeführt, nach der im 11. und 12. Schuljahr neben dem Abitur eine volle berufliche Ausbildung vermittelt wurde. Dieser Ausbildungsgang war dann als einzige Möglichkeit zur Erlangung der Reifeprüfung gegeben. (Berthold/ Schiepp 1993, S. 19) Welche Auswirkungen das auf den Ausbildungsweg hatte, zeigt das folgende Beispiel einer der interviewten Frauen.

»Ich gehöre zu den Jahrgängen, die von 63 bis 67 Abitur gemacht haben und gleichzeitig mit dem Abitur einen Beruf abschließen mussten. Nicht Berufsausbildung mit Abitur, sondern Abitur plus Berufsausbildung. Und dadurch waren unsere Ferien schon gekürzt und EOS war ja (...) mit viel Stress verbunden. (...) Ich habe Köchin gelernt. (...) es war vorgeschrieben, dass man diese Berufsausbildung machen musste. Ich bin in die EOS G. gegangen in L. und es ging in erster Linie darum, dass man das Profil der EOS wählte, neusprachlich, altsprachlich oder naturwissenschaftlich. Ich habe mir neusprachliches Profil ausgesucht mit den Fremdsprachen Russisch, Englisch, Französisch, weil ich Sprachen studieren wollte, und dort gab es, glaube ich, nur eine einzige Berufsausbildung. Und das war Postangestellte oder Schriftsetzer und keins von dem ist mir zugewiesen worden, sondern mir ist Koch zugewiesen worden. Das kam per Post. Sie sind für die EOS G. vorgesehen, Berufsausbildung Koch. (...) Und als ich zum Studium ging, (...) die dort angingen, hatten Rinderzüchter gelernt, die hatten Akkordeonfacharbeiter, die unterschiedlichsten Berufe (...) Und es war mehr oder weniger willkürlich. Man kann ja auch nicht verstehen – neusprachlich und Koch – das zusammen. Wir waren eine Klasse, wir waren nur Köche und Kellner, aber es war nun mal so.« (IG4.2., 13-17, 18-19)

1966 wurde mit dem Beschluss zur weiteren Entwicklung der berufsvorbereitenden polytechnischen Bildung die berufliche Grundausbildung an der POS und Berufsausbildung an der EOS wieder aufgehoben. (BERTHOLD/SCHIEPP 1993, S. 37) Die Hochschulreife über den Weg der Erweiterten Oberschule war wieder möglich oder es konnte die Berufsausbildung mit Abitur gewählt werden.

Die schulische Ausbildung in der DDR war durch die polytechnische Ausrichtung gekennzeichnet. Nach dem Werkunterricht in den Klassenstufen eins bis vier und dem produktionsbezogenen Werkunterricht in Klasse fünf und sechs folgten ab der siebenten Klasse die Fächer

Einführung in die sozialistische Produktion (ESP), Produktionsarbeit (PA oder früher bezeichnet als UTP – Unterrichtstag in der Produktion) und Technisches Zeichnen. Eine Weiterführung dieser polytechnischen Ausrichtung gab es ab der Klassenstufe 11 mit dem Fach wissenschaftlich produktive Arbeit (WPA). WPA fand 14-tägig mit einem Stundenvolumen von acht Stunden statt. (OPELT 2004. S. 82)

Frau F., verantwortlich für Schulversuche, berichtet von zwei Erprobungen in der DDR-Zeit, die die enge Verknüpfung mit der Produktion und Berufspraxis zeigen. Im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung wurde 1958 mit dem ersten Versuch, der zum Inhalt die schulische Ausbildung zum Abitur und gleichzeitig die Ausbildung zum Facharbeiter hatte, begonnen. Deutlich unterschieden werden muss hier, dass es sich nicht um eine Berufsausbildung mit Abitur handelte, sondern um die schulische Ausbildung an der Erweiterten Oberschule, die mit einer Berufsausbildung gekoppelt wurde.

»Bei uns (...) lag der Schwerpunkt auf der allgemeinbildenden Schule, und das sieht man allein an der Wochenaufteilung, also vier Wochen Schule, eine Woche Produktion, oder mit anderen Klassen hatten wir dann auch fünf Wochen Schule und eine Woche Produktion, und dann haben die im Betrieb bzw. manchmal wurde es auch in der Schule gemacht, mit den entsprechenden Lehrmeistern vom Betrieb, ihre richtige Prüfung abgelegt.« (IG 2 \ G. , 19-19)

Die Kopplung der schulischen Ausbildung mit der beruflichen wurde nur einige Jahre verfolgt. Die unterschiedlichen Berufsausbildungen mit der schulischen Ausbildung zu verbinden, stellte sich als schwierig heraus.

»Und das ging (...) so ungefähr bis in die 70er Jahre. Die Schwierigkeit war dann, dass man also immer eine ganze Klasse gewinnen musste für einen Beruf, da lag der Faktor der Verteilung in der Stadt, jede Schule bot unterschiedliche Berufe an oder vielfach unterschiedliche Berufe, und da mussten dann die Schüler weiter fahren und da gab es Schwierigkeiten, die eigentlich durch die Wünsche der Schüler bedingt waren, so dass das (...) nicht so intensiv weiter verfolgt wurde,.....« (IG 2 \ G. , 19-19)

Grundlage für das bereits erwähnte Fach WPA war ein weiterer durchgeführter Schulversuch, der die schulische Ausbildung und den Bezug zur Praxis besser verbinden sollte. Schüler der 11. Klasse arbeiteten in Betrieben wie auch in Einrichtungen der Universität. Die Kooperation zu den Einrichtungen wurde über die Schule angebahnt. Die Schüler konnten sich entsprechend ihrer Neigungen für eine Einrichtung entscheiden.

Das Fach WPA an der Schule der Interviewpartnerin endete mit der Präsentation der Arbeit der Schüler.

»Das endete dann bei uns, ob es andere Schulen so gemacht haben, weiß ich nicht genau, endete mit einer Art (...) Ergänzung zum Abitur. Jede Gruppe musste ihr Thema an einer großen Schultafel darstellen mit Skizzen und Zeichnungen und Auswertungen und evtl. auch Fotografien und evtl. sogar einer Versuchsanlage. Das fand dann immer in der Aula statt. Und zwar schloss das vor dem mündlichen Abitur ab. Und war sozusagen Teil des Abiturs. Daraus ergab sich dann unter Mitwirkung vor allem der Ingenieure eine Note, wie sie das dargestellt haben, und die andere Note ergab sich daraus, dass im Betrieb unter Teilnahme der Schule, das war außer mir noch der Direktor oder der andere Stellvertreter oder auch ein Fachlehrer, der Interesse hatte oder ein Klassenleiter der Interesse hatte, das draußen mit zu erleben, draußen wurde dann die theoretische Prüfung zum Fach gemacht. (...) ich fand es sehr gut durchdacht. Und man hatte dabei Verbindung zur Produktion und hatte auch Verbindung zu Universitätsinstituten. So lange ich im Dienst war, ist das noch gemacht worden.« (IG 2\ G. , 23-23)

In anderen Fällen wurde die Note für das Fach WPA für die Abschlussarbeit vergeben.

Die Einbindung der polytechnischen Ausbildung in die schulische Allgemeinbildung hatte insgesamt Konsequenzen. Für Mädchen brachte sie deutliche Veränderungen der Berufs- und Lebensperspektive, stärker als für Jungen. Die berufsorientierende Funktion des polytechnischen Unterrichts führte weg von den bislang typischen und bevorzugten Berufsfeldern, die von Frauen besetzt wurden. Der Prozess muss jedoch ambivalent betrachtet werden, insbesondere deshalb, wenn die Empfehlungen für »Mädchenberufe« häufig auf Beschäftigungen in der Industrie hinausliefen und die Verrichtung relativ gleichförmiger mechanischer Arbeiten bedeuteten. (KÜHN 1996. S. 440f.)

Spezialschulen und Spezialklassen

1963 wurde nach dem Beschluss zur schrittweisen Einführung der beruflichen Grundausbildung an der POS und der Berufsausbildung an den Erweiterten Oberschulen sowie zur Entwicklung der Spezialschulen und -klassen mit dessen Umsetzung begonnen. (BERTHOLD/SCHIEPP 1993. S. 36) Gesetzlich verankert waren die Spezialschulen und -klassen mit technischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen, sprachlichen, künstlerischen und sportlichen Richtungen im »Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR«.

In den Sprachklassen, z. B. den sogenannten R-Klassen (Russisch-Klassen) wurde ab der dritten Klasse Russisch und ab der siebten Klasse Englisch unterrichtet.

»Wir hatten eine Sprachausbildung, die in der dritten Klasse schon angefangen hat, Russisch – und hatten dort eine Klasse mit erweitertem Russischunterricht – und hatten in diesem Fach Muttersprachler, die mit uns sehr viel gearbeitet haben ...« (IG1\1.2., 5-5)

Die Sprachausbildung in Russisch wurde nach der 10. Klasse als höherer Abschluss (Niveau Reifeprüfung) und nach der 12. Klasse mit der Sprachkundigenprüfung abgeschlossen.

Zu den Spezialschulen gehörten weiterhin die Kinder- und Jugendsportschulen. Auf eine weitere Ausführung zu dieser Schulform wird an dieser Stelle verzichtet, da keine der interviewten Frauen eine Kinder- und Jugendsportschule besucht hat.

Neben den Pionier- und FDJ-Veranstaltungen, die eher verpflichtenden Charakter hatten, konnten sich die Schüler an einer Reihe von außerunterrichtlichen Tätigkeiten beteiligen.

Russischolympiaden, Wettstreite, bei denen Kenntnisse in der russischen Sprache im Mittelpunkt standen, wurden auf verschiedenen Ebenen durchgeführt. Die Förderung begabter Schüler im Bereich der Naturwissenschaften in Mathematik und Physik erfolgte über Spezialistenlager und entsprechende über den Unterricht hinaus gehende Kurse (siehe Abbildung 21). Bei Mathematik- und Physikolympiaden wurden die besten Schüler ermittelt.

Eine der interviewten Frauen, die in der Begabtenförderung im Bereich der Naturwissenschaften eingebunden war, schildert das wie folgt.

»Ansonsten habe ich weiterhin an Mathematik- und Physikolympiaden teilgenommen, (...) Ich war in diesem Arbeitskreis der mathematischen Elite für L. und Landkreis. Die haben sich einmal in der Woche getroffen. Und die jungen Physiker glaube ich einmal im Monat. Da war ich auf dem Gebiet der Physik nur kurzzeitig richtig gut. Da war ich mal das beste Mädchen bei einer Physik-Olympiade auf Bezirksebene. Bei den Mathematikern bis Ende achtens Schuljahr. (...) wo ich dann auch jährlich an den Spezialistenlagern teilgenommen habe.« (IG1\7.2., 3-3, 21-21, 25-25)

Die Spezialistenlager wie auch die Arbeitsgemeinschaften liefen außerhalb der Institution Schule, wenn gleich auch in der Mehrzahl Lehrer dafür verantwortlich zeichneten.

Arbeitsgemeinschaften in der Schule wie auch in Pionierhäusern wurden zu unterschiedlichen Themenspektren angeboten.

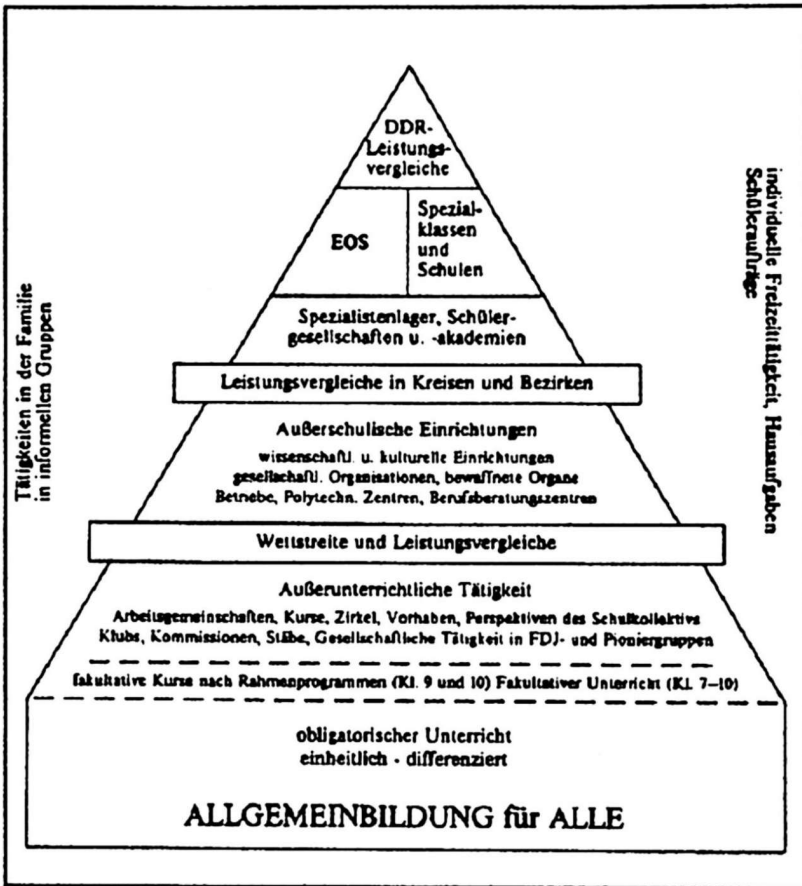


Abbildung 21: Begabungsförderung in der DDR für Schüler allgemeinbildender Schulen – Modell nach HERRLITZ/HOPF/TITZE (1998. S. 197)

»... normaler DDR-Alltag, irgendwelche Arbeitsgemeinschaften war ich in Schach, in Leichtathletik ...« (IG 1\11.2., 45-45)

»Das gab's ja in der Schule. In der 5., 6. Klasse also in der POS da war ich in so einer Bio-AG. Da war so ein interessanter Lehrer, der da zu uns kam. Der hat uns sehr begeistert. Der hat so Volieren gebaut. Und hat ein Gewächshaus ...« (IG 1\9.2., 105-109)

»Damals gab es das Pionierhaus, da bin ich in verschiedenen Arbeitsgemeinschaften gewesen und (...) das war am Pioniertheater, da

haben wir das Bühnenbild gestaltet, oder auch mal so eine Zeichenarbeitsgemeinschaft.« (IG1\6.2., 25-25)

Weitere Ausbildung bis zum Berufsabschluss

Die Wege nach der schulischen Ausbildung bis zum Berufsabschluss führten zum einen über die Lehrausbildung, die Berufsausbildung mit Abitur, die ja die berufliche Ausbildung schon einschloss, wie auch über das Studium (Universität und Hochschule, Ingenieur- und Fachschule) oder die Erwachsenenqualifizierung. Wie in Abbildung 20 sichtbar, gab es nach der schulischen Ausbildung verschiedene Möglichkeiten der Bildung. Bei der studentischen Ausbildung ist an dieser Stelle wiederum erwähnenswert der Bezug zur praktischen Arbeit zu den späteren beruflichen Feldern.

Die Interviewpartnerin Frau L., die langjährig Lehrerstudenten ausbildete, hob den Praxisbezug durch studienbegleitende Praktika während der DDR-Zeit hervor. Dadurch konnten die Studenten frühzeitig erkennen, ob sie für den Beruf geeignet sind und den späteren Belastungen standhalten können. Gleichzeitig war so die Rückkopplung für die Ausbildung gegeben. (IG 2\ L. , 67-67, 36-36)

»Es gab ein Vorbereitungspraktikum, in den Semesterpausen gab es Praktika, dann gab es einen Tag in der Woche, wo die Studenten in die Schulen gingen (...) Hospitationspraktikum hieß es. Als erstes hospitierten sie nur und besprachen das mit der Mentorin, was sie gesehen hatten, das waren Gruppen von drei, vier Studenten, die dann den Unterricht besuchten und diskutierten das dann und die Lehrerin begründete dann ihre Vorgehensweisen und die Studenten konnten fragen. Und sie lernten auch einen Unterrichtsablauf zu protokollieren. Das wurde dann ausgewertet, auch im Seminar teilweise, und die Studenten konnten dann auch ihre Fragen und ihr Erstaunen über manches diskutieren oder zur Diskussion stellen. Und dann gab es das Praktikum, wo sie selber unterrichtet haben. Das wurde dann auch von der Mentorin ausgewertet, nicht immer war der Seminarleiter dabei. (...) Das waren die sogenannten schulpraktischen Übungen. Dann gab es das große halbjährige Abschlusspraktikum.« (IG 2\ L. , 31-32)

Fernstudium

Mit der 1950 erlassenen »Verordnung über die Einrichtung des Fernstudiums für Werktätige« wurden die Voraussetzungen für die Bewerber, die Studien- bzw. Konsultationsorte und die Durchführungsbestimmun-

gen festgelegt. Fernstudiengänge wurden an Fachschulen, Hochschulen, Universitäten und Fernschulen eingerichtet. (OPELT 2004. S. 72f.) 1955 wurde die einheitliche Organisation des Fernstudiums im Hochschulbereich der DDR durchgesetzt und das Fernstudium nahm einen gewaltigen Aufschwung, es »... entwickelt sich zu einer tragenden Säule des Zweiten Bildungsweges«. (OPELT 2004. S. 75)

Eine spezielle Form des Fernstudiums war das Frauensonderstudium. Eine der interviewten Frauen absolvierte diese Studienform. Vorher erwarb sie den dafür erforderlichen Schulabschluss an der Volkshochschule. Ihre Aussage lässt erkennen, mit welchem zeitlichen Aufwand das verbunden war.

»...kam dann mein Mann und sagte (...) ich würde gerne einen Meisterlehrgang machen, da muss ich aber zwei Jahre in die Volkshochschule vorher. Wir kamen ja beide aus der achten Klasse und er hatte auch keinen anderen Abschluss. (...) da habe ich sofort gesagt, da mache ich mit. (...) ich habe das selber bezahlt. Bin mit ihm zwei Jahre zu der sogenannten vorbereitenden Schule gegangen für ein weiteres Studium. (...) wir haben beide erst mal die zehnte Klasse abgeschlossen. (...) Ich habe den vorbereitenden Lehrgang für ein Fachschulstudium gemacht. Und dann schon (...) im Betrieb meines Mannes, die sagten Frauen vor, und die hatten keine, die das machen wollten, sie hatten wenige, die das freiwillig machen wollten. Damals, das war Ende der 60er Jahre, da wollte keiner. Alle hatten gute Arbeit und bezahlt wurden sie auch gut. Ich habe gesagt o.k. ich lasse mich vom Betrieb delegieren, habe das auch alles noch selbst bezahlt. Habe dann angefangen, 1970, sieben Jahre (...) Das war zwar berufsbegleitend, sogenanntes Frauensonderstudium, aber es war doch viel.« (IG 1\6.1., 61-61)

Absolventenlenkung

Bereits seit 1955 bestand die »Verordnung über die Berufsberatung und -lenkung der Absolventen der Universitäten, Hoch- und Fachschulen«, nach der die Absolventen »verpflichtet« waren nach dem Studiumabschluss drei Jahre dort zu arbeiten, wo sie entsprechend der Absolventenlenkung eingesetzt wurden. (OPELT 2004. S. 90)

Weiterbildung

In den Betriebsakademien wurde versucht, die Voraussetzungen für Frauen zu verbessern. Es wurden Sonderkurse eingerichtet, die die Aufnahme von Frauen in die Betriebsakademien erleichterten.

»In einigen Betrieben werden Frauen, die sich für eine zusätzliche Ausbildung melden, jeweils zwei Tage in der Woche bei vollem Lohnausgleich von der regulären Arbeit dispensiert. Die Betriebsakademien bei den ›größeren Bauzentren der Republik‹ haben eine stufenweise Ausbildung eingeführt, die es technischen Zeichnerinnen ermöglichen soll, neben der Erwerbsarbeit ein Ingenieurdiplom (Fachschule) zu erwerben. Jede Stufe schließt mit einer Prüfung ab, die als selbständiger Abschluß gilt. Überdies kann man die Ausbildung bei voller Anrechnung der vorangegangenen Prüfung für maximal zwei Jahre unterbrechen. Ähnliche Erleichterungen bestehen in Ingenieur- und anderen Fachschulen. Nirgends geht es dabei ›um Abstriche vom Ausbildungsniveau, sondern um ein weitgehend von Arbeits- und Lebensbedingungen berufstätiger Frauen angepasstes Studium, dass trotz der größeren Belastung ein solides Wissen ermöglicht.« (PROSS 1969. S. 84f.)

Ende der achtziger Jahre verfügten 86% aller berufstätigen Frauen über eine abgeschlossene Berufsausbildung. (AMBOS/SCHIERSMANN 1996. S. 30)

In der DDR war Weiterbildung eng an den Arbeitsplatz oder die Arbeitsplatzperspektive gekoppelt. Sie war weitgehend betrieblich gesteuert und durch den überwiegend berufsbegleitenden Charakter gekennzeichnet. Rahmenbedingungen, wie die Freistellung von der Arbeit, die Kostenübernahme der Weiterbildung durch die Betriebe und besondere Konditionen für Frauen erleichterte ihnen die Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten. (AMBOS/SCHIERSMANN 1996. S. 44f.) Insbesondere die Freistellung von der Arbeit wurde von den interviewten Frauen positiv eingeschätzt.

»Und da habe ich dann vier Jahre Außenwirtschaft studiert an der Fachschule für Außenwirtschaft in B. (...) ich bin freigestellt wurden im Betrieb. Das war damals sehr günstig.« (IG 1\3.2., 62-62)

»Später haben wir Lehrgänge gemacht, Lagerleiterlehrgänge und Kurzlehrgänge, auch längere Lehrgänge (...) Brandschutzlehrgänge, mussten wir alles mit machen. Das war alles während der Arbeitszeit.« (IG 1\9.1., 76-76)

»Später gab es dann die sogenannten Arbeitsklausuren (...) Das war dann innerhalb der eigenen Arbeitsbereiche oder Institute, wo dann praktisch Wissensgebiete vermittelt oder erarbeitet wurden gemeinsam (...) das war eigentlich eine gute Sache.« (IG 1\1.1., 65-65)

Handlungsspielräume in der Arbeit der Pädagoginnen

Bezüglich der Handlungsspielräume werden durch die interviewten Pädagoginnen (Interviewgruppe 2) unterschiedliche Erfahrungen widerspiegelt. Deutlich wurde, dass insbesondere durch das persönliche Engagement der Pädagoginnen oder durch deren Vorgesetzte mehr als nur das Verpflichtende realisiert wurde.

Interviewpartnerinnen aus dem Bereich der Volkshochschule berichteten, dass es zur DDR-Zeit neben der schulischen Ausbildung mit vorgeschriebenen Lehrplänen bei den freien Sprachkursen auch Gestaltungsspielräume gab. Die im Fall einer besonders engagierten Mitarbeiterin gingen soweit, ihre Lehrmaterialien selbst zu erarbeiten.

»Und es gab natürlich Lehrbücher, die für die Schule gemacht waren, die wir dann auch mit den Erwachsenen z. T. bearbeitet haben. Aber ich denke ganz konkret an die Kurse, die so etwas fortgeschrittener schon waren, für Leute mit höheren Kenntnissen. Wir hatten eine Kollegin, die hatte einen sehr fortgeschrittenen Kurs in Englisch gehabt (...) und die hat dann z.T. ihre Lehrmaterialien auch alleine gemacht.« (IG 2 \ R.u.K., 13-13)

In der universitären Ausbildung war die Wahl der Themenrichtungen für die Seminare und Vorlesungen im Fachgebiet frei, wobei die Orientierung an der aktuellen (und zugänglichen) Literatur selbstverständlich war.

»Ich denke, die konnten frei gewählt werden. Mir ist nicht bekannt, dass es da eine zentrale Vorgabe gab. Als ich dann Vorlesungen gehalten habe, konnte ich das frei bestimmen. Natürlich, man hatte eine Literaturbasis. (...) das blieb dann auch dem Seminarleiter überlassen, es musste aber in diese Thematik Vorschulentwicklung hineinpassen und zur Schulfähigkeit führen.« (IG 2 \ L., 9-12)

Bezüglich der methodischen Vermittlung gab es keine verbindlichen Vorgaben. Als Angebot und Weiterbildungsmöglichkeiten konnten jedoch die für Hochschullehrer zu absolvierenden Kurse zur Hochschulmethodik gesehen werden.

»Die Methodik, da hat sich niemand drum gekümmert. Bis das dann die Hochschulmethodik war, aber vorher hat man sich eigentlich an Vorbildern orientiert, was man selbst erlebt hat. Wenn man interessante Seminare erlebt hat, hat man später versucht, das mit den Studenten auch so zu machen. Es gab immer schon teilweise im Seminar davor oder in der Vorlesung gab es die Literaturhinweise, die Studenten sollten das erarbeitet haben. Dann stieg man mit einer Frage ein und die Studenten beteiligten sich an der Diskussion. Manchmal hatten sie auch,

wenn sie es gelesen hatten, aus der Literatur eine Frage. Es war an sich gewünscht, dass immer mal ein Student einen Vortrag zu einem Teilabschnitt hielt. Wenn man die Seminare konzeptionell vorstellte, bot man an, zu dem Thema kann sich jemand, der interessiert ist, melden und mal die Zunge wetzen, habe ich immer gesagt, mal üben, Seminar als Übungsfeld. Das war das, was wir an Methoden angewendet haben.« (IG 2\ L. , 17-18)

Neben Referaten und Koreferaten wurde auch in Arbeitsgruppen gearbeitet. (IG 2\ L., 71-71) Im Interview mit der ehemaligen EOS-Lehrerin wurde deutlich, dass sie sich besonders intensiv über das Maß Hinausgehende für die Arbeitstechniken der Schüler, die Studien- und Berufsberatung und die Elternarbeit engagierte. Zeitmanagement für Schüler wäre aus heutiger Sicht der Begriff für die zu DDR-Zeit vermittelte Arbeitsweise, die die EOS-Lehrerin für ihre Arbeit wie folgt beschreibt.

»Wir haben dann den größten Wert darauf gelegt, dass die Schüler lernten, sich ein sinnvolles Arbeitsprogramm pro Tag anzugewöhnen. Die mussten also anfangs bei mir über drei, vier Wochen eine Art (...) Aufzeichnungen für jeden Tag, wie habe ich meine Schulaufgaben gemacht, wann habe ich sie gemacht und wie viel habe ich Sport getrieben usw.. So dass man einen Überblick bekam, wie teilt der seine Zeit ein und wann macht er die Hausaufgaben und wie viel Zeit braucht er dazu. Dann haben wir betont in der 9. Klasse, (...) Referate verteilt (...). Und zwar Referate, die man nicht einfach aus dem Schulbuch zusammenstellen konnte, sondern wo man gezwungen war, sich entweder in der Stadtbibliothek oder in der Uni-Bibliothek oder sonstwo Material zu beschaffen. Die wurden dann auch vor der Klasse eingeteilt und dann durfte die Klasse mit bewerten, aus dem Gesichtspunkt, was hat der Vortrag des Mitschülers mir gegeben. Und das war eine Anleitung zu einem sinnvollen Arbeitsprogramm in jedem anderen Fach auch, denn das kann man ja übertragen ...« (IG 2\ G., 75-75)

Zu ihrer Arbeit als Klassenleiter zählte die Interviewpartnerin neben Elternbesuchen auch die Studien- und Berufsberatung, die sehr zeitintensiv war.

»Und jeder Klassenleiter hat sich Leute herangezogen von der Uni und hat gesagt, ich brauche eine Studienberatung für Chemie oder umgekehrt. Ich habe die Schüler gefragt, in welchen Fächern möchtet ihr gerne Studienberatung haben. (...) Für Studienberatung und Berufsberatung war der Klassenlehrer verantwortlich.« (IG 2\ G., 127-127)

Hoher Praxisbezug bei der Fortbildung der Pädagoginnen

In den Interviews mit den Pädagoginnen wurde deutlich, dass sie aus eigener Initiative für die eigene Fortbildung die Verbindung zur Praxis suchten. Diese war bei der Berufsschullehrerin dadurch gegeben, dass sie selbst in die Betriebe ging und sich informierte. Die neuen Kenntnisse und Erfahrungen brachte sie dann in den Unterricht mit ein.

»Und dann habe ich natürlich immer Papierbuden besucht. Zum Beispiel die chemische Faser und auch die Holzschliff-Faser. (...) danach habe ich (...) das dann unterrichtet.« (IG 2\ B., 62-65)

Die interviewte EOS-Lehrerin schilderte einen Lehrgang für alle Lehrer der Schule, der in einer beruflichen Ausbildungsstätte stattfand und sich auf die vorwiegend praktische Technikanwendung bezog.

»Wir haben in B. einen Schlosserlehrgang gemacht, da haben wir feilen gelernt und mussten uns ein Schloss zusammenstellen, ein Scharnier herstellen (...) und einen Schlüssel aus einem Rohling herstellen, damit wir nicht dümmer sind als unsere Schüler. Da sollten wir solche Lehrgänge machen und zwar auf freiwilliger Basis. Dann haben wir einen Elektrolehrgang gemacht, da mussten wir eine Klingel verdrahten, eine Wechsel- und Gleichschaltung mit Birnen, wo man kontrollieren kann, ob es richtig geschaltet ist. (...) Dann haben wir einen Lehrgang gemacht, so ähnlich wie Mess- und Regeltechnik. Also Apparate, bei denen man den Durchlauf regeln muss. Oder die Füllhöhe regeln muss usw., was in der Chemie recht häufig ist. Ich muss sagen, das war zwar anstrengend, weil es ungewohnte Arbeiten waren, aber das haben wir alles in B. gemacht.

Waren da alle Lehrer oder nur die Chemie- und Physiklehrer?

Da waren alle.

Egal ob Sport oder Deutsch oder Bio, für alle?

Ja, da hieß es, es sei empfehlenswert, das zu machen, damit die Lehrer nicht in den Fähigkeiten hinter ihren Schülern zurückstehen, und damit sie auch einschätzen können, wie sich die Schüler im Betrieb verhalten. Ich meine, bei den anspruchsvollsten Lehrgängen, wo wir wirklich was gemacht haben, was man auch zu Hause nutzen kann, das war der Schlosserlehrgang und der Elektrotechnik-Lehrgang. Mess- und Regeltechnik (...) Das sind die drei, wo wir auch Leute in der vollen Berufsausbildung hatten. Das haben wir alles in B. gemacht. In der (...) Berufsausbildungsstätte von B., Z 4 war das.« (IG 2\ G., 160-164)

Für die Lehrer an den Schulen der DDR gab es auch die Möglichkeit der Weiterbildung über Fachzirkel.

»Das hing eigentlich immer davon ab, ob man selbst sich weitergebildet hat. Und die Fachzirkel, die waren ja so geführt, dass man immer wieder auf neue Dinge hingewiesen wurde. Wir haben ja auch als Fachzirkel in anderen Schulen hospitiert.« (IG 2\ G., 89-89)

»Und es hospitierten auch die Fachberater der Stadt (...) da ergab sich häufig auch ein methodisches Gespräch, dass einer sagte, das könnte man auch anders machen. Wir hatten einen sehr guten Kontakt, wir hatten in Chemie eine sehr gute Fachberaterin, mit der wir im Fachzirkel dann öfter Diskussionen geführt haben.« (IG 2\ G., 107-111)

Von der Müttergeneration befanden sich fünf Frauen nach Kriegsende noch in der schulischen Ausbildung. Die Frauen der Töchtergeneration durchliefen alle während der DDR-Zeit die Ausbildung. Von der Generation der Enkeltöchter begannen sechs ihre schulische Ausbildung noch vor der Wiedervereinigung.

5.3. Zeit nach der Wiedervereinigung 1990

»...dann bin ich in die R-Klasse gegangen und vierte, fünfte Klasse war dann die Wende und das hat sich bei mir besonders gut ergeben, weil dann gerade meine Schule in ein Gymnasium umgewandelt wurde...«

(IG 1\8.3., 3-3)

Nach der Wiedervereinigung 1990 war wesentliches Merkmal die freie Schulwahl und Zugangsbedingungen für alle zu den unterschiedlichen Schulformen (ausgehend von den entsprechenden leistungsmäßigen Voraussetzungen). Reformpädagogische Ansätze fanden wieder in verschiedenen Schulformen Eingang.

Am Beispiel des sächsischen Schulsystems (siehe Abbildung 22, folgende Seite) ist die Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten, die auch durch die interviewten Frauen genutzt wurde, ersichtlich.

Grundlage ist die 4-klassige Grundschule. Gewählt werden kann dann die Mittelschule, an der nach weiteren fünf Jahren der Hauptschulabschluss, oder nach weiteren sechs Jahren der Realschulabschluss oder das Gymnasium an dem nach acht Jahren der Abiturabschluss möglich ist. Der Zugang zur Hochschule oder Universität ist über die gymnasiale Ausbildung und über das berufliche Gymnasium zu erreichen. Über Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachoberschulen wird der Zugang zur Fachhochschule gewährleistet.

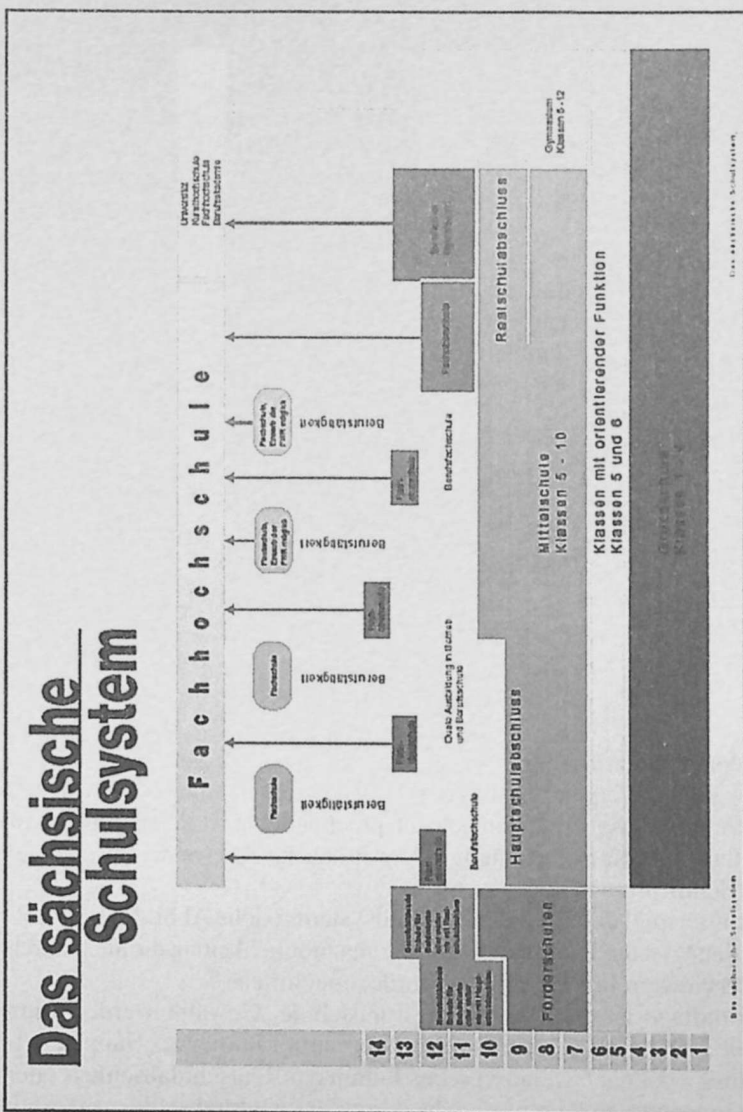


Abbildung 22: Das sächsische Schulsystem (http://www.sachsen-macht-schule.de/sabw/system_776_519.jpg)

Die Ausbildung an der Realschule und am Gymnasium ist differenziert durch sprachliche, musische, mathematisch-naturwissenschaftliche oder sportliche Profilsetzungen.

Problemlos gestaltete sich der Übergang, wenn für den Wechsel ans Gymnasium die Bildungsempfehlung vorhanden war.

»Und Gymnasium da wurde dann auch Empfehlung geschrieben auf die guten Zensuren hin (...) da dachte ich mir, natürlich machst du Abitur, wenn das geht.« (IG 1\9.3., 40-40)

Wenn, wie nachfolgend beschrieben, die ehemals POS in ein Gymnasium umgewandelt wurde und die leistungsmäßigen Voraussetzungen gegeben waren, gab es auch einen nahtlosen Übergang.

»Ich habe angefangen mit der Polytechnischen Oberschule bzw. mit der Grundschule erst in L. hier und zwar erste, zweite Klasse ganz normal, ab der dritten Klasse dann bin ich in die R-Klasse gegangen und vierte, fünfte Klasse war dann die Wende und das hat sich bei mir besonders gut ergeben, weil dann gerade meine Schule in ein Gymnasium umgewandelt wurde, also konnte ich auch auf der Schule bleiben und bin dort von der fünften bis zur zwölften Klasse im Gymnasium gewesen.« (IG 1\8.3., 3-3)

Studienbedingungen

Die Zulassung zu den Studiengängen wird hochschul- bzw. universitätsintern bestimmt, Begrenzungen sind nun nur durch Leistungsvoraussetzungen gegeben. Durch neue Studiengänge und Kopplungen von Fächern in den Magisterstudiengängen ergeben sich für die Studierenden vielfältige Möglichkeiten.

Wie in fast allen Bereichen des beruflichen Tätigkeitsfeldes gab auch in der Aus- und Weiterbildung durch die Wende z.T. einschneidende Veränderungen. Auf einzelne Aspekte, die in den Interviews mit den Pädagoginnen deutlich wurden, soll an dieser Stelle verwiesen werden.

Die Veränderungen durch die Wiedervereinigung werden von der in der Universität tätigen Mitarbeiterin als Zeit der Ungewissheit bezeichnet. Sie befand sich noch im Arbeitsprozess, der durch die Abwicklung, Umstrukturierung, Aberkennung der Professur wegen des nicht mehr existierenden Fachs gekennzeichnet war. (IG 2\ L., 60-62)

»...das habe ich schrecklich erlebt. Zunächst mal wurde ja die Sektion Z. als staatsnah abgewickelt. Das hieß, wir bekamen am 23. Dezember die Mitteilung, dass wir nicht mehr da sind. Da war Weihnachten gelaufen. (...) 1990 und Silvester bewegte jeden von uns, jeder für sich allein, die Frage, gehst du am 4. Januar, oder wann das wieder

losgeht, wieder in die Uni oder nicht? Normalerweise hätten wir gar nicht wieder in die Uni gedurft. Denn wir waren persona non grata. Nicht mehr da. Das Fiese an der Sache, von uns aus betrachtet, war daran, dass man sich dagegen nicht wehren konnte. Wenn jemand entlassen wird, da kann er zum Arbeitsgericht gehen.

Das war dann Warteschleife?

Das war überhaupt nichts. Das war erst mal überhaupt nichts. Das war so schockierend, man war also überhaupt nichts. Und wenn man versucht hat, hieß es, gegen sie persönlich haben wir ja nichts. Die Einrichtung war abgewickelt und man war überhaupt nichts. (...) sind wir am ersten Arbeitstag im Januar erschienen und haben die Studenten gefragt, ob sie weiter wollen. Und da haben die natürlich ja gesagt. Die wollten ja ihre Abschlüsse haben, die wollten ja das nicht alles umsonst gemacht haben. Und da haben wir sozusagen die Lehrveranstaltungen weiter geführt. Und Ende Januar haben wir rückwirkend für einen Monat den Arbeitsvertrag bekommen. Dann waren Semesterferien, dann war wieder nichts. Nachdem dann die Semesterferien herum waren, haben wir für ein viertel Jahr einen Arbeitsvertrag gekriegt, und dann noch mal für ein halbes Jahr. Und da war das Jahr 1991 rum und dann bekamen wir richtige Arbeitsverträge. Und in der Zeit ist natürlich tüchtig gesiebt worden. Da fielen bei jedem Mal welche raus. Aus persönlichen Gründen, aus politischen Gründen, aus fachlichen Gründen, wie auch immer. Es wurde nicht öffentlich diskutiert, das betraf immer den Einzelnen und das war schlecht oder schlimm, auch für die ganze Arbeit. Die Studenten wussten nicht, gelten die Abschlüsse, wir wussten nicht, müssen wir die Literatur alles wegschmeißen. Wonach orientieren wir uns jetzt. (...) Ich persönlich habe es als schlimm erlebt. Das hat sich dann stabilisiert (...). Und das wurde dann eigentlich erst besser, als diese Gründungskommission dann einigermaßen zurande gekommen war und dann feststand, dass man einen einigermaßen stabilen Mitarbeiterstab hatte, und dass man an die Konzeption der Lehrveranstaltungen gehen konnte.« (IG 2 \ L., 47-56)

»Es gab Übergangsregelungen, was die Praktika und die Prüfungen anbelangte. Und auch die rückwirkende Anerkennung von manchen Scheinen (...) wenn die im Studienbuch nachweisen konnten, gab es manchmal rückwirkende Anerkennung für irgendein Seminar, dass das als adäquat anerkannt wurde. Und viele mussten aber ein Stück nachholen oder aufstocken. Das haben aber die Studenten überraschender Weise auf sich genommen, um überhaupt zu einem Abschluss zu kommen. Da hat es wenig Querelen gegeben, aber einen sehr starken individuellen Beratungsbedarf.« (IG 2 \ L., 75-75)

Auch für die interviewte Lehrerin an der EOS, die schon im Ruhestand war, gestaltete sich die Wendezeit nicht einfach, sah sie doch durch die Bewertung und Einschätzung der Volksbildung zu DDR-Zeiten ihr berufliches Lebenswerk in Frage gestellt.

»Wenn ich den weiteren Gang betrachte, war ich nach der Wende, als überall geschimpft wurde, was für Mist wir in der Volksbildung gemacht haben, war ich so deprimiert, dass ich also wie manche anderen nahe am Suizid landete. Ich dachte, jetzt wird dein ganzes Lebenswerk madig gemacht von A bis Z, da habe ich furchtbar lange gebraucht, ehe ich das ad acta gelegt oder überwunden hatte. Dann kam so schrittweise eins nach dem anderen, wo gesagt wurde, na ja, das haben die wohl besser gemacht. Ich frage mich noch heute, warum man nicht so schlau gewesen ist und gesagt hat, alles raus, was Ideologie betrifft, aber die haben viel Gutes, was sie gemacht haben. Warum hat denn Finnland unser Volksbildungswesen übernommen? Und jetzt sind sie in der Pisa-Studie vorn. Und wir sitzen ganz hinten. Ich sage jetzt wir, obwohl ich mich nicht mehr dazu zähle. Das hat mir schwer zu knacken gegeben, und geholfen hat mir darüber diese innige Anhänglichkeit meiner eigenen Schüler, die mal gesagt haben, machen sie sich nichts vor, das war ausgezeichnet« (IG 2\ G., 143-143)

Der Aufgabenbereich der Volkshochschule hatte sich nach den Aussagen der Interviewpartnerinnen gravierend geändert. Waren die Interviewten zu DDR-Zeiten hauptsächlich im Unterricht eingesetzt, verschob sich ihr Aufgabenspektrum nun mehr und mehr in den organisatorischen Bereich. Das eigene Unterrichten wurde auf ein Minimalmaß reduziert.

»Ein Abend, drei Unterrichtsstunden. Na gut, wir sind jetzt nicht mehr als Lehrer eingesetzt, sondern als pädagogische Mitarbeiter, um den Betrieb am Laufen zu halten. Es hat sich total gewandelt. Wir planen die Kurse, wir sind für die Kursleiter verantwortlich. Wir arbeiten mit den Verlagen zusammen, das haben wir damals nie gemacht.« (IG 2\ R. u.K., 8-8)

Die Zeit der Wende wurde einerseits als sehr unruhig und zugleich aber befreiend beschrieben.

»Diese Zeit, das war schon aufregend und spannend. Da haben wir uns sehr engagiert damals. Auch wo man gehofft hat, dass daraus etwas wird, ist ja auch geworden. Möglicherweise über aufregende Zwischenschritte.« (IG 2\ R. u.K., 45-45)

Nur eine Frau der Enkeltöchtergeneration absolvierte die Schule einschließlich Abschluss zur Zeit der DDR. Alle anderen besuchten nach

der Wiedervereinigung die Schule. Fünf interviewte Frauen begannen die schulische Ausbildung in der DDR-Zeit an einer POS und setzen dann die Ausbildung am Gymnasium fort. Fünf weitere begannen die schulische Ausbildung nach der Wiedervereinigung in der Grundschule, davon setzten vier die Ausbildung am Gymnasium fort. Eine der Interviewten ging nach der Grundschule in die Realschule und danach zur Fachoberschule.

6. Kurzdarstellungen der Bildungswege der interviewten Frauen

»Nutze deine Chancen, die du hast.«
(IG 1\7.2., 108-108)

Die folgenden Kurzdarstellungen der Bildungswege der Frauen sind entsprechend der Zugehörigkeit zu den Familien geordnet aufgeführt, beginnend mit der ältesten bis zur jüngsten Frau. Die Darstellungen in diesem Umfang sind notwendig, um die Bildungswege über den Rahmen der als Untersuchungsergebnis vorliegenden Kurzvitas detaillierter nachzuzeichnen und um die Bildungswege der Frauen in der Familie besser zu verdeutlichen. Das Besondere wurde jeweils hervorgehoben und mit Zitaten aus den Interviews unterlegt. Als Überschrift wurde ein Zitat gewählt, das ein(e) sehr wichtige(s) Erlebnis/ Begebenheit im Leben der interviewten Frau aufgreift, wie zum Beispiel die Motivation für ein Auslandsstudium, das zu ihrer Zeit sehr ungewöhnlich war oder die Aussage, dass das berufs begleitende Studium ohne die Hilfe der Mutter nicht möglich gewesen wäre. Mit den Kurzdarstellungen soll zudem die Vielfalt der unterschiedlich wahrgenommenen Bildungswege bezüglich des formalen Lernens von ostdeutschen Frauen im Sinne einer Dokumentation verdeutlicht werden.

Gertrud L., Technische Zeichnerin, Diplomsportlehrerin, 71 Jahre

... dann kommst du mal raus aus dem jetzigen Leben und lernst was Neues. Und ich bin im ersten Studienjahr nach Moskau mit gegangen.

Gertrud L. wurde 1932 geboren. Sie besuchte vier Jahre die Volksschule und wurde dannach an die Mittelschule delegiert. »... das war die frühere Mittelschule, die über 10 Jahre ging, die war schulgeldfrei ...« (IG 1\1.1., 7-8) Die dafür notwendigen Prüfungen bestand sie mit guten Leistungen. Englisch und Sport waren die Fächer, die sie besonders

mochte. Nach Kriegsende gab es die Mittelschule nicht mehr und Gertrud L. beendete nach nur acht Klassen mit dem Volksschulabschluss. Die Weiterführung bis zum Abitur kam für sie jedoch nicht mehr in Frage. »Es wurde dann gefragt, wer möchte zur Erweiterten Oberschule. Und ich hätte da von den Voraussetzungen her mit gehen können, aber ich wollte das eben nicht so sehr. Um ehrlich zu sein, die Schule hat mir im dem Sinne (...) keine Freude mehr bereitet und zum andern hatte ich gesundheitliche Probleme. Ich hatte das letzte Jahr in der Schule, das war wirklich so, wir hatten kaum was zu essen, immer Flimmern vor den Augen, so dass ich im Unterricht gar nicht mehr richtig folgen konnte. (...) dass ich gesagt habe, ich gehe jetzt raus. Studium war damals überhaupt nicht denkbar.« (IG 1\1.1., 40-49)

Eine Lehrstelle im kaufmännischen Bereich, von ihr angestrebt, gab es nicht. Erst auf Bemühen des Vaters hin erhielt sie eine Lehrstelle als Technische Zeichnerin. Die Lehrausbildung verlief nicht besonders zufriedenstellend, gab es doch erst nach ihrer Ausbildungszeit wieder Lehrausbilder und ein Lehrlingsbüro. Das Angebot sich nach der Lehre zum Techniker weiterbilden zu lassen, lehnte sie ab. Es fehlte die Begeisterung für den Beruf und entsprechende Grundlagen im mathematischen Bereich. »Entweder fehlten uns da die Grundlagen, weil wir die Ausbildung nicht richtig vom Aufbau her gehabt haben, oder es ist einfach eine Begabung wie bei Mathematik, das könnte sein.« (IG 1\1.1., 145-147)

Während der Lehrzeit sang sie im Chor, spielte in der Laienspielgruppe der Antifa-Jugendgruppe und war im Allgemeinen Sportverein. »... wir hatten einen sehr guten Turnleiter, hatten zwar auch bloß einen Schwebebalken und eine Matte und ein Barren, aber das hat uns gereicht. In so einem Tanzsaal haben wir geübt...« (IG 1\1.1., 188-190)

Durch Zufall erfuhr Gertrud L. von einem Sportfreund, dass es in L. eine Ausbildung für Diplomsportlehrer gab, auch für die, die kein Abitur hätten. »Und da hab ich mich erkundigt, wo das ist und habe beschlossen, da versuche ich es auch. Weil Sport mein Leben war.« (IG 1\1.1., 220-221) Die Kurzprüfung für die Aufnahmen bestand sie und wurde in das Vorsemester aufgenommen. Danach wurde sie nach einer weiteren Prüfung zum Studium aufgenommen. Im ersten Studienjahr wurde Gertrud L. angesprochen, ob sie im Ausland studieren möchte. »... und das war eine schwierige Entscheidung. Fährst du oder fährst du nicht, weil wir überhaupt nicht wussten, was uns dort erwartet. Na ja, das reizte dann doch, weil man sagt, dann kommst du mal raus aus dem jetzigen Leben und lernst was Neues. Und ich bin im ersten Studienjahr nach Moskau mit gegangen. Damals war noch gar nicht klar, wo wir

studieren konnten. (...) und es war ganz ohne Sprachkenntnisse. Es war eine sehr schwierige Zeit. (...) und das dauerte vier Jahre das Studium und wir haben mit viel Fleiß und viel Heimatsehnsucht das durchgestanden. Und ich habe dann den Diplomsportlehrer in Moskau abgeschlossen.« (IG 1\1.1., 237-246) Besonders belastend war in dieser Zeit, dass die russische Sprache erst erlernt werden musste und dass die Lebensbedingungen sich ausgesprochen kompliziert gestalteten. Das bedeutete die Unterbringung im 10-Bett-Zimmer, die Probleme mit der selbst zu organisierenden Verpflegung wenige Jahre nach Kriegsende und unzureichende sanitäre Einrichtungen. Das Studium war von den fachlichen Anforderungen auf einem sehr hohen Niveau. Positiv war das Entgegenkommen der Lehrkräfte und auch das Kennenlernen der russischen Mentalität. »... also, wenn sie was haben, gaben sie alles und dann haben sie eben für drei Wochen hinterher nix (...) man lernt ganz andere Menschen kennen und sich auf sie einstellen. Das war eigentlich im gesamten Lebensablauf sehr prägend ...« (IG 1\1.1., 278-281) Neben dem zeit- und kraftintensiven Studium blieb für andere Aktivitäten kaum Platz » ... da war absolut keine Zeit. (...) Bis 12.00 Uhr nachts haben wir immer gearbeitet im Lesesaal.« (IG 1\1.1., 344-347) Zeit blieb nur für Kinobesuche und Besuche im Bolschoitheater.

Nach dem Abschluss des Studiums wird Gertrud L. als Lehrkraft in einer Hochschule eingesetzt. Der Berufseinstieg war nicht einfach, da alle Unterrichtsmaterialien selbst erarbeitet werden mussten und keine beruflichen Weiterbildungen vorgesehen waren. »... da musste jeder sehen, wo er sich irgendwas aus der Bibliothek holte und sich was dann angelesen hat oder erarbeitet hat.« (IG 1\1.1., 404-406)

Erst später kamen Arbeitsklausuren in den einzelnen Bereichen, »... wo dann praktisch Wissensgebiete vermittelt oder erarbeitet wurden gemeinsam (...) das war eigentlich eine gute Sache (...) viel später kamen dann die ganzen Computersachen auf, aber sehr viel später und da wurden erste Kurse vermittelt, da konnte man teilnehmen. Das war dann Verpflichtung ...« (IG 1\1.1., 420-425)

Nach der Geburt der ersten Tochter arbeitete Gertrud L. mit weniger Arbeitsstunden weiter. Der Genehmigung für die Arbeitszeitreduzierung gingen schwierige Auseinandersetzungen mit der Hochschulleitung voraus und die Durchsetzung konnte nur mit Unterstützung der Gewerkschaftsleitung erfolgen. »... dann habe ich halbe Tage gearbeitet. Und dann war Zeit für Weiterbildung mit Kind dann gar nicht drin.« (IG 1\1.1., 461-463) Nach der Geburt des zweiten Kindes blieb Gertrud L. 2 ½ Jahre zu Hause, arbeitete danach wieder in Teilzeit.

Die kulturellen Angebote der Stadt nutzte sie gemeinsam mit dem Ehemann. Regelmäßige Besuche von Theater, Oper und Konzert wurden über Abonnements wahrgenommen.

In der Wendezeit wurde ihre Arbeitsstelle »abgewickelt«. Sie nahm mit 58 Jahren das Angebot, in den Vorruhestand zu gehen, an. Seit dem Ausscheiden aus dem Arbeitsleben nimmt sie an einem Gymnastikkurs teil, der von ehemaligen Kolleginnen geleitet wird und ist regelmäßige Bibliotheksnutzerin. Das Interesse an Lesungen ist gegeben, vermisst werden durch Gertrud L. allerdings solche Lesungen, die tagsüber durchgeführt werden und damit für Ältere attraktiv sind.

Kathrin D., Diplomsporthlehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, 45 Jahre

Das aus Neugier einfach und auch bestimmte Sachen aus Erfordernis ...

1958 geboren, wurde Kathrin D. 1964 in einer Polytechnischen Oberschule eingeschult. Nach zwei Jahren wechselte sie die Schule und besuchte bis zum Abschluss der 10. Klasse eine Klasse mit erweitertem Russischunterricht. Die Klassenstufen 11 und 12 absolvierte sie an einer Erweiterten Oberschule und schloss mit dem Abitur und nach 10-jährigem Russischunterricht mit der Sprachkundigenprüfung ab. Besonders gefielen ihr die Fächer, in denen mit »... sehr vielen praktischen Beispielen gearbeitet wurde.« (IG 1\1.2., 11-12) Das war im Russischunterricht mit Muttersprachlern der Fall. »Mit denen haben wir gemeinsam russische Gerichte gekocht, russische Bücher gelesen.« (IG 1\1.2., 17-18) Aber auch in Astronomie. »... der hat das methodisch sehr gut aufbereitet. Und mir noch so in Erinnerung ist, er hat mit uns das Sonnensystem gespielt. (...) er war in der Mitte und hat die Sonne dargestellt und die anderen Schüler sind dann eben in den verschiedenen Umlaufbahnen und um sich drehend so um ihn rum.« (IG 1\1.2., 20-24) Biologie war ein weiteres Fach, das Kathrin D. gern mochte. Außer-schulisch war sie im Sportverein, in verschiedenen Sport-Arbeitsgemeinschaften und im Chor der Schule aktiv. Der Wunsch angewandte Kunst zu studieren, wurde relativ zeitig, bereits bei Erarbeitung der Vorstellungsmappe, verworfen. »...und habe aber in dem Prozess festgestellt, dass dann der Spaß weg war.« (IG 1\1.2., 216-217) Das Angebot für ein Biochemiestudium in Moskau lehnte sie ab. »Da hat mich aber das Chemie am Ende gestört und Moskau und überhaupt so weit weg und dann noch alles in Russisch. Und dann habe ich das gemacht, was

ich am besten konnte und habe Sport studiert.« (IG 1\1.2., 117-119) Während der vierjährigen Studienzeit waren es die Trainingsmethodik und zuletzt die wissenschaftlich-praktische Arbeit, die ihr besonderes Interesse fanden. Zusätzliche Bildungsangebote während der Studienzeit nahm sie nicht wahr. Die zeitliche Einbindung als Ehefrau und Mutter, die Tochter wurde im dritten Studienjahr geboren, und durch die nebenberufliche Arbeit mit Übersetzungen war sehr hoch und ließ keine weiteren Freiräume. Nach dem Studium arbeitete sie in der Dokumentationsabteilung eines Forschungsinstitutes, legte in dieser Zeit die Sprachkundigenprüfung in Englisch ab und begann nach zwei Jahren im Themenbereich der Sportmethodik eine Aspirantur mit erfolgreichem Abschluss. Bis zur Wendezeit arbeitete sie weiter in der Sportmethodikforschung am gleichen Institut. Während der Zeit war Kathrin D. ehrenamtlich in verschiedenen Funktionen im Sportbereich tätig.

In der Wendezeit wurde das Institut »abgewickelt« und die Mitarbeiter wurden in eine sechsmonatige Warteschleife geschickt. In dieser Zeit schloss Kathrin D. eine Zusatzausbildung zur Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I und II ab. Nach der Zeit der Warteschleife gab es für Kathrin D. keine Weiterbeschäftigung am Institut. Nach einem kurzfristigen Vertrag mit einem Versicherungsunternehmen für eine Generalagentur, die mit Schulungen im Bereich des Versicherungswesens verbunden war, begann sie die Arbeitstätigkeit als Mitarbeiterin im Bildungsbereich des Sports. »... und mir gesagt habe, ich bleibe in dem Metier, was ich kann, also Sport und Ausbildung und so was in der Richtung und habe die Versicherung dann gelassen.« (IG 1\1.2., 243-244)

Um sich neue Kenntnisse anzueignen, besuchte sie eine Reihe von Vorlesungen und Seminaren an der Universität. »Das aus Neugier einfach und auch bestimmte Sachen aus Erfordernis(...) habe ich dann sehr viele Seminare und Vorlesungen als Gasthörer mir angehört und habe dadurch mehrere ja notwendige Lücken gefüllt, die ich einfach im neuen Aufgabengebiet hatte.« (IG 1\1.2., 256-263) Nach einer Zeit der Gasthörerschaft ließ Kathrin D. sich immatrikulieren und erwarb den Magisterabschluss in der Erziehungswissenschaft. Das Studium, das neben der beruflichen Tätigkeit lief, ließ sich zeitlich eintakten. Ein Teil der Arbeitszeit wurde an Wochenenden geleistet und dafür war eine Arbeitszeitverlagerung in der Woche zugunsten von Seminaren möglich. Trotzdem war die Zeit nicht einfach zu bewältigen. »... die Vorbereitung für die Abschlussprüfung, die Magisterarbeit noch schreiben, nebenbei der Haushalt, die Familie und berufliche Belastung. Also, in der Zeit da hatte ich es ganz schön dicke dann.« (IG 1\1.2., 366-368)

Wünsche bestehen für sie noch im Besuch von Kursen im kreativen Bereich. »... würde ich auf alle Fälle zum kreativen Gestalten was machen wollen. Dort habe ich ja immer nur so einzelne Sequenzen gehabt. Das klingt zwar ein bisschen abgedroschen aber so Töpferkurs oder irgend so was in der Richtung oder auch wieder ein Malkurs, so was würde ich ganz gern anfangen.« (IG 1\1.2., 502-505)

Eileen R., Reiseverkehrskauffrau, 24 Jahre

Aber auf jeden Fall möchte ich irgendwann sagen können, das ist meins, das habe ich mir geschaffen und möchte alles dafür geben und dafür powern.

Eileen R. wurde 1979 geboren und 1985 an einer Polytechnischen Oberschule eingeschult. Die Veränderung des Schulsystems nach der Wiedervereinigung Deutschlands eröffnete ihr in der siebenten Klasse die Möglichkeit, sich für eine neue Schulform zu entscheiden. Für den gewünschten Besuch des Gymnasiums war eine Bildungsempfehlung durch die bisher besuchte Schule erforderlich. Diese Bildungsempfehlung erhielt sie trotz der erbrachten erforderlichen Durchschnittsnote auf Grund einer nicht ausreichenden Einzelnote in einem Fach nicht. Durch den Einspruch der Eltern war es ihr trotzdem möglich, dann das Gymnasium mit sprachlichen Profil zu besuchen. Sie schloss nach 12-jähriger Schulzeit das Abitur mit guten Noten ab. Besondere Vorlieben hatte sie für die Fächer Deutsch und Kunsterziehung, hier waren offene Diskussionsrunden möglich und die Schüler konnten sich besser und aktiver in den Unterricht mit einbringen. Während der Schulzeit nahm sie an einem Ausbilderkurs zum Jugendleiter teil und besuchte in Vorbereitung der Abiturmathematikprüfungen einen Volkshochschulkurs.

Die Berufswünsche von Eileen R. gingen zunächst in Richtung Sozialpädagogik, änderten sich aber dann, weil die Studienrichtung nicht mehr in ihrem Heimatort angeboten wurde. »Und so hat sich (...) das Ganze entschieden, dass ich eine Lehre, eine Ausbildung anfrage.« (IG 1\1.3., 163-167) Die Bewerbung erfolgte in mehreren kaufmännischen Berufen und die Entscheidung fiel dann für die Ausbildung zur Reiseverkehrskauffrau. »Ja und dann hatte ich mehrere Möglichkeiten zur Auswahl, wo unter anderem Buchhändlerin mit dabei war, Hotelfachfrau, Rechtsanwaltsfachangestellte und Reiseverkehrskauffrau. Und einfach in die Zukunft das Ganze betrachtet ist die Reiseverkehrskauffrau, dieser Beruf das Breitgefächertste, also die meisten Möglichkeiten, in

welche Richtung man gehen kann. Und das ist dann auch geworden.« (IG 11.3., 170-174) Spaß bereiteten ihr während der Ausbildung zum einen die Vielfältigkeit des Berufs und zum anderen der Kontakt mit Menschen. Während der Lehrzeit gab es eine Reihe von zusätzlichen Angeboten über die Berufsschule hinaus »Seminare, also Fortbildungsmöglichkeiten, die firmenintern angeboten werden, wie Verkaufsgespräche und solche Geschichten. Dann noch die Abendveranstaltungen von den Reiseveranstaltern (...) um sich weiter fortzubilden, auch bestimmte Zielgebiete kennen zu lernen.« (IG 11.3., 245-249) Während der Lehrzeit besuchte sie zusätzlich noch einen Anfängerspanischkurs bei der Volkshochschule, brach diesen nach einiger Zeit jedoch wieder ab. Der Abbruch war durch Nichtvereinbarkeit der beruflichen Anforderungen mit 8 bis 10 Stunden im Büro und die am Abend folgenden 4 Stunden Unterricht verbunden. Dazu kam, dass es schwierig war, den Unterrichtsstoff bei Fehlzeiten wieder aufzuholen. Dass sie den Kurs nicht fortgeführt hat, bedauert sie. Regelmäßig besuchte sie einen Gymnastikkurs ebenfalls über den Anbieter Volkshochschule.

Sie beendete die dreijährige Ausbildung erfolgreich und begann danach sofort in einem anderen Unternehmen mit der Ausbildung zur Büroleiterin. Diese Ausbildung war berufsbegleitend und wurde firmenintern angeboten und bezahlt. Nach einer halbjährigen Einarbeitungszeit arbeitete Eileen R. bereits als Büroleiterin in einem Reisebüro. Entsprechend der Arbeitsvertragsbedingungen ist der Arbeitsort deutschlandweit flexibel festgelegt. Nach einer zweijährigen Arbeitszeit in Ostdeutschland, nicht in ihrem Heimatort, erfolgte ein erneuter Wechsel zu einem Reisebüro in den alten Bundesländern.

Interesse besteht bei ihr weiterhin an der Weiterbildung in dem Bereich der Sprachen, d.h. Wiederaufnahme des Spanischkurses und der Wunsch nach einem Refresherkurs in Englisch. Sehr ausgeprägt ist bei ihr der Wunsch nach langfristiger beruflicher Veränderung. »...habe mir das Ziel gesetzt, bis 30 möchte ich selbständig sein. Welche Richtung es sein wird, weiß ich noch nicht. Ich weiß, ich habe die Power, ich habe die Ideen, den Elan dazu. Kapital wird sich jetzt auch in den nächsten Jahren noch zeigen, was sich da tut. Und welche Richtung das sein wird, ist auch noch nicht 100% festgelegt. Aber auf jeden Fall möchte ich irgendwann sagen können, das ist meins, das habe ich mir geschaffen und möchte dafür alles dafür geben und dafür powern.« (IG 11.3., 427-432)

Christa K., Bürokaufmann, 75 Jahre

Ohne Papiere ohne alles, das nackte Leben bei minus 25 Grad haben wir gerettet.

Christa K. wurde 1928 in einer Kleinstadt in Niederschlesien geboren. Sie ging acht Jahre in die Volksschule. Mathematik, Erdkunde und Deutsch gehörten zu ihren Lieblingsfächern. Negativ in Erinnerung sind ihr die Schläge durch einen Lehrer geblieben. »... immer, wenn einer sich gerührt hat, da ging der mit der Rute auf die Finger.« (IG 1\2.1., 130-132) Im sportlichen Bereich war sie sehr gut, gewann bei Schulsportfesten und nahm erfolgreich an einem durch die Schule organisierten Rettungsschwimmerlehrgang teil.

Ihre weitere Schul- und Lehrzeit wurde von den Kriegseignissen überschattet. Die höhere Schule hätte sie als »Klassenerste« sehr gern besucht. Durch den Lehrermangel in Kriegszeiten gab es in ihrem Heimatort aber keine weiterführenden Schulen mehr. Nach der Schulzeit war für sie die Absolvierung des Landjahres obligatorisch. Danach begann sie eine kriegsbedingt auf zwei Jahre verkürzte Ausbildung als Bürokauffrau in einem Baugeschäft. Ihren Wunschberuf konnte sie nicht erlernen. »Krankenschwester und Hebamme, das war eigentlich mein ganz großer Wunsch. Aber das ging ja im Krieg auch nicht.« (IG 1\2.1., 323-324) In deutlicher Erinnerung ist ihr die Flucht während der Kriegszeit. »Am 20. Januar 1945 bin ich als 16-jährige mit meinen Eltern geflohen. Wir hatten fünf Minuten Zeit (...) Ohne Papiere ohne alles, das nackte Leben bei minus 25 Grad haben wir gerettet« (IG 1\2.1., 6-9) »... und Bombenangriffe im Freien erlebt.« (IG 1\2.1., 121)

Nach der Flucht kehrte sie mit der Familie zurück. »... im August, muss das gewesen sein 46, da kam dann die Entscheidung, entweder wir müssen die polnische Staatsangehörigkeit annehmen oder nach Deutschland. (...) Und da hat mein Vater gesagt, es fällt mir wahnsinnig schwer, aber ich habe den Entschluss gefasst, ich geh mit meinen Landsleuten. Und so sind wir weg.« (IG 1\2.1., 50-56)

Nach dem Aufenthalt in einem Übergangslager kam Christa K. mit ihrer Familie nach L.. Sie erhielt Arbeit als Bürokauffrau. Da sie keine Berufszeugnisse hatte, die Unterlagen konnte sie nach der Prüfung durch die Kriegseignisse nicht mehr abholen, sagten Bekannte an Eides statt für sie aus.

Christa K. lernte ihren Ehemann kennen, heiratete ein Jahr später und bekam vier Kinder. Die familiäre Belastung war hoch. Dazu kam,

dass ihr Ehemann kriegsverletzt war und nur halbe Tage arbeiten konnte.

Sie begann wieder zu arbeiten, als die Kinder größer waren » ... ein paar Stunden bei der Straßenbahn als Schaffnerin halbe Tage (...) Und wie dann die Kinder größer waren, da war ich bei der Reichsbahn. Da habe ich Pläne über die Züge gemacht.« (IG 1\2.1., 81-83) Sie arbeitete insgesamt 19 Jahre bei der Reichsbahn. Über Veränderungen wurden die Kollegen in monatlichen Schulungen unterrichtet.

Frau Christa K. nahm zusätzlich an einem Sanitätslehrgang teil. Um für den während der Tagesarbeitszeit stattfindenden Lehrgang frei zu bekommen, arbeitete sie extra im Schichtdienst.

In der Schule der Kinder war sie aktives Mitglied im Elternbeirat. Zeitaufwändig war zudem ein großer Garten, der zu versorgen war.

Nach der Zeit bei der Reichsbahn wechselte sie in den Ökonomiebereich bei der Energieversorgung und arbeitete dort bis 1988 bis zu ihrer Pensionierung mit 60 Jahren.

Christa K. ist seit zehn Jahren verwitwet. Sie hat sehr enge Beziehungen zu ihren Kindern und Enkelkindern. Mit einer Freundin trifft sie sich öfter und nimmt an Veranstaltungen, die für die Senioren vom ehemaligen Betrieb organisiert werden, teil.

Die Besuche bei der Volkssolidarität brach sie ab, da ihr die Atmosphäre der Veranstaltungen nicht zusagte.

Gerlinde F., Diplom-Historikerin, 40 Jahre

Im Beruf werde ich nicht mehr arbeiten, da bin ich mir 100% sicher. Das wird nicht passieren.

Gerlinde F., 1963 geboren, besuchte zehn Jahre die Polytechnische Oberschule und beendete diese mit der mittleren Reife. Physik, Polytechnik, Geschichte und Kunsterziehung gehörten zu ihren bevorzugten Fächern in der Schulzeit.

Nach Abschluss der 10. Klasse wurde ihr ein Platz an der Erweiterten Oberschule angeboten, sie lehnte ab und wählte bewusst die Berufsausbildung mit Abitur. »Mein Vater kannte den Schulleiter vom Fernmeldewerk und da habe ich mir das angeguckt und habe gesagt, das ist es, das könnte es sein.« (IG 1\2.2., 103-105) Die dreijährige Berufsausbildung (Abitur mit dem Facharbeiter für Elektrotechnik) schloss Gerlinde F. erfolgreich ab. In der praktischen Ausbildung, die ihr viel Spaß bereitete, durchlief sie als Lehrling alle Abteilungen. »Manchmal wün-

sche ich mir, dass ich noch mal ein Lötgitter machen könnte.« (IG 1\2.2., 147-148)

Schon während der Schulzeit besuchte Gerlinde F. eine Arbeitsgemeinschaft Kreatives Gestalten, »... wir haben alle möglichen Handarbeitstechniken dort erlernt und das mit sticken, knüpfen und solchen Geschichten. Lederarbeiten, das war eigentlich eine schöne Sache.« (IG 1\2.2., 75-77) Während ihrer Lehrzeit führte sie diese Arbeitsgemeinschaft als Leiterin fort. Zusätzlich arbeitete sie im Jugendclub mit.

Nach der Berufsausbildung mit Abitur begann Gerlinde F. ein Studium für Betriebsgestaltung außerhalb ihres Heimat- und Wohnortes. »Und der Grund dafür war, dass mein jetziger Mann damals einen Studienplatz in M. hatte, Kraftfahrzeugtechnik. Das war der einzige Grund, warum ich Betriebsgestaltung (...) machen wollte. Und da habe ich mir den Studienführer vorgenommen, habe geguckt und habe gesagt, das mache ich und das ging so was von schief, das konnte man sich gar nicht vorstellen.« (IG 1\2.2., 177-178) Gerlinde F. merkte bereits nach einem halben Jahr, dass die Studienrichtung nicht die richtige war. »Du kannst nicht einfach irgend etwas studieren, damit du irgend etwas am Ende hast ...« (IG 1\2.2., 177-178)

Sie informierte sich über die Studienrichtungen in ihrem Heimatort. »Und da hat man gesagt zu mir, na ja Lehrer für Marxismus- Leninismus, Geschichte der Arbeiterbewegung das wäre doch was.« (IG 1\2.2., 179-180) Gerlinde F. sagte zu und ging wieder in ihren Heimatort zurück. Sie leistete das vor dem Studium erforderliche Praktikum gleich an der universitären Einrichtung. Damit beide Ehepartner am gleichen Ort studieren können, organisierte sie für ihren Mann noch einen Studienplatztausch.

Vor ihrem Studienbeginn wurde Gerlinde F. schwanger. Ihre Tochter wurde geboren und sie begann ein Jahr später, nach dem Babyjahr, mit dem Studium. Neben den Anforderungen des Studienalltags und der Kinderbetreuung blieb keine Zeit für andere Sachen. »Es war zeitlich gar nicht so drin. Heutzutage sage ich, Mensch wie hast du das damals alles gemacht?« (IG 1\2.2., 221-222) Die Wendezeit lag zwei Jahre vor Studienabschluss. »Da schrumpfte unsere Seminargruppe recht ein. Und ich dachte, jetzt bist du so weit gekommen, du hast noch zwei Jahre, was soll das denn jetzt. Jetzt ziehst du das durch.« (IG 1\2.2., 267-269) Bereits begonnene Studien zum jüdischen Leben in ihrer Heimatstadt setzte sie weiter fort und schrieb über das Thema ihre Diplomarbeit. Der Studienbetrieb verlief in der Wendezeit mehr oder weniger regellos. »Zwischenzeitlich hatten wir angefangen Pädagogik-Lehrproben und solche Geschichten zu machen. Die war auf einmal alles Null und nich-

tig, gab es alles nicht mehr. Wir waren auch keine Diplomlehrer für Marxismus-Leninismus mehr. Der Professor (...) unser Sektionsdirektor, der hat dann gesagt. So ihr werdet alle Diplomhistoriker von einem Tag auf den anderen. Es gab überhaupt keine Regeln mehr« (IG 1\2.2., 283-289) »Ich konnte endlich meine Arbeit machen, wie ich wollte und von zwei Seminargruppen haben von über 30 Leuten am Ende nach der angestrebten Zeit von fünf Jahren ihr Diplom 10 Mann abgelegt.« (IG 1\2.2., 291-293)

Nach Studienabschluss war sie im Rahmen einer ABM bei einem gemeinnützigen Verein tätig. Dafür notwendige Kenntnisse im PC-Bereich eignete sie sich selbst an. Die ABM lief nach der maximalen Verlängerungsmöglichkeit nach fünf Jahren aus. Gerlinde F. schloss eine einjährige Umschulung im Bereich Veranstaltungs- und Kongressmanagement an. Das Ergebnis schätzt sie als unzureichend ein. »... dort habe ich nichts Neues gelernt. Ich war ein Jahr weg vom Fenster, ich war nicht arbeitslos.« (IG 1\2.2., 367-368) Über das in der Umschulung integrierte Praktikum bei einer Krankenkasse ergab sich eine Anstellung. Ihre guten PC-Kenntnisse waren der Anlass für die Einstellung als Aushilfe und später den festen Arbeitsvertrag. Ihr Aufgabenbereich liegt schwerpunktmäßig in der Vertragsarbeit. Bis auf einen PC-Lehrgang eignete sie sich die dafür notwendigen Kenntnisse wiederum selbst an.

Zeit, um Weiterbildungsangebote in der Freizeit zu nutzen, blieb nicht. Ihr Wunsch, sich weiter mit der jüdischen Geschichte ihres Heimatortes zu befassen, besteht, scheitert gegenwärtig an der mangelnden Zeit und der beruflichen Belastung. »Die Zeit das ist ein großes Problem und natürlich auch die eigene Trägheit, die einen dann auch immer wieder mit erwischt. Man ist so ausgelaugt, wenn man so einen Tag hinter sich hat in so einer Einrichtung.« (IG 1\2.2., 492-495)

Malen und Lesen stehen für die Zukunft für Gerlinde F. als Beschäftigung mit an. »... eben auch darüber hinaus noch Bücher lesen, was so mit meiner Berufsausbildung zu tun hatte. Im Beruf werde ich nicht mehr arbeiten, da bin ich mir 100% sicher. Das wird nicht passieren. Die wollten keine ehemaligen DDR-Historiker. Das ist einfach so.« (IG 1\2.2., 652-655)

Für die berufliche Fortbildung sind nach ihrer Meinung weitere Maßnahmen notwendig. »...wenn bestimmte Sachen neu eingeführt werden, dass man da doch mal aus einer anderen Sicht das die Leute betrachten lässt.« (IG 1\2.2., 686-688)

Julia F., Schülerin, 18 Jahre

... ich möchte einfach gerne helfen.

Julia F. wurde 1985 geboren. Sie besuchte die Grundschule und kam auf ein Gymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil. Der eigentliche Wunsch für das sprachliche Profil erfüllte sich aus organisatorischen Gründen nicht. Für die Klasse mit sprachlichem Profil kamen nicht genügend Schüler zusammen und einen Schulwechsel wollte Julia F. nicht vornehmen. Ihre besondere Vorliebe gehört neben der Kunsterziehung dem Darstellenden Schauspiel. »Wir haben jetzt gerade (...) ein Theaterstück vor kurzem einstudiert (...) Und haben eigentlich intensiv an diesem Stück geübt ...« (IG 1\2.3., 47-50) In ihrer Freizeit ist Julia F. im Schwimmverein, plant dort in der Zukunft eine Ausbildung als Übungsleiterin, um jüngere Vereinsmitglieder zu trainieren.

Ihr Berufswunsch geht in die medizinische Richtung. »... ursprünglich wollte ich schon immer Medizin studieren, dann auf einmal kam ein Umschwung, dass ich doch lieber was mit Computern machen möchte, weil das ja Zukunft hat. Aber letztendlich bin ich wieder zu dem Entschluss gekommen, dass ich doch was mit Medizin machen möchte.« (IG 1\2.3., 177-180) Dabei bestärkte sie auch ein absolviertes Praktikum bei einem Kreditinstitut. »Da war ich aber bei der Sparkasse, wegen diesem technischen Bereich und Finanzbereich vielleicht auch. Aber da habe ich gemerkt, Büro ist überhaupt nichts für mich.« (IG 1\2.3., 189-200)

Sie möchte eine Ausbildung zur Krankenschwester oder zur Hebamme machen. »... ich möchte einfach gerne helfen. So irgendwo auch einen Sinn haben.« (IG 1\2.3., 188-189) Ein Praktikum in der Frauenklinik in den kommenden Ferien ist bereits geplant.

Für sie wären Angebote in Form auch von Schnupperkursen, um mehr Einblick in Ausbildungsrichtungen und das Berufsleben zu geben, wichtig. »... ich habe das jetzt auch so gemacht in den letzten Ferien, da war ich zu einem Mädchenworkshop bei der Telekomschule (...) Dass man einfach mal ein bisschen schnuppern kann und sich besser orientieren kann. Weil, wenn man dann ein Praktikum machen will, dann muss man wieder seine ganzen Ferien opfern. Also, dass man so mehr Möglichkeiten hätte auch in der Freizeit auch einfach irgendwie hinzugehen und da einfach da mal dort zu gucken oder mit Auszubildenden sprechen.« (IG 1\2.3., 260-265)

Im kreativen Bereich kann sie sich vorstellen in einem Chor zu singen und in einer weiteren Theatergruppe außerhalb der Schule mitzuspielen.

Ursula K., Buchhändlerin, 76 Jahre

Gelesen, weiß ich noch, habe ich manchmal nachts am Küchentisch.

Ursula K. wurde 1927 in einer ostdeutschen Großstadt geboren. Sie verlor sehr früh ihre Eltern und wuchs dann bei der Großmutter in einer Kleinstadt auf. In der Schule ist sie »immer so gut durchgekommen«. (IG 1\3.1., 90) Spaß bereitete ihr eine von der Schule zusätzlich angebotene Stenoausbildung. Als Kind war sie im Allgemeinen Turnverein. Nach Abschluss der 8-klassigen Volksschule absolvierte sie in einem Kinderheim das zu ihrer Zeit obligatorische Pflichtjahr. Diese Zeit ist ihr noch in sehr schöner Erinnerung, besonders deshalb, weil sie dadurch aus der Kleinstadt herauskam. Das Kinderheim wurde von Diakonissen geleitet. »Und da habe ich eben eine Menge gelernt, auch im Umgang mit Kindern. (...) das war eine Zeit, die ich bisher bewusst erlebt habe damals. Nun war das ganze Haus auch christlich geprägt. Und die Freunde meiner Mutter (...) die hatten gedacht, dass ich vielleicht in der Perspektive mal dem Orden beitrete, aber da habe ich überhaupt nicht daran gedacht. Das kam irgendwie gar nicht in Frage. Ich wollte eine Familie haben mit Kindern (...) Und wollte jemand umsorgen und natürlich auch was machen noch darüber hinaus, nicht nur Hausfrau sein.« (IG 1\3.1., 17)

Nach dem Pflichtjahr zog sie zu den Freunden ihrer Eltern zurück in die Großstadt. Ihre Berufswünsche Kindergärtnerin oder Krankenschwester erfüllten sich nicht. Die elterlichen Freunde hatten für sie eine Buchhändlerlehre besorgt. Mit dieser Berufsausbildung ist sie »dann ganz zufrieden gewesen«. (IG 1\3.1., 219) Ursula K. begann im Kriegsjahr 1942 mit der Lehre. Die Umstellung war für sie äußerst schwer, oftmals ging sie mit Ängsten zur Arbeitsstelle, weil sie meinte, den hohen Anforderungen nicht genügen zu können. Fakultativ vertiefte sie an der Buchhändlerlehranstalt ihre Stenokenntnisse und lernte Maschine schreiben. Die Freundin der Mutter unterstützte sie. Obwohl es nicht einfach war, hat sie sich »durchgebissen«. (IG 1\3.1., 201) Ursula K. erinnert sich an die sehr interessanten Aspekte der Lehrzeit. »Patente Lehrer« (IG 1\3.1., 22) organisierten Studienfahrten und Dichterlesungen. »Da las der Waldemar Bonsels aus der Biene Maja u.a. und das

Ganze fand im Keller statt. Wir saßen alle, die ganze Klasse saß auf Fässern und Herr Bonsels hatte über seinem Fass noch irgendwas und las da. Und rings rum also immer gewärtig vielleicht kommt Alarm ...« (IG 1\3.1., 24-28) Selbst die Gehilfenprüfung an einem Sonntagvormittag im Herbst 1944 fand aus Sicherheitsgründen im Keller statt. Trotz vielen Herzklopfens bestand sie die Prüfung und war mit 17 1/2 Jahren die jüngste Buchhändlerin der Stadt. Auf diesen Abschluss war sie besonders stolz, hatte sie es ja trotz ihren »bescheidenen Herkommens« (IG 1\3.1., 34) geschafft.

Die Zeit bis Kriegsende mit Bombennächten war deprimierend. »Man wusste nicht, ob man abends seine Lieben wieder sieht (...) wenn man früh aus dem Haus ging« (IG 1\3.1., 38-39). Nach Kriegsende half sie in der Buchhandlung mit beim Aufräumen und wurde wie alle anderen Mitarbeiter danach entlassen, fand aber bald wieder eine neue Stelle. Die Buchhandlungen hatten in der Nachkriegszeit alle noch eine Leihbücherei eingerichtet und es gab jeden Monat einmal eine gesellige Veranstaltung mit einem Vortrag. Bei einer dieser Veranstaltungen lernte Ursula K. ihren Ehemann kennen. Ihre künftige Schwiegermutter, die ein Schreibwarengeschäft führte, bot ihr dort eine Stelle an. In dem Schreibwarengeschäft, in dem auch Zeitschriften und Bücher verkauft wurden, begann Ursula K. mit der Arbeit.

Sie heiratete 1952 und im gleichen Jahr wurde die Tochter, drei Jahre später der Sohn geboren. Die Koordination von Familie und Arbeit im Schreibwarengeschäft war nicht einfach. Die Arbeit im Geschäft war mit dem kräftezehrenden Transport von Zeitungen und Büchern verbunden. »Da sind wir nun umschichtig in der Familie mit Fahrrad dahin, Gepäckträger voll und Rucksack mitunter. Ich weiß noch, ich war seiner Zeit schwanger, da ging es mir mal so schlecht, da hat mich das Postauto nach Hause gefahren.« (IG 1\3.1., 50-62) Das Schreibwarengeschäft wurde 1962 geschlossen, eine Übernahme durch Ursula K. war auf Grund der familiären Umstände nicht möglich. Ursula K. hatte jetzt mehr Zeit, sich um die Kinder zu kümmern. Sie half stundenweise bei den Schwiegereltern, die noch einen Zeitungsstand besaßen. Bildungs- oder Freizeitangebote konnte sie in dieser Zeit nicht nutzen, war sie doch zeitlich durch Familie und Geschäft über Gebühr eingebunden. »Ich habe eben auch sehr viel für meine Schwiegereltern tun müssen. Ich habe mit gekocht und wir haben die Wäsche gemeinsam gemacht. Da wurde für sieben Leute gewaschen. Dann hatten wir noch eine alte Tante (...) das ist nicht böse gemeint, wenn ich das sage, aber meine Familie hat mich benutzt, so. Ich konnte nie nein sagen. Ich bereue das nicht, das war so und vielleicht ist das so ein bisschen meine

Art. Aber es war für mich selber wenig Zeit. Heute würde ich es vielleicht anders machen, da würde ich mich ein bisschen abseilen.« (IG 1\3.1., 215-322)

Die finanziellen Mittel der Familie reichten nicht mehr aus und Ursula K. begann wieder mit der Arbeit. Ganz in der Nähe der Wohnung war ein Haushaltwarengroßgeschäft. Für dieses Geschäft schrieb sie über Nacht Rechnungen. Nach einer sehr anstrengenden Zeit, halbe oder auch ganze Nächte an der Schreibmaschine und Familienbetreuung am Tage, konnte sie diese Arbeit dann tagsüber halbtags im Büro ausüben. Über 28 Jahre arbeitete sie in diesem Betrieb. Mit Bedauern dachte sie an ihren erlernten Beruf als Buchhändlerin, den sie nicht mehr ausüben konnte. Fortbildungsveranstaltungen im Haushaltwarengroßgeschäft wurden nicht angeboten. Nur in einem Fall besuchte sie einen einwöchigen sogenannten Produktionslehrgang im Glaswerk. Der Lehrgang wurde über den Betrieb mit entsprechender Freistellung organisiert und sollte verdeutlichen, wie die Gegenstände, die verkauft wurden, hergestellt werden.

Theater- und Konzertbesuche nahm Ursula K. wahr, für andere Sachen war kaum Zeit. »Gelesen, weiß ich noch, habe ich manchmal nachts am Küchentisch.« (IG 1\3.1., 345-346)

In ihrer Freizeit ist Ursula K. gegenwärtig sehr vielseitig interessiert und nutzt eine Reihe von Bildungsangeboten. Das begann mit einem Englischkurs, der jedoch nach einiger Zeit auf Grund der hohen Anforderungen nicht mehr weiter geführt wurde bis hin zur Teilnahme an verschiedenen Sportkursen oder Vorträgen über Kunstgeschichte oder literarischen Abenden. Bedingt durch stärkere gesundheitliche Einschränkungen ist derzeit nur die Teilnahme an einem wöchentlichen Tai-Chi-Kurs und den 14-tägig stattfindenden Veranstaltungen des Seniorenkollegs der Universität möglich. Dazu kommen Angebote der Kirchgemeinde im Glaubenskurs und im Frauenkreis.

Spürbar wird bei Ursula K., dass der Wunsch nach Wissenserweiterung auf jeden Fall vorhanden war, aber die familiäre Einbindung nicht die Zeit dafür ließ. »Na ja, aber so großartig Wissen erweitern oder so, die Zeit habe ich verpasst. Oder es ist nicht gegangen (...) es ist vorbei. Mir tut es leid.« (IG 1\3.1., 506-507)

**Sylvia U., Buchhändlerin, Außenwirtschaftsökonomin,
Übersetzerin, Diplom-Sozialarbeiterin, 51 Jahre**

Es ist eben irgendwie schade, dass mir da alles so verbaut war, was ich aus vollem Herzen gern gemacht hätte.

1952 wurde Sylvia U. geboren. Ab 1958 besuchte sie die Polytechnische Oberschule und wechselte nach acht Jahren zur Erweiterten Oberschule. Bereits in der fünften Klasse entdeckte sie ihre Liebe zu Sprachen. »... nach meiner zweiten oder dritten Russischstunde in der 5. Klasse habe ich gesagt, ich will Dolmetscher werden.« (IG 1\, 3.2., 12-13) Die Brieffreundschaft mit einer Ukrainerin aus dieser Zeit wird bis heute noch aufrecht erhalten bis hin zu einem Besuch der Brieffreundin vor drei Jahren bei Sylvia U.. Deutsch und Mathematik gehörten zu ihren Lieblingsfächern. Die Eltern unterstützten sie in allen schulischen Belangen. Sylvia U. schätzt sich selbst so ein, dass sie ausgesprochen gern gelernt hat.

Sylvia U. kam durch die Großmutter zur Freikirche und ließ sich mit 15 Jahren taufen. Der Eintritt in die FDJ kam für sie nicht in Frage. »... entweder ganz Christ oder gar nicht und wollte dann nicht in die FDJ eintreten. Da ist mir dann in der 8. Klasse gesagt worden, also wenn du nicht in die FDJ gehst, dann gehst du auch nicht auf die Erweiterte Oberschule.« (IG 1\3.2., 61-64) Weil das Abitur für ihren Berufswunsch wichtig war, ist sie nach ein paar Monaten dann doch in die FDJ eingetreten.

Außerschulisch nahm sie an Veranstaltungen der Freikirche (Sonntagsschule, Bibelunterricht, Chor) teil, lernte Blockflöte und besuchte kurzzeitig einen Stenokurs. »Sonst habe ich bis zur zwölften Klasse eigentlich nichts Organisiertes gemacht. Ich habe mir immer Sprachführer gekauft, für alle möglichen Sprachen und immer ein bisschen darin herum geguckt. Ich war auch mal eine ganze Zeit lang im Russischunterricht also mehr oder weniger vom Unterricht befreit und durfte unter der Bank mein Bulgarischbuch angucken.« (IG 1\3.2., 119-123) Während der Schulzeit leitete sie Lernzirkel, d.h. Nachhilfegruppen für leistungsschwächere Schüler.

Gleichzeitig mit dem Abitur schloss Sylvia U. mit dem Facharbeiter zur Buchhändlerin ab. Sie befand sich in dem Jahrgang, in dem mit dem Abitur eine Facharbeiterausbildung obligatorisch war. Der Buchhändlerberuf bot sich für sie als Ausbildung an »... das liegt bei uns so in der Familie.« (IG 1\3.2., 223-224).

Sylvia U. wollte nicht unbedingt über das in der Schule gelehrt Russisch und Englisch weitere Sprachen beherrschen. »Aber einfach so das Gucken, wie ist die Sprache aufgebaut. Ja und ich habe eine ganze Sammlung von Wörterbüchern und Sprachführern von Ländern, wo ich nie hingekommen wäre in der DDR, niederländisch, französisch ...« (IG 1\3.2., 164-167)

Mit dem bereits früh ausgeprägten Berufswunsch Dolmetscher bewarb sie sich in der 11. Klasse für ein Hochschulstudium. Die schwierige Aufnahmeprüfung bestand sie. Trotzdem erfolgte eine Ablehnung. Gegen diese ging ihre Mutter in Einspruch. Der Einspruch wurde zurückgewiesen und nur mit einem »0815 Schreiben« (IG 1\3.2., 258) beantwortet. Sylvia U. nahm an einer weiteren Aufnahmeprüfung für ein Sprachmittlerstudium an der Fachhochschule teil. Diese Prüfung wäre üblicherweise nicht notwendig gewesen, da sie die Prüfung für die Hochschule bereits bestanden hatte. Sie erhielt die Auskunft, dass es von Seiten der sprachlichen Eignung keine Bedenken gibt. »Und dann sind mir ideologische Unklarheiten vorgeworfen wurden und dass ich also nicht würdig wäre, die DDR als Sprachmittler zu vertreten.« (IG 1\3.2., 202-203) Als anderes Angebot schlug man ihr ein Musikstudium vor. Da ihre Voraussetzungen, so schätzt sie selbst ein, dafür unzureichend waren, lehnte sie ab. »Und dann haben sie mir noch Marxismus-Leninismus als Studienfach angeboten und da bin ich dann gegangen« (IG 1\3.2., 206-208)

Sylvia U. bewarb sich weiter für ein Studium der Informations- und Dokumentationswissenschaften. Trotz eines Notendurchschnitts von 1,2 im Abitur wurde sie abgelehnt. Statt dessen wurden ihr Studienplätze in Meliorationstechnik und Ingenieurökonomie für Starkstromelektrotechnik angeboten. Da sie dafür kein Interesse hatte, »... einen Bogen habe ich immer um Elektrophysik gemacht« (IG 1\3.2., 16), lehnte sie ab und begann in dem Ausbildungsbetrieb, in dem sie als Buchhändlerin gelernt hatte, als Exportbearbeiter. Der Wunsch ein Studium zu beginnen, war nach wie vor stark ausgeprägt und es erfolgten viele Bewerbungen. Alle Bewerbungen wurden abgelehnt. »Ich habe gar nicht mehr alle Ablehnungen. Vielleicht habe ich sie dann aus Wut irgendwann einmal weggeschmissen. Habe mich dann ein Jahr später noch mal beworben wieder die gleichen Sachen, Dolmetscher. Habe ich dann aber aufgegeben. Da dachte ich, das wird eh nichts.« (IG 1\3.2., 251-254) Die Situation mit den vielen Ablehnungen sah Sylvia U. so. »... irgendwo frustrierend war es schon und verstehen konnte ich es auch nicht so ganz. Aber eigentlich muss ich sagen, hat es mir nicht den Boden unter den Füßen weggezogen, weil ich immer wieder gedacht habe, irgendwas

wirst du schon machen können und wenn es eben nicht russisch ist dann eben was mit Büchern oder was mit Menschen und da habe ich dann erst mal noch ein bisschen geguckt. Ökonomie wollte ich eigentlich nie studieren, das habe ich also in meiner EOS-Zeit immer gesagt. Alles aber nicht Ökonomie und auch nicht unbedingt Fachschule. Also wenn, dann Hochschule und vielleicht mal noch promovieren. (...). Aber dadurch, dass mir auch die Arbeit Spaß gemacht hat beim Buchexport, fand ich es dann doch wieder nicht so schlimm, dass ich das nicht machen konnte, was ich wollte. (...) Und die Korrespondenz die lief Englisch und manche Japaner konnten lustigerweise russisch und daher hat man englisch und mal russisch geredet. (...) Ich habe dann gleich versucht, an der Volkshochschule noch Kurse zu belegen zur Sprachkundigenprüfung. Englisch habe ich richtig einen Kurs gemacht. Russisch habe ich die Prüfung extern gemacht.« (IG 1\3.2., 291-310) Zusätzlich besuchte Sylvia U. an der Betriebsakademie für Buchhandel noch einen Französischkurs und schloss damit an einen bereits an der Schule begonnenen halbjährigen Kurs in einer Arbeitsgemeinschaft an. Durch eine längere Pause und unsystematische Lehrmethoden fehlte der Anschluss und sie verfolgte diese Ausbildung nicht weiter.

Durch ihren sehr verständnisvollen Abteilungsleiter gelang es später doch noch, an der Fachschule für Außenwirtschaft einen Platz im Fernstudium zu erhalten. Vermutlich war die Bestätigung möglich geworden, weil die Immatrikulation für die anderen Studenten schon abgeschlossen war und ihre Nachmeldung nicht mehr den offiziellen Weg ging. Das vierjährige Fernstudium an der Fachschule für Außenwirtschaft verlief gut, für die Vorlesungen und Seminare sowie für zusätzliche Studientage wurde sie vom Betrieb freigestellt. Infolge einer langwierigen Krankheit und hohen Ausfallzeiten schloss sie das Studium mit einem Jahr Verzögerung ab. Neben Kulturtheorie und Leitungstätigkeit interessierte sie sich für das Fach Marxismus-Leninismus. Das Interesse kam daher, »... weil das ja nun die Ideologie war, die in der DDR als die einzig wahre dargestellt wurde, und ich dann immer zu tun hatte, auch mein Christsein irgendwo zu verteidigen (...) Und weil es auch trotzdem eine Ideologie ist, die auf den ersten Blick in sich stimmig sein könnte und schon auch was Gutes will. (...) Aber interessiert hat es mich wirklich, weil es auch so ein Touch Philosophie hat ...« (IG 1\3.2., 373-380) In sehr positiver Erinnerung ist das Fach Kulturtheorie mit einem sehr guten Dozenten. Verbunden sind damit eindruckliche Exkursionen und Filme mit Nachbesprechungen. Trotz des Studienabschlusses bleibt Bedauern, dass der Berufswunsch Dolmetscher für sie nicht in Erfüllung gehen konnte: »Es ist eben irgendwie schade, dass mir da

alles so verbaut war, was ich aus vollem Herzen gern gemacht hätte.« (IG 1\3.2., 411-412)

Bereits während des Fernstudiums wurde sie als Exportkauffrau eingesetzt. Die Beschäftigung mit der Sprache verfolgte sie konsequent weiter, bestand weiter die externe Prüfung als staatlich geprüfte Übersetzerin in Englisch.

Neben dem Engagement in der Kirchgemeinde war Sylvia U. »... dann paradoxerweise noch im Betrieb in der FDJ. Erst wollte ich ja nicht in die FDJ gehen, aber als ich dann einmal drin war und ich auch gefragt wurden bin von meinen Kollegen, Mensch willst du nicht unser Vorturner werden, da habe ich gesagt, das müsst ihr entscheiden, ob ich als Christ das machen kann. Und da haben sie erst einmal gesagt, nein dann lass mal lieber. Und ein Jahr später haben sie mich noch einmal gefragt, da habe ich wieder gesagt, ihr wisst meine Einstellung, wollt ihr mich denn wirklich. Da haben sie ja gesagt (...) Und da war ich dann also FDJ-Sekretär für unsere Abteilung ...« (IG 1\3.2., 544-551) »Ja die FDJ-Arbeit, die war dann wirklich auch ein bisschen kirchlich angehaucht, da habe ich dann auch mal Ärger mit unserer Kaderabteilung gekriegt. Ich soll nicht immer diese fürchterlichen Materialien verwenden. Aber das konnten wir dann alles noch ganz gut wegstecken.« (IG 1\3.2., 581-583)

Ein sehr großes Interesse an Theologie bewog Sylvia U. zur Fernausbildung für einen zweijährigen Grundkurs und einen folgenden Aufbaukurs bei einer Einrichtung der Evangelischen Kirche der DDR. Die Ausbildung verlief durch gesundheitliche Probleme und die Geburt des ersten Kindes, die in diese Zeit fiel, nicht immer einfach. Unterstützung erfuhr sie einerseits von ihrem Ehemann »Da denke ich auch wieder, mein Mann hat mir sehr geholfen, weniger jetzt bei meinem Studium an sich aber so mit den Kindern.« (IG 1\3.2., 712-713) und andererseits von der Großmutter.

Mit der Gleichstellung in der Nachwendezeit wird dieser Abschluss als Diplom-Sozialarbeiter anerkannt. Seit sieben Jahren ist Sylvia U. zuerst in der Kommune später dann in der Kirchgemeinde als Sozialarbeiterin tätig. Zur Kompetenzerweiterung für diese Tätigkeit nimmt sie an ausgewählten Kurzseminaren wie z.B. Musizieren mit Kindern teil. In der Kirchgemeinde gibt sie Nachhilfeunterricht in Englisch für die Junge Gemeinde und leitet den Frauenkreis.

In ihrer Freizeit lernt sie Hebräisch. Für die Zukunft gehen ihre Bildungswünsche in die Richtung einer Gasthörerschaft an der Universität. Von besonderem Interesse sind immer die Aspekte, die ihre berufliche Tätigkeit betreffen. Vorstellbar wäre für sie auch eine Vorlesungs-

reihe zur deutschen Geschichte oder auch ein Konversationszirkel in Englisch oder Russisch.

Katja U., Studentin, 22 Jahre

Das hat vielleicht mit Anne Frank angefangen ...

Katja U. ist Jahrgang 1981. Sie besuchte vier Jahre die Grundschule und wechselte dann zu einem Gymnasium mit christlicher Prägung. Sie wählte für ihre schulische Ausbildung das naturwissenschaftliche Profil. Nach der 10. Klasse besuchte Katja U. für ein Jahr ein Lyzeum in Polen und absolvierte dort die 3. Klasse. Diese entspricht in Deutschland der 11. Klasse. Der Schüleraustausch, den sie selbst mit initiierte, wurde durch die Organisation Youth for Understanding unterstützt. Nach Rückkehr in ihre Heimatstadt besuchte sie zwei Jahre das evangelische Schulzentrum und legte das Abitur ab. Ihre Vorliebe galt am Anfang besonders den naturwissenschaftlichen Fächern. »... und die Fremdsprachen habe ich auch immer ziemlich gern gemacht, einfach auch (...) weil man es anwenden konnte, gerade Englisch war auch sehr hilfreich bei mir. Ja, Rüstzeiten im Ausland ...« (IG 1\3.3., 18-20) Ein weiteres bevorzugtes Fach war Geschichte. Außerschulisch hatte sie Gitarrenunterricht und nahm an einem Handarbeitskurs über die Kirchgemeinde teil. Ein halbes Jahr besuchte sie eine Schul-AG Lateinisch, die dann auf Grund mangelnder Teilnehmerzahlen nicht fortgeführt wurde. Katja U. ging zu Vorträgen und nahm Angebote der Buchmesse wahr, um sich über jüdische Literatur und jüdisches Leben in ihrer Heimatstadt zu informieren. »Das hat vielleicht mit Anne Frank angefangen, die hatten wir auch mal in der Schule behandelt. Und dann interessiert sich meine Mutter eigentlich für das Judentum und durch ihre Arbeit muss sie sich da einiges angelesen haben. Und dann habe ich angefangen, Biografien zu lesen von jüdischen ehemaligen KZ-Häftlingen ...« (IG 1\3.3., 135-139)

Für sie sehr interessant waren die Rüstzeiten, »... die ins Ausland gegangen sind. (...) wir haben eine Partnergemeinde bei London und da hatten wir schon einiges von dieser Weltstadt gesehen oder es gab eine Rüstzeit nach Lettland. (...) da konnte man wirklich ein bisschen was von der Kultur kennen lernen, das war sehr interessant.(...) Oder wir waren auch in Belgrad mal gewesen, zusammen mit der Mutter auch und haben dort Hilfsgüter hingebracht. Das waren Schulsachen und da waren wir in einem Flüchtlingslager und haben dort die Sachen abgeben. Und

haben dort höhere Leute aus der orthodoxen Kirche auch getroffen.« (IG 1\3.3., 368-376)

Katja U. studiert Theologie mit dem Schwerpunkt Judaistik im dritten Semester »... und gerade in dem Theologiestudium hat man das auch sehr vereint. Also, man hat eine pädagogische Ausbildung. Und das ist dann natürlich der Zweck mit dem Glauben ist da, dass ich gern was weitergeben möchte, damit arbeiten möchte.« (IG 1\3.3., 157-160) Ihre Studienwahl war aus ihrer Sicht die richtige. »Ja ich könnte mir nicht vorstellen, etwas anderes zu studieren.« (IG 1\3.3., 185-186) Besonders gut im Studium gefällt ihr die freie Entscheidungsmöglichkeit, d.h. die Zeiteinteilung und eigenverantwortliche Arbeitsweise. Im Verlauf ihres Studiums möchte Katja U. ein oder zwei Semester im Ausland studieren. Sie könnte sich vorstellen, das in Polen zu realisieren.

In ihrer Freizeit geht sie weiterhin zu Vorträgen und besuchte einen Gehörlosensprachkurs an der Volkshochschule. Katja U. möchte gern noch ein Bildungsangebot zur alten Geschichte wahrnehmen. Aber auch in einer ganz anderen Richtung wäre für sie ein Kurs zur Hausapotheke wichtig.

Irmgard R., Schneiderin, 82 Jahre

Und da haben meine Eltern gedacht, für eine Ausbildung für den Bruder wurde dann noch eher investiert.

Irmgard R., 1921 geboren, ging vier Jahre zur Volksschule und danach in die Sprachklasse, die normal bis zur 10. Klasse geführt wurde. Ihr Vater besaß ein Pelzgeschäft. Die Teilhaberin des Geschäfts veruntreute Geld, schwor einen Meineid und es kam zum Geschäftsruin. Es entstand in der Familie eine finanziell schwierige Situation und Irmgard R. musste die Schule bereits nach der achten Klasse trotz bester schulischer Leistungen beenden. Sie hatte ausgezeichnete Leistungen in den Fächern Deutsch und Handarbeiten. In guter Erinnerung ist ihr der Englischunterricht geblieben. »... Englisch, habe ich sehr geliebt, und ich weiß auch heute noch recht viel, selbst wenn wir auf Reisen waren. Obwohl das über 60 Jahre her ist.« (IG 1\4.1., 94-96) Die Englischlehrerin war sehr streng und setzte nie einen Tag mit Hausaufgaben aus. »Aber wir haben sehr viel bei ihr gelernt« (IG 1\4.1., 102). Weiterhin galt ihre Vorliebe dem Fach Deutsch. »... ich schreibe auch heute noch, selbst Briefe schreiben, das macht mir noch sehr viel Spaß.« (IG 1\ 4.1., Z 115-117) In ihrer Schulzeit war Irmgard R. in einem Chor. Mit einem

Onkel, der Bergsteiger war, fuhr sie öfter in der Ferienzeit ins Elbsandsteingebirge. Ihre Begeisterung für Naturkunde wurde so geweckt. Außerschulische Angebote im Freizeitbereich gab es, so erinnert sie sich, während ihrer Kindheit und Jugendzeit nicht. Durch eine Frau aus der Nachbarschaft, die als Garderobiere im Theater arbeitete, bekam sie öfter Freikarten für das Theater oder auch für die Oper. »... da habe ich Hänsel und Gretel gesehen (...) Wie alt bin ich damals gewesen, vielleicht so zehn Jahre, also das ist dann eine ganz neue Welt, in die man reinkommt.« (IG 1\, 4.1., 203-206)

Der Berufswunsch Kindergärtnerin erfüllte sich für Irmgard R. nicht, für diese Ausbildung war der Abschluss der 10. Klasse gefordert. Sie »...hätte dann noch zur Kindergärtnerinnenschule gehen müssen. Das wäre finanziell für meine Eltern nicht gut gewesen. Ich habe noch einen Bruder. Und da haben meine Eltern gedacht, für eine Ausbildung für den Bruder wurde dann noch eher investiert. Ich bin meinen Eltern nie böse darum gewesen. Ich hätte es zwar gern gemacht, aber es war eben nicht möglich.« (IG 1\4.1., 240-244)

Irmgard R. nahm eine Lehre zur Schneiderin auf. Der Beruf wurde gewählt, weil ihre Mutter der Ansicht war »es ist ein praktischer Beruf«. (IG 1\4.1., 15) Mit der Berufswahl war Irmgard R. »nicht unglücklich gewesen« (IG 1\4.1., 271), hatte sie doch schon immer gern Handarbeiten gemacht. Ihre Meisterin war die stellvertretende Obermeisterin der Innung und war als Ausbilderin sehr streng. Irmgard R. zeigte während der Lehre »besonderen Eifer« (IG 1\4.1., 166) und durfte auf Modenschauen, zu denen die in der Schneiderei angefertigten Braut- und Ballkleider vorgeführt wurden, beim Ankleiden helfen. Während der Lehrzeit war Irmgard R. als Ausgleich zur sitzenden Tätigkeit im Beruf in einem Gymnastikkurs vom BDM. Nach ihrer Lehrzeit leistete sie den Arbeitsdienst, zu dem sie verpflichtet war. Sie begann ihre berufliche Tätigkeit als Schneidergesellin. Der Verdienst lag damals bei nur 28 Pfennigen in der Stunde, d.h. 13 Mark Lohn in der Woche. Deshalb wechselte sie die Tätigkeit und begann mit mehr Gehalt beim Telegrafenamt als Fernschreiberin. Voraussetzung dafür war ein zweimonatiger Kurs in Schreibmaschineschreiben und zusätzlich eine halbjährliche Ausbildungszeit, die sehr »stressig« (IG 1\4.1., 288) war. Während der Kriegszeit bis zum Einzug der Amerikaner arbeitete Irmgard R. im Telegrafenamt.

Nach dem Krieg war sie beruflich wieder in einer Schneiderei tätig. Da es in Damenschneidereien in dieser Zeit keine Anstellung gab, begann sie in einer Herrenschneiderei. Dort bildete sie Lehrlinge aus. Das war möglich, weil sie den Gesellenbrief hatte.

Nachdem ihr Freund 1947 aus der Gefangenschaft kam, heirateten sie 1948. 1949 und 1950 wurden die Kinder geboren. »Dann bin ich erst mal zu Hause gewesen, (...) weil es auch sehr schwierig war mit der Ernährung...« (IG 1\4.1., 39-40)

Später arbeitete sie in dem Betrieb, in dem ihr Mann Direktor war. »... dann habe ich zum Teil kleine Montagearbeiten gemacht, was nicht sehr erfreulich war.« (IG 1\4.1., 53-54) Später konnte sie dann schriftliche Arbeiten zu Hause erledigen.

Außerhalb ihres Wohnortes war noch die alleinstehende Schwiegermutter zu versorgen. »Für sie habe ich gesorgt, und wir sind dann auch am Wochenende sehr viel gefahren.« IG 1\, 4.1., Z. 56-57) Irmgard R. pflegte weiter ihre Mutter bis zu deren 86. Lebensjahr und anschließend noch 10 Jahre ihren Vater bis zu dessen 97. Lebensjahr. Sie selbst sah die Pflege der Familienangehörigen als ihre Aufgabe an. Ihre Freizeit gehörte der Familie, den Kindern und ihren Schwiegereltern und Eltern.

Ihre Vorliebe gilt dem Theater. »... nach dem Krieg habe ich mir ein Anrecht genommen (...) und von da an haben wir immer ein Theaterrecht gehabt und das haben wir heute noch. Zum Teil gab es Betriebs-theaterrecht und auch mit unseren Bekannten, mit denen wir über 50 Jahre gut befreundet waren, sind wir immer gemeinsam ins Theater gegangen. Mit drei Familien, eine wunderbare Freundschaft, aber ich bin nun eben die letzte Überlebende.« (IG 1\4.1., 214-220)

Nach dem Tod ihres Mannes hat sich Irmgard R. zum Seniorenkolleg der Universität angemeldet, »... weil ich gern rauskommen wollte« (IG 1\4.1., 397). Das Reisen setzt sie fort. Geplant ist eine Reise mit einer Bekannten an die Ostsee. Für sie ist es beruhigend, »... wenn man an einen Ort kommt, den man schon kennt. Dass man nicht ganz fremd ist, dass man sich etwas auskennt.« (IG 1\4.1., 407-409) Trotz nicht unerheblicher gesundheitlicher Probleme nimmt Irmgard R. neben den Theaterbesuchen, dem Reisen auch noch wöchentlich einen Kurs in der Seniorengymnastik wahr. Briefe schreiben gehört zu den Tätigkeiten, die ihr sehr viel Spaß noch immer bereiten. »... und auch heute denke ich immer, ach du könntest wieder mal deine Schreibmaschine nutzen. Und da setze ich mich hin, damit ich es nicht verlerne.« (IG 1\4.1., 216-217)

**Birgit B., Köchin, Diplomlehrerin für Chemie und Biologie,
54 Jahre**

Und es war mehr oder weniger willkürlich. Man kann ja auch nicht verstehen - neusprachlich und Koch - das zusammen.

Birgit B. wurde 1949 geboren. Sie besuchte die Polytechnische Oberschule und die Erweiterte Oberschule. Besonders die Sprachen interessierten sie sehr, dafür gab es »... eine gewisse Begabung (...) Ich wollte eigentlich in die Richtung Dolmetscherin gehen, deshalb hat mich das am meisten interessiert.« (IG 1\4.2., 18-19) Weiterhin waren Geographie und Geschichte für sie von besonderem Interesse. Während der Schulzeit nahm Birgit B. in der siebenten und achten Klasse an einem fakultativen Französischkurs an der Schule teil.

Der Abschluss der Erweiterten Oberschule war während ihrer Zeit mit einer obligatorischen Berufsausbildung verbunden. »Ich gehöre zu den Jahrgängen, die von 63 bis 67 Abitur gemacht haben und gleichzeitig mit dem Abitur einen Beruf abschließen mussten. Nicht Berufsausbildung mit Abitur, sondern Abitur plus Berufsausbildung.« (IG 1\4.2., 37-39) Durch die zusätzliche Berufsschule und praktische Ausbildung blieb für weitere Aktivitäten kaum Raum. Auf der Erweiterten Oberschule wählte Birgit B. ausgehend von ihrem Berufswunsch Dolmetscherin das neusprachliche Profil mit den Fremdsprachen Russisch, Englisch und Französisch. Auf die Art der beruflichen Ausrichtung hatte sie keinen Einfluss. »... sondern mir ist Koch zugewiesen worden. Das kam per Post: Sie sind für die EOS G. vorgesehen, Berufsausbildung Koch.« (IG 1\4.2., 56-57) Nach der Information über die zugewiesene Berufsausbildung wollte sie eigentlich nicht mehr zur Erweiterten Oberschule gehen, »... du stellst dich in keine Küche. Aber ich habe es dann doch gemacht und habe es nicht bereut.« (IG 1\4.2., 58-59) Die Verbindung von der Erweiterten Oberschule mit neusprachlichem Profil und der dazu kombinierten Berufsausbildung Koch war nicht nachvollziehbar. »Und es war mehr oder weniger willkürlich. Man kann ja auch nicht verstehen - neusprachlich und Koch - das zusammen. Wir waren eine Klasse, wir waren nur Köche und Kellner, aber es war nun mal so.« (IG 1\4.2., 68-70) Trotz anfänglicher Bedenken schloss Birgit B. mit guten Ergebnissen ab, die Ausbildung hatte »... sie dann gut und gern gemacht.« (IG 1\4.2., 79) Das tolle Klima in der Klasse ist ihr noch in Erinnerung, es gab einen Zusammenhalt und man konnte sich austauschen. Sie erhielt mit dem Abiturzeugnis das Facharbeiterzeugnis als Köchin. Neben Russisch und Englisch erlernte Birgit B. noch die tsche-

chische Sprache. Den Berufswunsch Dolmetscherin verfolgte sie nicht weiter, »... da wurde uns schon von unseren Sprachlehrern die Illusion genommen, dass gesagt wurde, da werden nur die Allerallerbesten genommen.« (IG 1\4.2., 115-117) Sie bewarb sich deshalb für eine Lehrerausbildung Russisch und Englisch. Die Aufnahmeprüfung dafür bestand sie nicht. »Das hing aber damit zusammen, dass bei uns der Englischunterricht erst in der zehnten Klasse begann und dass ich praktisch keine Vorbildung hatte, viele hatten in der siebten und achten Klasse fakultativ Englisch, ich hatte Französisch. Da sind die schon ganz anders herangegangen an die Sprache. Ich musste mir vieles selbst aneignen, weil unsere Englischlehrerin nicht auf die Rücksicht genommen hatte, auf die, die kein Englisch vorher hatten (...) Von der Seite war es so, dass ich in Russisch super war und in Englisch reichte es nicht.« (IG 1\4.2., 121-127) Andere Fächerkombinationen mit Russisch wurden ihr angeboten, diese lehnte sie jedoch ab, orientierte sich fachlich völlig neu für das Lehrerstudium Chemie und Biologie. Der weitere Verlauf bis zur Zusage des Studienplatzes war problemlos. »... das Studium wurde ja damals über eine zentrale Vergabestelle in M. geregelt (...) und nachdem dann die freien Studienplätze registriert wurden, bekamen die Schulen Listen, wo die Abiturienten sich informieren konnten, was ist noch frei. Und ein Lehrerstudium war ja jederzeit angesagt. (...) so dass das dann relativ komplikationslos ging, dass man sich an der nächsten Hochschule beworben hat...« (IG 1\4.2., 139-146) Das Studium absolvierte sie bewusst außerhalb des Heimatortes. Sie blieb trotzdem den Sprachen weiter treu, nahm an Studentenübersetzerwettstreiten teil und übersetzte als Hilfsassistentin beim Professor für Chemie Lehrbücher in verschiedene Sprachen. Von besonderem Interesse waren die Praktika und Exkursionen der gewählten Studienfächer Biologie und Chemie. Birgit B. hat nicht bereut, dass sie etwas ganz anderes studiert hat. In ihrer Studentenzeit unternahm sie vielfältige Aktivitäten außerhalb des Studienbetriebes. »Es kamen Singleclubs auf, ich habe im Hochschulchor gesungen, wir haben in der russischen Kaserne Tanzmusik gemacht. (...) Ich war auch im Studentenrat. (...) Ich habe daran viel Freude gehabt und habe es nie bereut, dass ich das gemacht habe. Man war auf Grund dessen, dass man nicht zu Hause gewohnt hat, war man viel mehr in der Gemeinschaft zusammen. Da ist man auch oft am Wochenende da geblieben und hat was unternommen.« (IG 1\4.2., 207-213) Im letzten Studienjahr lernte sie ihren Ehemann kennen und es gelang ihr kurz vor Schuljahresbeginn, in dem sie als Lehrerin in den Beruf startete, eine Anstellung in ihrer Heimatstadt zu bekommen. »Und im vierten Studienjahr erfolgte dann die sogenannte Kreiseinweisung, wo man dann in

den konkreten Kreis eingewiesen wurde. Ich hatte keine Chance nach L. zu kommen, weil ich nicht verheiratet war, weil ich gesagt habe, wenn du nach vier Jahren nach Hause kommst, dann hast du auch Anspruch auf Wohnraum, den Absolventen musste ja Wohnraum zur Verfügung gestellt werden. L. hatte ja absolut keinen freien Wohnraum, so dass ich eine Einweisung in den Kreis S. bekam.« (IG 1, 4.2., 224-231) Ihr wurde der Einsatz als Lehrerin in L. nur deshalb doch noch gestattet, weil sie über Bekannte eine Ausbauwohnung (Wohnraum in desolatem Zustand, der erst saniert werden musste) erhalten hatte. Nachdem sie ein Jahr in L. als Chemielehrerin gearbeitet hatte, wurde ihr Ehemann, der beim Militär arbeitete, in eine Kleinstadt versetzt. Birgit B. zog mit um und arbeitete in dem neuen Wohnort an einer Polytechnischen wie auch Erweiterten Oberschule als Chemie- und Biologielehrerin. Ein kurze Zeit später folgendes Angebot von dem Professor, bei dem sie ihre Diplomarbeit geschrieben hatte, an der Pädagogischen Hochschule in K. als wissenschaftliche Assistentin zu arbeiten, nahm sie an. Mit der zweieinhalbjährigen Tochter wohnte sie über die Woche am Arbeitsort, am Wochenende fuhren beide in die gemeinsame eheliche Wohnung in B.. »Dann habe ich neun Jahre an der P. gearbeitet als wissenschaftliche Assistentin. Eigentlich mit dem Ziel, mal zu promovieren, aber das habe ich dann an irgendeiner Stelle familiär und beruflich nicht in die Reihe bekommen. Da habe ich dort Lehrerstudenten ausgebildet in der Chemie-methodik und Praktikumsbetreuung gemacht, Diplomarbeiten betreut ...« (IG 1\4.2., 277-281) Der Ehemann wurde wieder versetzt, es erfolgte ein erneuter Umzug. Fünf Jahre pendelte sie zwischen Wohn- und Arbeitsort. Nach einer abermaligen Versetzung des Ehemannes war der tägliche Arbeitweg mit fünf bis sechs Stunden Fahrzeit für sie nicht mehr tragbar. Sie entschloss sich, eine Stelle als Lehrerin am Wohnort anzunehmen. Birgit B. unterrichtete neun Jahre Biologie an der Schule für Kindergärtnerinnen. Diese Tätigkeit führte sie bis nach der Wende fort. Um ihr Stundendeputat zu erreichen, unterrichtete sie dann zusätzlich noch an einer Berufsschule Hauswirtschafterinnen im Kochen. Sie wechselte später ganz in die berufliche Bildung und unterrichtet nun Hauswirtschafterinnen in den Fächern »Ernährungslehre (...) Chemie, Biologie und auch praktische Tätigkeit der Nahrungszubereitung« (IG 1\4.2., 321-322).

»Das hieß natürlich auch in dieser Zeit immer wieder irgendwelche Fortbildungsmöglichkeiten zu suchen, weil man sich ja auch dort wieder einarbeiten musste. (...) und wir sind nach der Wende viel in die alten Bundesländer gefahren und haben an Partnerschulen hospitiert und haben alle möglichen Fortbildungskurse, die angeboten wurden, auch be-

sucht.« (IG 1\4.2., 323-328) Die Ausbildung war nicht mit Kosten verbunden. »Die Akademie hat das für uns kostenfrei gemacht. Und wenn wir in die alten Bundesländer gefahren sind, dann hat das auch das Ober- schul- oder Regionalschulamt bezahlt. (...) wir haben dann auch verschiedene Partnerschulen in B. und W., die uns dann auch gerne auf- genommen haben und uns mit Material ausgestattet hatten, mit Kopien aller möglichen Art, so dass wir das in der Anfangszeit im Unterricht nutzen konnten.« (IG 1\4.2., 341-347) Mit dem Facharbeiterbrief als Köchin und dem Diplomlehrer gab es für Birgit B. keine Probleme bei der Anerkennung der Berufsabschlüsse für die neue Tätigkeit. Nach einer erfolgreichen Bewerbung arbeitet Birgit B. gegenwärtig als Fach- leiterin und ist für einen Bereich von 20 Lehrern und für die entspre- chenden Klassen verantwortlich. Zusätzliche Weiterbildungen, die über den Bereich des Berufes hinausgingen, konnte sie auf Grund der zeitli- chen Begrenzung nicht wahrnehmen. Als Hobby gibt sie die Pflege des Wochenendgrundstückes an.

Bildungswünsche für die Zukunft hat Birgit B. in Bezug auf die Sprachen. »Wobei ich mir darüber noch keine großen Gedanken ge- macht habe, weil ich im Moment noch übervoll bin mit Arbeit, dass ich keine anderen Interessen entwickeln kann. (...) und es mir auch immer vorgenommen habe. Da sind wir wieder bei den Sprachen. Wo ich ge- dacht habe, wenn du mal Zeit hast, dann wirst du deine Englisch- kenntnisse auffrischen.« (IG 1\4.2., 572-576)

Melanie S., Magistra Soziologie, 31 Jahre

Da habe ich zugesagt und im September 1990 angefangen. Das war die großartigste Zeit, wo man das machen konnte.

Melanie S., Jahrgang 1972, wurde mit sechs Jahren in die Polytechni- sche Oberschule ihrer Heimatstadt eingeschult. Durch den Umzug der Eltern wechselte sie in der fünften Klasse die Schule. In ihrer Klasse war sie Klassenbeste. Um ihren damaligen Berufswunsch Völkerkund- lerin zu verwirklichen, war das Abitur notwendig. Ihr Jahrgang »... war einer dieser späten Jahrgänge, wo es nur noch zwei Jahre Abitur gab« (IG 1\4.3., 80-81). Um die Chancen für einen Abiturplatz zu erhöhen, wählte sie nicht diesen Weg, sondern den über eine Spezialschule, eine Erweiterte Oberschule mit neusprachlichem Profil. Diese besuchte sie schon ab der neunten Klasse. »... was bekannt war von der Schule, das war ein fast automatischer Übergang zum Abitur. Bei uns gab es diese

Sprachprüfung als Einlassprüfung in die Schule erst im Jahr nach mir (...) Aus unserer Klasse sind alle automatisch von der zehnten in die elfte Klasse übergegangen. Selbst mit Dreien und Vieren, was sie an einer normalen POS nicht geschafft hätten. Das war bekannt, und das war auch für viele ein Anreiz, auf diese Schule zu gehen.« (IG 1\4.3., 100-107)

Deutsch, Geschichte, Geografie und Sprachen fanden ihr besonderes Interesse. Sie erlernte die russische, englische und tschechische Sprache. Die letzten vier Jahre ihrer schulischen Ausbildung sind für sie identitätsstiftend. »Es war für mich auch jeden Tag eine räumliche Verlagerung. Ich kam aus G., fuhr durch die halbe Stadt und landete im Grunde genommen in einer ganz anderen Welt. Insofern habe ich da ein Stück andere DDR kennen gelernt in dieser Schule, die ich vorher nicht kannte. Das ist aber auch das Alter, wo einem vieles bewusst wird.« (IG 1\4.3., 139-142) In der Freizeit nahm sie an Veranstaltungen der Grundorganisationsleitung und der Pionierorganisation teil. Bei der Berufswahl war sie noch schwankend, ihre Interessen lagen auf dem Gebiet der Geschichte und der Journalistik. Der Berufswunsch Journalistin veranlasste sie, an der Volkshochschule Kurse für Schreibmaschine und Steuergografie zu belegen. In der 11. Klasse bewarb sie sich erfolgreich um ein Volontariat für die Zeit nach dem Schulabschluss.

In der 12. Klasse nahm sie fakultativ in der Schule an einem Französischkurs teil. »... bin aber überhaupt nicht mit der Sprache klar gekommen. Das kam dann erst fünf, sechs Jahre später, dass ich den Zugang hatte.« (IG 1\4.3., 156-158)

Nach dem Abitur, das sie 1990 abschloss »... kam dann Post (...) dass der Staatliche Rundfunk der DDR aufgelöst wird und dass sie bedauern, und dass das mit dem Volontariat leider nicht klappt« (IG 1\4.3., 179-180). Es gab jedoch ein Alternativangebot mit der Arbeit als Redaktionsassistentin bei einem Rundfunksender. »Da habe ich zugesagt und im September 1990 angefangen. Das war die großartigste Zeit, wo man das machen konnte.« (IG 1\4.3., 214-216) Die Zeit als Redaktionsassistentin beschreibt Melanie S. wie folgt. »Da bin ich komplett aufgeblüht. Das hat mir absolut Spaß gemacht. Ich wurde ins kalte Wasser geworfen, hatte nicht mehr diese Ausbildung. Das Volontariat ist ja eigentlich mit Schule verbunden, das hatte ich nicht. Aber ich hatte das Anrecht zu fragen und man hat mir das auch alles gezeigt.« (IG 1\4.3., 228-232) Nach einem Jahr der Tätigkeit im Rundfunk wollte Melanie S. mit dem Geschichtsstudium beginnen, zweifelte jedoch an ihren Voraussetzungen dafür. »Das war das Jahr, wo ich diesen Lateinkurs gemacht habe an der Volkshochschule. Ich hatte mir sagen lassen, im Un-

terschied zu DDR-Zeiten braucht man jetzt auch wieder Latein für das Geschichtsstudium. Und es macht ja auch Sinn. Ich habe dann zwei Menschen kennen gelernt, die ebenfalls Geschichte studieren wollten, die aber schon so viel über Geschichte wussten, dass ich gedacht habe, das weiß ich frühestens, wenn ich das Studium fertig habe. Vielleicht bist du dann doch nicht so geeignet. (...) Das waren die Historiker die ich kannte, die auch alle kurz vor dem Studium standen. Da habe ich gedacht, nein, das geht nicht, das kannst du nicht machen. Ich war wieder mal auf Suche.« (IG 1\4.3., 241-251)

Durch sie selbst gestaltete Rundfunkbeiträge wurde ihr Interesse für Sozialwissenschaften geweckt. In ihrer Heimatstadt gab es die Studienrichtung nicht, sondern nur die Soziologie. Melanie S. schrieb sich für Soziologie ein und nahm im Magisterstudiengang Bohemistik und Ost- und Südosteuropawissenschaft als Nebenfächer dazu. Die Studienzeit in der direkten Nachwendezeit war turbulent. »Dann wurde uns im Grunde genommen gesagt, wir sollen alles belegen, was es gibt. Im Nachhinein muss ich sagen, war das sehr gut, weil das Lehrprogramm stand noch nicht so richtig fest.« (IG 1\4.3., 366-368) »Was sicherlich auch mit dieser außergewöhnlichen Situation Anfang der 90er zusammenhing, dass einfach die Soziologie ein neues Fach war in L...« (IG 1\4.3., Z 395-397) In ihrem Studium absolvierte Melanie S. zwei Auslandssemester. Zusätzlich frischte sie ihre Tschechischkenntnisse in dieser Zeit in einem Volkshochschulkurs auf. Ihre Magisterarbeit schrieb sie an einer außeruniversitären Einrichtung. Die Arbeitsphase verlief nicht problemlos. Melanie S. erfuhr in der Zeit ein hohes Maß an Unterstützung durch ihre Betreuerin und konnte ihr Studium erfolgreich abschließen. Anschließend nahm sie an einem Sprachkurs in Frankreich teil. »Damit habe ich mich im Grunde genommen nach meinem Studium belohnt.« (IG 1\4.3., 550-551) In dem Kurs, so ihre Einschätzung, lernte sie mehr als in dem Französischkurs an der Universität, den sie zuvor drei Semester lang besuchte.

Nach dem Studienabschluss arbeitete Melanie S. ein knappes Jahr in einem historischen Forschungsprojekt mit, wusste aber schon zu dem Zeitpunkt, dass in dem Institut, in dem sie ihre Magisterarbeit geschrieben hatte, eine dreijährige Doktorandenstelle ausgeschrieben wird. Sie bewarb sich für diese Stelle und ihr Wunsch, in der Soziologie zu promovieren, ging in Erfüllung. Nach einer fünfmonatigen Verlängerungsfrist, neben der Promotion war sie sehr zeitintensiv noch in ein anderes Forschungsprojekt eingebunden, beendete sie erfolgreich mit der Erlangung des Dokortitels diese Zeit.

Ein Italienisch-Kurs an der Volkshochschule ist schon geplant. Auslöser, die Sprache zu erlernen, sind Italienurlaube und ein neues Forschungsprojekt auch mit italienischen Partnern, in dem sie nach der Promotion mitarbeitet. Noch im Blick hat Melanie S. einen Fotokurs aber benennt auch ein breit gefächertes Interesse, das in Form des Studiums Generale für sie in Betracht kommen könnte, wobei besonders gesellschaftswissenschaftliche Themen für sie interessant sind.

Thea M., Unterstufenlehrerin, Oberstufenlehrerin, 74 Jahre

Ohne Mutters Hilfe hätte ich es nicht geschafft.

Thea M., 1929 geboren, besuchte ab 1936 vier Jahre die Volksschule. Auf Wunsch ihrer Eltern wechselte sie danach auf eine Oberschule für Mädchen und sollte dort ihr Abitur machen. Die Schule brannte nach einem Angriff 1943 aus und Thea M. wurde mit den anderen Schülern in ein Kinderlandverschickungslager in die L. evakuiert. Dort wurde der Unterricht fortgeführt.

Während der Schulzeit galt ihr besonderes Interesse neben den Sprachen der Literatur. Das Interesse für Bücher wurde wesentlich durch das Elternhaus mit bestimmt. »Im Elternhaus wurde viel gelesen und man hat mir auch sehr viele Bücher gekauft. Dann fing man in der Schule auch an, Bücher zu tauschen, durch die Kriegszeit gab es ja kaum neue Bücher zu kaufen. Man unterhielt sich und hörte dieses oder jenes Buch liest sich gut, ist spannend, da hat man versucht, das auch zu bekommen.« (IG 1\5.1., 56-59) Für Thea M. waren Theaterbesuche wichtig und bis zur Ausbombung war sie Mitglied in einem Allgemeinen Turn- und Sportverein. Sie beschäftigte sich bereits als Kind gern mit jüngeren Kindern. »Wir wohnten in einem Haus, in dem sehr viele Kinder lebten und ich habe mit denen Kreisspiele gemacht und habe denen vorgelesen und habe mich vielfältig mit Kindern beschäftigt und mein ursprünglicher Wunsch war eigentlich mal Kinderärztin zu werden.« (IG 1\5.1., 123-126)

Der Vater verunglückte 1944 in Ausübung seines Berufes tödlich und »... damit war für unsere Familie keine finanzielle Basis mehr vorhanden. Meine Mutter bekam nach Ende des Krieges in gar keiner Form eine Unterstützung.« (IG 1\5.1., 8-10) Thea M. verließ nach der 10. Klasse die Schule, »... weil ich ganz einfach mit verdienen musste« (IG 1\5.1., 12). Sie arbeitete in einem physikalisch-technischen Labor. »Es war eine abwechslungsreiche Arbeit von dreiviertel acht bis nachmittags

um fünf, aber es war nicht eine Arbeit, die mich befriedigt hat. Und ich wusste schon zu der Zeit, irgendwie muss eine Veränderung herbeigeführt werden. Ich war mir aber auf Grund der Situation, es war ja noch Nachkriegszeit, einfach damals noch nicht im Klaren, in welche Richtung geht das.« (IG 1\5.1., 415-419)

1951 heiratete sie und pausierte beruflich auf Wunsch ihres Mannes ein Jahr. Nach diesem Jahr nahm sie von 1952 bis 1954 die Ausbildung zur Unterstufenlehrerin am Institut für Lehrerbildung wahr. Die Anregung zu diesem Studium erhielt sie über die berufliche Tätigkeit ihres Ehemanns, der als Lehrer arbeitete. Ihr erstes Kind wurde in der Zeit der Ausbildung geboren, so blieb für andere Interessen kein Raum mehr. »Und die Sorge um mein Kind, und den Haushalt und den Ehemann, das hat eigentlich dazu beigetragen, dass ich vieles nicht wahrnehmen konnte, was ich vielleicht ganz gern getan hätte.« (IG 1\5.1., 172-174) Eine sehr große Unterstützung erfuhr sie in dieser Zeit durch ihre verwitwete Mutter, die im gleichen Haushalt mit wohnte. »Ohne Mutters Hilfe hätte ich es nicht geschafft.« (IG 1\5.1., 189)

Ihr Einstieg in das Berufsleben begann gleich in der Oberstufe. »Als ich den ersten Tag in meiner Schule verbrachte, wollte mein Direktor mein Zeugnis sehen (...) und er meinte, mit den Zensuren, die ich erreicht hätte, könnte ich gleich in der Oberstufe arbeiten. (...) So arbeitete ich also als Oberstufenlehrerin ohne dafür einen Abschluss zu haben.« (IG 1\5.1., 17-20) Da sie selbst mit dieser Situation nicht zufrieden war, zudem auch im Kollegenkreis Kritik darüber geäußert wurde, fasste sie den Entschluss, in einem Fernstudium den entsprechenden Abschluss für die Oberstufe im Fach Deutsch zu erwerben. Sie begann eine vierjährige Ausbildung, ließ sich aber nach einem Vierteljahr exmatrikulieren und in den Kreis der Externen aufnehmen. Das bedeutete, dass sie die Abschlussprüfungen bereits nach einem Jahr ablegen musste. Thea M. bewältigte die extrem hohen Anforderungen, die beruflich und familiär, sie hatte vor Beginn der Ausbildung ein zweites Mal geheiratet, für sie bestanden. »Ich habe diese Abschlussprüfung mit zwei bestanden und habe in diesem einen Jahr auch noch meine Tochter zur Welt gebracht. Damit war ich nun Oberstufenlehrerin....« (IG 1\5.1., 30-31) In der Schule unterrichtete sie vorwiegend neunte und zehnte Klassen im Fach Deutsch und Physik. Physik mit dem Hintergrund »... das kam aus meiner beruflichen Tätigkeit, dass ich da einige Fertigkeiten und Kenntnisse aufzuweisen hatte ...«. (IG 1\5.1., 34-35) Thea M. wurde als stellvertretende Direktorin eingesetzt und arbeitete in dieser Funktion bis zu Geburt ihres Sohnes. »... und nun hatte ich ja zwei kleine Kinder, mein erstes Kind aus erster Ehe ist verstorben. Da klappte es

einfach nicht mehr, denn ich war als Stellvertreter auch für die Hortarbeit mit verantwortlich und ich hätte also nie vor nachmittags um vier, fünf nach Hause gehen können, und das überstieg dann ganz einfach die Möglichkeit. Ich habe dann die Stellvertreterfunktion wieder aufgegeben und habe als normaler Lehrer weiter gearbeitet.« (IG 1\5.1., 221-226) Sie nahm an entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer teil, leitete zum Teil selbst Veranstaltungen.

Ihr eigenes Interesse für Theater verband sie mit der beruflichen Tätigkeit. »Ich habe mit meinen Schülern gemeinsam ein Theaterabonnement gehabt und habe meine Unterrichtsstunden so gelegt, dass ich doch noch Zeit fand, jede Theaterraufführung mit den Schülern vorzubereiten.« (IG 1\5.1., 279-281) Ihr Engagement für ihre Klasse einer Kinder- und Jugend-Sportschule, in der sehr viele Schüler im Internat wohnten, ging weit über den normalen Rahmen hinaus. »Und so war ich über meine Schulzeit hinaus sehr viel auf dem Sportplatz oder ich fuhr ins Internat, wenn es da irgendwelche Probleme gab.« (IG 1\5.1., 302-304)

Thea M. wurde auf Grund einer schweren Erkrankung mit 54 Jahren invalidisiert. Ihrem gegenwärtigen Wunsch nach Bildung über das Seniorenstudium an der Universität in den Bereichen Architektur und Geschichte steht der zeitliche Aufwand bedingt durch zwei Wohnsitze entgegen. »Somit habe ich mich für das Seniorenkolleg entschieden, wo man eigentlich nur stiller Zuhörer ist und je nach Interessengebiet kann man sich dann mit dem Thema noch weiter beschäftigen ...« (IG 1\5.1., 367-369) Innerhalb des Kollegs nimmt sie zusätzliche Aufgaben im Beirat und bei Begegnungsveranstaltungen mit Senioren anderer Kollegs aus dem In- und Ausland wahr.

Thea M. besuchte im vorletzten Jahr gemeinsam mit Seniorenstudenten einen Französischkurs. »Das Lernen ist mir unwahrscheinlich leicht gefallen, das hat mich eigentlich bestärkt.« (IG 1\5.1., 371-372) Das Problem des Vergessens wurde zunächst enttäuschend erlebt, nun aber nicht mehr unterschätzt. Neben Theater- und Konzertbesuchen gehört das Lesen einer abonnierten Schweizer Zeitung zu ihren Aktivitäten.

Eva R. , Wirtschaftskaufmann, Ingenieur für Energetik, 41 Jahre

Ich habe die Hoffnung nicht verloren, den Willen dazuzulernen oder ganz neu zu lernen, auch noch nicht. Ich selbst fühle mich nicht zu alt.

Jahrgang 1962, besuchte Eva R. 10 Jahre die Polytechnische Oberschule. Von Beginn an haben ihr die Fächer Biologie, Geografie und Deutsch besonders gelegen. Problematischer war für sie als »Einzelgängertyp« (IG 1\5.2., 23) der Umgang mit den Mitschülern. »Der Zeichenunterricht war auch noch etwas, was mir Spaß gemacht hat, obwohl mir dort eigentlich immer eingeredet worden ist (...) das kannst du sowieso nicht, habe ich es trotzdem gern gemacht.« (IG 1\5.2., 26-29) Weniger Interesse gab es bei Eva R. für technische Dinge »...selbst zu tüfteln und zu basteln oder wie auch immer, oder technische Sachverhalte zu durchdringen«. (IG 1\5.2., 75-76) In der Schule war sie in Biologiearbeitsgemeinschaften und in der Arbeitsgemeinschaft Junge Sanitäter und Kreatives Gestalten. Das Interesse für Tiere bestimmte auch einen Teil ihrer Freizeit. »Wir hatten von den Eltern auch jedwede Unterstützung, also vom Frosch auf der Wiese angefangen bis zum Fisch im Aquarium, also unser Kinderzimmer war ein Minizoo, das hat mir schon immer viel Spaß gemacht, hat dann auch zu meinem Berufswunsch Zootechniker geführt.« (IG 1\5.2., 46-49) Die eigentlich gewünschte Berufsausbildung mit Abitur konnte sie nicht verwirklichen, »... weil Lehrer und Offiziere wichtiger waren, hat man mich nicht genommen« (IG 1\5.2., 50-51). Der große Wunschtraum Veterinärmedizin zu studieren, erfüllte sich nicht. Es gab demzufolge die Entscheidung, die Ausbildung zum Zootechniker zu absolvieren und danach ein Studium auf Fachschulenebene anzuschließen. Die begonnene Lehre als Zootechniker brach sie nach acht Wochen ab. Die Gründe waren neben dem Heimweh auch das Entsetzen über die Massentierhaltung. Im laufenden Ausbildungsjahr besorgte der Vater ihr noch eine Lehrstelle zum Wirtschaftskaufmann. Bei dieser Ausbildung hatte sie nicht den Mut »... vielleicht auch auf Grund der vorher begangenen Entscheidung, die Lehre abzubrechen« (IG 1\5.2., 126-127) und zu sagen »...ich mache hier noch mal Schluss, sehe zu, dass ich irgend eine andere Richtung finde, die meinem Interesse entspricht« (IG 1\5.2., 127-128). Nach dreijähriger erfolgreich abgeschlossener Lehre studierte Eva R. noch drei Jahre Energetik. »Und habe mich dann mehr oder weniger überreden lassen zu diesem Energetikstudium. Vielleicht auch in Unwissenheit. Ich habe mich dann kurzfristig dort informiert und man hat mir dann gesagt, ja so was wie alternative Energien, Sonne, Wind, Erdwärme, das wird bei uns alles mit

gelehrt. Das war vielleicht der Grund, wo man mich begeistern konnte. Umweltschutz und diese Richtung. Dass das was ganz anderes wurde, mit furchtbar viel Technik, noch mehr Sachen, die mich überhaupt nicht interessierten, wie Elektrotechnik und so was, das habe ich dann während des Studiums gemerkt.« (IG 1\5.2., 106-112) Trotzdem schloss Eva R. das Studium ab. Nach dem Studium gab es die Verpflichtung drei Jahre in der Fachrichtung zu arbeiten. In dieser Zeit wechselte sie schon innerhalb des Betriebes »... und habe festgestellt, dass es eigentlich nur ein Papiersortieren war, mit technischem Inhalt. Habe dann in die Vertragsökonomie gewechselt, aber Spaß gemacht hat es eigentlich auch nicht.« (IG 1\5.2., 117-121)

Während der Lehr- und Studienzzeit blieb für weitere Bildungs- und Kursangebote keine Zeit. Insbesondere in der Lehrzeit war durch täglich lange Fahrzeiten die Zeit knapp bemessen, so dass nur die Beschäftigung mit den Büchern blieb.

Nach der Geburt des ersten Kindes ging sie für ein Jahr in den Babyurlaub und blieb »...schon als Ausnahme zu DDR-Zeiten« (IG 1\5.2., 281) ein weiteres Jahr zu Hause. Ihr geplanter Arbeitsbeginn nach den zwei Jahren fiel in die Wendezeit und sie war sehr lange in der sogenannten 100% Kurzarbeit. »... das Gefühl, du wirst arbeitslos, es kam ja zu den ersten Arbeitslosen, und das ist was Unanständiges, was Schlechtes, das willst du auf keinen Fall sein« (IG 1\5.2., 287-289) und die Bekanntschaft mit einem Mitarbeiter aus der Textilbranche ließen sie einen Vertrag als Textilvertreterin annehmen. Eva R. ging aus der Kurzarbeit Null in die Selbständigkeit als Textilvertreterin. Das, was an Wissen, wie z. B. die Gestaltung der Vertragsabschlüsse, für diese Tätigkeit notwendig war, bekam sie in der Anfangsphase durch die Firma vermittelt. Vieles eignete sie sich auch selbst an. »Habe auch teilweise nachgelesen, um zu wissen, was ist das für eine Webart und das, aber viel war es nicht, was man haben musste« (IG 1\5.2., 356-357). Die anfängliche Begeisterung »... löste sich ganz schnell auf in der Form, dass die Firma vorgab, ein Gros der Kunden sollte der Konsum sein. Und der Konsum profilierte sich ja in den meisten Bereichen der ehemaligen DDR in einen Lebensmittelanbieter um und stieß alles ab, was in Richtung Textilien und anderes ging, so dass ein großer Teil für mich immer weiter wegbrach. Ich bin rumgefahren und habe immer weniger los gekriegt. Bekam natürlich von der Firma immer mehr Druck, ja wieso verkaufen sie nichts. Es kam dann auch dazu, dass für mich die Autofahrerei, da die ja über Hunderte Kilometer ging am Tag und nicht nur im Umkreis von L., immer anstrengender wurde.« (IG 1\5.2., 299-306) Nach einem Jahr beendete sie diese Tätigkeit. Der Wunsch nach

einem zweiten Kind ging in Erfüllung und sie blieb drei Jahre nach der Geburt zu Hause. »Bin also aus der Selbständigkeit in das absolute Hausfrauengeschehen reingesaugt in der Form, dass man mich auf dem Arbeitsamt auch in der Form beraten hat, sie können ja nicht arbeitslos werden, sie waren ja selbständig. Was sich dann nach drei Jahren als Fehlinformation herausstellte. Was ich aber aus Dummheit, Nichtwissen wie auch immer, nicht widerlegen konnte.« (IG 1\5.2., 315-319) Nach den drei Jahren Erziehungsurlaub beantragte Eva R. beim Arbeitsamt eine Umschulung zur Ergotherapeutin. »Damals Mitte 30, wurde mir gesagt, da sind sie viel zu alt dazu, das brauchen sie nicht mehr.« (IG 1\5.2., 325-326) Eva R. arbeitete dann zwei Jahre auf der 520-DM-Basis in einem Bastelladen, eignete sich in der Zeit »ein Riesenwissen« (IG 1\5.2., 329) an, musste aber nach dem Umzug des Ladens und den geänderten Arbeitszeiten wieder aufhören, weil sie die Kinderbetreuung mit den veränderten Arbeitszeiten und dem Anfahrtsweg nicht vereinbaren konnte. Nach dieser Zeit arbeitete sie als Vertretung für eine Kollegin im Mütterzentrum in der Stadt. Sie wurde übernommen und leitete selbst das Zentrum. Für die Arbeit in dieser Position war kein sozialer Ausbildungsabschluss erforderlich, jedoch eine Zusatzausbildung durch den Arbeitgeber vorgeschrieben. »Wir (...) haben direkt Schulung gehabt zu ganz unterschiedlichen Themen, Gesprächsführung, wie führe ich das Ganze von der materiellen Seite aus, wirtschaftlich, dann wie gehe ich um mit Frauen, die Probleme haben ...« (IG 1\5.2., 365-369) Die Fortbildungen, die zum Teil auch über eine Stiftung angeboten wurden, fanden sowohl während wie auch nach der Arbeitszeit statt. Der Arbeitsvertrag lief nach zweimaliger befristeter Verlängerung aus. Auf Grund der problematischen Situation im Kollegenkreis kämpfte Eva R. nicht um diese Stelle.

Die ersten Gedanken in der Zeit der Arbeitslosigkeit wieder in den erlernten Beruf als Elektroingenieur zu gehen, verwarf sie alsbald. »Das ist mir aber über ganz kurze Zeit klar geworden, dass ich erst mal von diesem Berufsbild her überhaupt nicht mehr einzuordnen bin, das gibt es in der bundesdeutschen Berufsnomenklatur überhaupt nicht. Ich würde also in den reinen Elektroingenieur eingestuft vom Arbeitsamt. Das Wissen ist null, wenn man ganz hart rangeht. Bin ich mir selber gegenüber auch ehrlich, dass ich sage, das Wissen ist nicht mehr da. Das Wissen, das noch da ist, ist so veraltet, dass man es nicht mehr anwenden kann, da die Technik ja heute enorm schnell sich entwickelt.« (IG 1\5.2., 482-488) Der erneute Antrag für eine Umschulung zur Ergotherapeutin über das Arbeitsamt scheiterte wiederum. »Bis dann nach der Devise: na ja, sie sind zu alt und überstudiert.« (IG 1\5.2., 498) Angebotene Kurz-

zeitlehrgänge zur Buchhaltung und zur Erstellung von Bewerbungsschreiben lehnte sie ab. Ein weiteres Arbeitsfeld, an dem sie interessiert ist, ist die Arbeit mit Senioren »... Freizeitgestaltung, Begleitung zu Behörden, Unterstützung, ein sinnvolles Alter zu finden. Vielleicht sogar den Mut aufzubringen, im Alter noch zu lernen.« (IG 1\5.2., 535-536) Bewerbungen in diesem Arbeitsfeld scheiterten bislang, möglicherweise auch deshalb, weil sie keine soziale Ausbildung nachweisen konnte. Trotz aller Rückschläge hat Eva R. nicht aufgegeben. »Ich habe die Hoffnung nicht verloren, den Willen dazuzulernen oder ganz neu zu lernen, auch noch nicht. Ich selbst fühle mich nicht zu alt.« (IG 1\5.2., 540-541)

Themen für zukünftige Bildungsaktivitäten sieht sie neben der forcierten beruflichen Umschulung in der Psychologie und im sozialen Bereich. »Was mich nach 40 Jahren interessiert, ist viel Soziales mit Psychologie gekoppelt. (...) auch alles Medizinische.« (IG 1\5.2., 718-721) Dazu kommt noch ein wesentlicher Aspekt - »Aber dass man miteinander als Mensch umgeht und nicht als Nummer. Das wäre für mich in jedweder Ausbildung ganz wichtig.« (IG 1\5.2., 712-713).

Dana R., Schülerin, 15 Jahre

...das hat mir so gut gefallen und ich habe mich seit der Zeit immer für Modezeichnen interessiert und das als Hobby gehabt.

Dana R., 1988 geboren, ist Schülerin der neunten Klasse eines Gymnasiums mit naturwissenschaftlichem Profil. Im Gespräch über die zu besuchende Schulform war noch das Sportgymnasium, da sie sich seit der vierten Klasse im Sportverein mit Leichathletik beschäftigte. »Ich hätte gerne auf das Sportgymnasium gehen wollen, aber das wollten meine Eltern nicht. Da haben sie gesagt, ich soll naturwissenschaftlich machen.« (IG 1\5.3., 135-136) Im Nachhinein ist diese Entscheidung für sie akzeptabel. »Denn ich denke, wenn ich jetzt auf dem Sportgymnasium wäre, würde es für mich ziemlich schwierig sein, erstens weil ich in dem Sport nicht so gut war, und sicherlich würde es mir auch nicht mehr gefallen und ich würde jetzt versuchen, wieder dort runter zu kommen. Ich bin eigentlich ganz froh, dass ich das gewählt habe.« (IG 1\5.3., 149-153) Fächer mit besonderer Vorliebe sind Mathematik und Physik. Derzeit hat Dana R. Befürchtungen bezüglich der geplanten Schließung ihrer Schule und der Übernahme an ein anderes Gymnasium. »... mir graut es ziemlich davor, weil es ja kurz vor dem Abitur ist, der Wechsel.« (IG 1\5.3., 26)

Außerhalb der Schule gibt es vielfältige Interessen. »So interessiere ich mich für Mode und Design, Architektur« (IG 1\5.3., 168-170) Ihre Berufswünsche spiegeln das wider, sie möchte später eine Ausbildung in Richtung Modedesign oder Innenarchitektur machen. Das Interesse für Mode ist bereits seit der fünften Klasse vorhanden. Im Rahmen einer Projektwoche entschied sie sich für den Themenbereich Mode. »... das hat mir so gut gefallen und ich habe mich seit der Zeit immer für Modezeichnen interessiert und als Hobby gehabt.« (IG 1\5.3., 198-199) Das Interesse für die Architektur wurde durch den Beruf des Großvaters geweckt. »Das hat mir schon von klein auf gefallen.« (IG 1\5.3., 200)

Neben dem Training im Leichtathletikverein spielte sie auch in einer Volleyballmannschaft. Sie arbeitet bei der Schülerzeitschrift mit und gestaltet das Layout. Auf Anraten der Chefredakteurin nahm sie an einer Veranstaltung einer Stiftung zur Gestaltung von HTML-Internetseiten teil. »Und ich hatte im Jahr davor in der Projektwoche dieses HTML gemacht. Das hat mir damals schon ziemlich gut gefallen. Und dachte mir, da könnte ich noch mehr lernen als in den fünf Tagen Projektwoche.« (IG 1\5.3., 213-215) Diese Veranstaltung entsprach allerdings nicht ganz ihren Vorstellungen, weil die Verbindung zum Inhalt der zu erstellenden Internetseite kaum eine Rolle spielte, sondern mehr die technische Seite im Vordergrund stand.

Die Vorstellungen von Dana R. für weiterführende Bildungsangebote beziehen sich auf den Bereich Modedesign. »Ich würde mir so etwas wünschen wie, dass man nicht immer nur im Fernsehen sieht, der Designer und der Designer macht irgendwelche Modenschauen oder so. Als Freizeitangebot würde ich mir wünschen, dass man so etwas irgendwo lernen kann. Als Arbeitsgemeinschaft oder so vielleicht.« (IG 1\ 5.3., 382-385) Sehr vieles versucht sie allein umzusetzen. »Bei vielen ist es so, dass sie mit Freunden irgendwie was zusammen unternehmen. Ich kenne kaum jemanden, der die gleichen Interessen hat wie ich, oder so was auch gern macht, ich meine einrichten, Klamotten entwerfen.« (IG 1\5.3., 427-429)

Karla B., Technische Zeichnerin, Technologieingenieur, 66 Jahre

Und wenn das Kind im Bett war, habe ich gelernt.

Karla B. wurde 1937 geboren und begann 1943 ihre schulische Ausbildung. Bereits im Dezember des gleichen Jahres war die Schule ausgebombt. Karla B. wurde durch ihre Eltern zur Großmutter aufs Land

geschickt und musste die Klasse im nächsten Jahr wiederholen. In der Schule hatte sie keine Schwierigkeiten. Mathematik, Biologie und Erdkunde waren die Fächer, die ihr besonderes Interesse fanden. Bedingt durch die damaligen Umstände hatten ihre Eltern keine Zeit, sich um ihre schulischen Belange zu kümmern. Der Vater war noch im Krieg und die Mutter hatte ein Geschäft. Karla B. war sehr früh selbstständig, half zu Hause im Haushalt und im elterlichen Geschäft. »... da war meine Mutti mal sehr krank (...) und lag im Krankenhaus. Da habe ich den ganzen Haushalt geschmissen. Aber bewusst ist mir das damals nicht geworden. Das war so. Da musste ich kochen, da musste ich im Laden arbeiten.« (IG 1\6.1., 101-104) Nach Kriegsende besuchte sie die Landschule und wurde später in ihrer Heimatstadt wieder »einsortiert« (IG 1\6.1., 30).

Obwohl sie auf Grund des Verbotes durch den Vater nicht in der Pionierorganisation war, nahm sie trotzdem an den außerschulischen Veranstaltungen wie Spielnachmittagen oder Angeboten für Handarbeiten teil. Sie beendete 1952 die achte Klasse. »... ich durfte nicht auf die zehnte, das war damals noch auf einer Gestattungsbasis, weil ganz einfach mein Vater kein Arbeiter war und ich musste aus der achten Klasse raus, durfte weder zehnte Klasse damals noch Oberschule machen.« (IG 1\6.1., 6-8) Karla B. wollte gern eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich oder im Buchhandel machen. In der damaligen Zeit war es schwierig, überhaupt eine Lehrstelle zu finden. So gelang es nicht, ihren Ausbildungswunsch zu verwirklichen, sie bekam nur über Umwege eine Ausbildung als technische Zeichnerin. Aus der achten Klasse entlassen, begann sie zunächst eine Tätigkeit als Botin. »... da musste ich dann innerhalb des Betriebes die Pläne und Briefe hin und her schaffen. Dann habe ich mit 14 schon Dienstreisen nach H. machen müssen. Das war eigentlich was, das mir geholfen hat. An die Zeit kann ich mich sehr gut erinnern, auch an das, was ich da so habe machen müssen, die Statistiken zu führen. Das hat mich beeindruckt.« (IG 1\6.1., 167-171) Im Oktober konnte sie dann noch in die bereits begonnene Lehrausbildung einzusteigen. »...sicher hatten sie Mitleid mit mir oder die Chance gesehen, die ist so faul nicht, wie man vielleicht mit 14 ist, da habe ich dann dort die Lehrstelle als technischer Zeichner bekommen.« (IG 1\6.1., 15-17) In der Lehrzeit erkrankte sie an TBC. Sie pausierte ein ganzes Jahr und konnte trotz dreijähriger Lehrzeit ihre Lehre nach 2 ½ Jahren ohne Verlängerung oder Rückstufung mit guten und sehr guten Ergebnissen abschließen. Besonderes Interesse fanden die Fächer Zeichnen und Mathematik. Während ihrer Lehrzeit unterstützte sie weiterhin die Familie im Geschäft. »Es kam ja immer dazu, dass ich dann genauso

eingebunden war zu Hause. Wenn ich nach Hause kam um vier, haben meine Eltern schon auf mich gewartet (...) Das kam ja noch dazu. Und früh bin ich wieder los.« (IG 1\6.1., 257-261) Karla B. sah das aber nicht als Belastung an. Nach der Lehre begann sie die Tätigkeit als Technische Zeichnerin im Ausbildungsbetrieb. Eine Schulweiterbildung als Teilkonstrukteurin, die sie gern gemacht hätte, »... weil die alle da drin waren« (IG 1\6.1., 267-268), konnte sie nicht wahrnehmen, die diese schon vor ihrer Einstellung begonnen hatte. Ihre Arbeit, technische Zeichnungen für Portalkräne für das Ausland, schätzt sie als sehr interessant ein. Eine weitere Ausbildung an der Ingenieurschule zog sie in Betracht. »... die kamen von der Ingenieurschule zurück. Und das hätte ich auch gerne gemacht. (...) Das Gefühl, was die dann für Aufgaben hatten, dass die dann eine Skizze bekamen und die Zeichnung selbst machen mussten.« (IG 1\6.1., 306-313) Karla B. bewarb sich an der Ingenieurschule für Technologie. Diese Ausbildung scheiterte, da es am Ausbildungsort keine Internatsplätze gab und die Eltern mit einer privaten Unterkunft für sie nicht einverstanden waren. »Das hat mir sehr weh getan (...) dass ich absagen musste« (IG 1\6.1., 319-320) Da in anderen Bereichen besser bezahlt wurde und viele Freundinnen auch weg gingen, wechselte Karla B. nach zwei Jahren in den Bereich der Medizintechnik. »... sicher hätte ich dort [im vorhergehenden Betrieb – M.A. L.] die Möglichkeit gehabt und das bereue ich fast heute noch, das hat man als Jugendlicher nicht so erkannt, dass man hätte z. B. in der Forschung und Entwicklung die Möglichkeit gehabt hätte dort als Zeichner zu arbeiten. Da hätte ich bestimmt auch berufsbegleitend ein Studium machen können.« (IG 1\6.1., 326-330)

Karla B. lernte ihren Ehemann kennen, heiratete mit 20 Jahren und fünf Jahre später kam ihre Tochter auf die Welt. Da die Schwangerschaft problematisch war, kündigte sie von sich aus. »... im dritten oder vierten Monat schwanger, bin immer zusammengerutscht. Da habe ich dann gesagt, ich höre auf. Keiner hat mir gesagt, warum machst du das, da bekommst du die Schwangerschaft bezahlt oder die Wochen, so habe ich dann im Februar aufgehört zu arbeiten und im Oktober kam erst mein Kind.« (IG 1\6.1., 342-346) Karla B. pausierte beruflich mehrere Jahre. Trotzdem war sie immer noch im Geschäft der Eltern mit eingebunden. »Ich habe immer dort bis 18.00 und 19.00 Uhr mit gearbeitet, dann später bin ich mit meinem Kind nach Hause gefahren, ich war eigentlich berufstätig ohne Geld zu verdienen. Das war früher so, zumindest bei uns.« (IG 1\6.1., 3363-366) Karla B. begann in dieser Zeit an der Volkshochschule mit einem Mathematikkurs. Als ihr Ehemann einen vorbereitenden Lehrgang zur Meisterausbildung an der Volkshoch-

schule besuchte, begann sie gemeinsam mit ihm die Ausbildung. Beide schlossen an der Volkshochschule die 10. Klasse ab und begannen weiter die vorbereitende Ausbildung für ein Fachschulstudium. Karla B. schloss diese ab, ihr Mann konnte bereits früher ohne diesen Abschluss mit seiner weiteren Ausbildung beginnen. Die Ausbildung bezahlte sie selbst, obwohl die damaligen finanziellen Verhältnisse in der Familie nicht besonders gut waren. Vom Betrieb ihres Mannes ließ sie sich zum Fachschulstudium delegieren. Die Nachfrage der Frauen war aus ihrer Sicht nicht sehr hoch. Die Ausbildung lief über eine sehr lange Zeit »... sieben Jahre habe ich das gemacht. (IG 1\6.1., 390-407)

Da der Ehemann viel auf Baustellen auswärts unterwegs war, unterstützten sie in dieser Zeit bei der Kinderbetreuung ihre Eltern, die das Geschäft aus Altersgründen aufgegeben hatten. Das Fernstudium lief in eigener Verantwortung, nur alle vier Wochen war eine Konsultation. »Und wenn das Kind im Bett war, habe ich gelernt.« (IG 1\6.1., 489-490) Karla B. arbeitete nach dem Studium in der Kostenkalkulation und nach einem Betriebswechsel in der Arbeitsökonomie als Gruppenleiter in der Projektierung. Betriebliche Fortbildungen, fast alle die sich anboten, wie z.B. Tariffrecht und Neurerwesen nahm Karla B. wahr, »... weil ich nie nein sagen konnte, dass die immer gesagt haben, das macht die.« (IG 1\6.1., 532-533) Die Fortbildungen bezogen sich auch auf den Bereich der Computertechnik. »Das hat mir dann auch Spaß gemacht, aber da war auch schon mein Kind größer. Die war ja aus dem Haus selber zum Studium, mein Mann war auch nur zum Wochenende da. (...) das hängt mir noch an, ich bin ein Arbeitspferd.« (IG 1\, 6.1., 546-548)

In der Wendezeit war Karla B. als Assistentin des Geschäftsführers tätig und erlebte eine sehr bewegte Zeit mit vielen Umstrukturierungen und Entlassungen. Sie besuchte weitere Lehrgänge zum Arbeitsrecht und war zudem sechs Jahre als Schöffin beim Arbeitsgericht. Für sie problematisch war einerseits das erworbene Wissen, das sie in den Betrieb mit einbringen konnte »... wir machen das so, da können die nicht zum Arbeitsgericht gehen.« (IG 1\6.1., 638) und andererseits trotzdem ihr Einsatz für die Mitarbeiter.

Ihre Einschätzung zu den Fortbildungskursen fällt nicht immer positiv aus. »... in den ersten Jahren, da bot sich ein Lehrgang nach dem anderen an. (...) Das war für uns aber alles nichts Neues. (...) da haben uns die sogenannten Wessis noch mal beibringen wollen, das Rad neu zu erfinden. Das gipfelte darin, dass wir einen Doktor des Rechts hatten (...) der sich vor unsere Klasse gestellt hat und sich umgesehen hatte und sagte, wieso sitzen hier so viel Frauen?« (IG 1\6.1., 657-664)

Karla B. arbeitet seit ihrer Pensionierung ehrenamtlich in einem Seniorenverein mit, ist dort für die Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich und nimmt weiterhin an Fortbildungen teil. »Wenn ich keine Abschlussklausur schreiben muss, mache ich alles. Ich bin interessiert, eigentlich für alles. Ich war vor kurzem im Medienhaus in F., da ist eine Art Journalistenfortbildung. Ich mache alles. Da haben die auch gefragt, warum ich nun. Es war kein anderer da.« (IG 1\6.1., 823-826) Die Motivation für die Weiterbildung sieht sie darin, immer wieder nach dem Warum zu fragen, bestimmte Kenntnisse zu erhalten, die sie auch in ihrer Familie weitergeben kann. »... da bin ich im Arbeitskreis der Senioren, die PDS organisiert das. Obwohl ich nicht politisch gebunden bin, im Stadthaus. Da gibt es immer Neues, sei es im Gesundheitswesen, sei es über Finanzierung (...) Selbst über Rentenprobleme, was für die Senioren interessant wäre. Oder die ganzen Zusatzversorgungen, die ja alle im Gericht gelandet sind, wo Prozesse anhängig sind. Das interessiert mich. Nicht im Detail, aber zumindest, dass es so etwas gibt. Das veranlasst mich, überall zu fragen: kann ich mal zuhören und nachzulegen, warum.« (IG 1\6.1., 862-869)

Ines F., Facharbeiter für Textiltechnik, Diplomdesigner, Betriebswirt, Geschäftsführungsassistentin im Pflege- und Rehabereich, 41 Jahre

Deswegen habe ich den Facharbeiter für Textiltechnik gelernt mit der Voraussicht dieser Betrieb delegiert mich dann zum Studium.

Ines F. wurde 1962 geboren und besuchte die Polytechnische Oberschule ihrer Heimatstadt bis zur zehnten Klasse. Die Fächer, die sie besonders gern mochte, waren Zeichnen und »vielleicht noch Deutsch« (IG 1\6.2., 12). Der Besuch der weitergehenden Erweiterten Oberschule stand auf Grund der Zensuren nicht an. Im außerschulischen Bereich war Ines F. in verschiedenen Arbeitsgemeinschaften des Pionierhauses. »Das war am Pioniertheater, da haben wir das Bühnenbild gestaltet, oder auch mal so eine Zeichenarbeitsgemeinschaft. Es war nicht alles zur selben Zeit, das hat sich abgewechselt.« (IG 1\6.2., 72-74) An der Schule besuchte sie in jüngeren Jahren die Arbeitsgemeinschaft Handarbeiten und später dann die Arbeitsgemeinschaft Tischtennis. Ihre weitere Ausbildung sollte in Richtung Handwerk und Zeichnen gehen. Es war jedoch nicht einfach, etwas Geeignetes zu finden. Die Eltern ermöglichten es ihr, sich in verschiedenen Bereichen umzusehen. Sie entschied sich dann für den

Beruf des Textilgestalters. »... habe ich den Facharbeiter für Textiltechnik gelernt mit der Voraussicht, ich gehe hinterher zum Studium, dieser Betrieb delegiert mich dann zum Studium, wo ich dann Textilgestalter studieren kann.« (IG 1\6.2., 114-116) Die Berufsschule und die Ausbildungsfirma ist ihr noch in guter Erinnerung. Einschränkend schätzte Ines F. ein, »Von der Arbeit her habe ich gedacht, wenn du das ein Leben lang machen sollst, das ist auch nicht das.« (IG 1\6.2., 121-122) Ihre außerschulischen Aktivitäten im Zeichnen führte sie bis zum 18. Lebensjahr weiter, danach brach sie diese Betätigung ab. In Vorbereitung des Studiums besuchte sie für ein Semester einen wöchentlich stattfindenden Zeichen- und Malkurs. Nach der Studiumseignungsprüfung arbeitete Ines F. noch ein halbes Jahr im erlernten Beruf als Textiltechniker und ging dann für drei Jahre zum Direktstudium nach R.. Das Studium verlief gut. Bei einem anfänglichen Problem, wie halte ich ein Referat, unterstützte sie die Mutter. »... und meine Mutti hat sich mit hingesetzt und hat mir geholfen, und dann lief das. Es war gar nicht so schwer...« (IG 1\6.2., 210-212) Besonders die Sachen, die mit Zeichnen und Gestalten zusammenhingen, bereiteten ihr Freude. Bereits in der Studienzeit wurde Ines F. schwanger. »Ich hatte das so geplant, dass mein Kind nach dem Studium zur Welt kommt, und bin im letzten Studienjahr schon mit dem dicken Bauch dahin und habe meine Belegarbeit, die Ingenieurabschlussarbeit dann so recht gut gepackt.« (IG 1\6.2., 210-212) Nach der Babypause konnte sie vier Stunden täglich in Heimarbeit weiter für ihren Betrieb arbeiten. Diese Regelung empfand Ines F. als gut. »Das war aber auch schön, dass das so ging. Man konnte sich das einteilen. Es gab sicher auch Tage, wo ich in die Firma musste, aber das konnte man dann regeln, da war eine Oma da.« (IG 1\6.2., 260-261) Mit Beginn des dritten Lebensjahres der Tochter und deren Unterbringung in den Kindergarten arbeitete Ines F. dann täglich sechs Stunden in der Firma. Ein- bis zweimal im Jahr nahm sie an Fortbildungen teil, die in Form von Gestaltertagungen organisiert wurden. »Dann gab es ein Zusammentreffen mit den anderen Gestaltern und dort hat man sich unterhalten, wie es in den anderen Firmen geht. Das war das, was mir gefallen hat. Man kam in der Republik herum und hatte auch Kontakt zu den anderen.« (IG 1\6.2., 298-300) Zusätzlich besuchte sie an der H. ein Semester lang einen Kurs für Schriftgestaltung. Auf Grund der relativ langen Wegezeiten und der Kinderbetreuung setzte sie diesen Kurs dann nicht weiter fort. Zusätzlich ging sie zu einem Gymnastikkurs. »... wo ich einmal in der Woche trotzdem freiwillig Sport gemacht habe. Obwohl ich das ein Leben lang gehasst habe, aber da fing das an Spaß zu machen, weil das wirklich nicht so ein Drill war.« (IG

1\6.2., 313-315) Weiterhin besuchte Ines F. über drei Jahre einen Klöppelkurs, das Kind konnte sie zu dem Kurs immer mitnehmen.

Nach der Wende blieb Ines F. weiter in ihrem Betrieb, musste jedoch auf die Vollbeschäftigung umsteigen, da verkürzte Arbeitszeiten nicht mehr möglich waren. Ihr Berufsabschluss wurde zum Diplomdesigner nachdiplomiert. Mitte der neunziger Jahre schloss sie eine zusätzliche Ausbildung als Betriebswirt ab. Die Information zu dem Angebot bekam sie von ihrer Mutter. Nach Meinung von Ines F. war ihre berufliche Ausbildung durch das Gestaltungsstudium ziemlich eingetragenermaßen und sie entschloss sich daher und bedingt durch den geringen Finanzierungseigenanteil zu dieser Weiterbildung. Die Ausbildung war berufsbegleitend über zwei Jahre angelegt. Das bedeutete, zweimal wöchentlich drei Abendstunden Ausbildung in der anbietenden Akademie und zusätzlich noch Heimarbeit. »Das war zusätzlich zur Arbeit, und ich habe das auf Arbeit niemandem erzählt, dass ich das mache. (...) Ich habe immer gedacht, die denken, du kannst das, und ich habe immer gedacht, ich kann das nicht. Obwohl ich das abgeschlossen habe mit einer relativ guten Note.« (IG 1\6.2., 355-361)

Besonderes Interesse hatte sie an den Ausbildungsinhalten Marketing und Marketingstrategien. Die anderen Bereiche waren aus ihrer Sicht nicht sonderlich lohnend. Eine zukünftige Arbeit auf dem Gebiet als Betriebswirt kann sich Ines F. jedoch nicht vorstellen.

Bei der Betreuung des Kindes, als dieses noch kleiner war, unterstützten sie ihre Eltern. Beruf, Weiterbildung und familiäre Verantwortung war nicht immer einfach zu verkraften. »Ein schlechtes Gewissen hatte ich immer wegen meinem Kind (...) diese berufsbegleitende Schule war belastender als das Studium und alle anderen Schulen, die ich bisher erlebt hatte, weil es eben nebenbei war. Man hatte Beruf und das, das war schon belastend. Dazu kam eben, dass mir diese Fächer nicht ganz so gelegen haben, diese Sachen, da habe ich mich wirklich durchgequält. Aber am Ende war ich froh, wie es vorbei war.« (IG 1\6.2., 450-455)

Weil Englisch aus ihrer Sicht wichtig ist, besuchte sie noch einen Englischkurs an der Volkshochschule.

Ende der neunziger Jahre beginnt sie nach einer längeren Pause, durch einen Umzug konnte sie die wöchentliche Gymnastikstunde nicht mehr wahrnehmen, wieder mit Sportkursen, diesmal in einem Fitnessstudio. Ines F. ist sehr kulturinteressiert, besucht regelmäßig Ausstellungen in Museen. »... selbst organisiertes Lernen, es gehört ja vieles dazu, Bücher, wo ich mir Wissen aneigne. Gelesen habe ich schon immer gerne Bücher, die haben mich immer begleitet. Reisen auch nicht so, Bildungs-

reisen habe ich für mein Kind organisiert, Englisch. Da ist sie dann nach England gefahren, ich selber nicht.« (IG 1\6.2., 609-613)

Bis 2002 war Ines F. im gleichen Betrieb beschäftigt. Die Firma ging in Insolvenz, Ines F. wurde arbeitslos und begann eine einjährige Weiterbildung zur Geschäftsführungsassistentin im Pflege- und Reha-bereich. «Ich war arbeitslos und habe gedacht, irgend etwas musst du machen, da fiel mir diese Annonce in die Hände, und zu dem Zeitpunkt fand ich das ganz toll und habe das gemacht. Ich war damals froh, dass ich etwas hatte, um zu lernen. Im Nachhinein habe ich jetzt schon bemerkt, dass es nicht das Highlight war, aber das weiß man ja immer erst hinterher.« (IG 1\6.2., 673-676)

Nach der Weiterbildung ist Ines F. auf Arbeitssuche. Sie schätzt ein »Diese Weiterbildung hat mir im Moment noch nicht das gebracht.« (IG 1\6.2., 662-664)

Sandra F., Schülerin, 19 Jahre

Mich interessiert, mit Menschen zusammen zu arbeiten, mich mit ihren Problemen auseinander zu setzen, sie zu beraten.

Sandra F., Jahrgang 1984, besuchte vier Jahre die Grundschule und danach 6 Jahre die Mittelschule, die sie mit dem Realschulabschluss beendete. Die besonderen Vorlieben galten der Biologie und Musik. In der Grundschulzeit lernte sie über einen Zeitraum von drei Jahren in der Musikschule Akkordeon zu spielen.

Sie begann nach dem Realschulabschluss als Fachoberschülerin. Diese Ausbildung schließt nach zwei Jahren mit der Fachhochschulreife ab. Die Fachoberschule ist eine private Schule, die ausgewählt wurde, weil sie nach Meinung von Sandra F. einen besseren Ruf als die vergleichbare staatliche hat. Für den Besuch sind monatlich 50 Euro an Schulgeld zu bezahlen. Besonderes Interesse an der Fachoberschule findet bei ihr das Fach Pädagogik. »... es macht mir Spaß zu erfahren, wie die Erziehung auf Kinder oder auch auf Erwachsene wirkt, wie sich das entwickeln kann, wie es beabsichtigt ist.« (IG 1\6.3., 182-183) Die letzten Monate in der Fachoberschule erlebt Sandra F. bei einem Umfang von 35-38 Unterrichtsstunden und häuslicher Hausaufgaben- und Lernarbeit als sehr stressig. »Bin dann auch mal froh, wenn keine Arbeit geschrieben wird, dass man auch mal für sich Zeit hat.« (IG 1\6.3., 213-214) In dieser Phase bleibt für sie keine Zeit für weitere außerschulische Bildungsangebote.

Im Fach Mathematik gab und gibt es für sie Zeiten, in denen sie sich Unterstützung holt. »In der Realschule war es so, dass ich von der 6. bis zur 10. in der Schülerhilfe war. (...) Das hat mir gut geholfen und ich bin auch gut durch die Prüfung gekommen. Jetzt ist es so, da die Schule ziemlich teuer ist, habe ich es erst mal sein gelassen, und kam eigentlich anfangs gut mit nach. Ich habe in meiner Fachoberschule Praktika gemacht und habe dort eine sehr nette Frau kennen gelernt, die Mathe studiert hat, und gehe dort, wenn ich Probleme habe hin, so dass sie mir das erklärt.« (IG 1\6.3., 50-56)

Sie besuchte an der Volkshochschule einen Babysitterkurs. »Ich wollte gern nebenberuflich als Babysitter arbeiten und habe gedacht, dass das nicht schlecht wäre, wenn man ein Zertifikat vorzeigen kann.« (IG 1\6.3., 86-89) Dieser Kurs ging über ein halbes Jahr und es wurden für ihre spätere Tätigkeit als Babysitter wichtige Kenntnisse vermittelt.

Nach dem Schulabschluss hat Sandra F. sich für ein Freiwilliges Soziales Jahr entschieden. Dazu gibt es schon sehr konkrete Vorstellungen. Sie hat sich für eine psychische Einrichtung beworben, in der sie dieses Jahr arbeiten möchte. Sie wird dafür ihre Heimatstadt verlassen und in die alten Bundesländer ziehen. Ein Beweggrund für den geplanten Umzug ist auch, dass sie dann in der Nähe ihres Freundes sein wird.

Der Berufswunsch steht für Sandra F. fest. »Für mich gibt es keinen besseren Beruf als Sozialpädagogin. Ich habe mich mit vielen Berufen auseinandergesetzt. Wollte eigentlich auch mal Krankenschwester werden, so dass es mir liegt, denke ich, dass der Sozialpädagoge am besten zu mir passt. Weil das andere interessiert mich nicht so sehr. Mich interessiert, mit Menschen zusammen zu arbeiten, mich mit ihren Problemen auseinander zu setzen, sie zu beraten. Das zu lernen ist eine schöne Aufgabe.« (IG 1\6.3., 320-325) Der Berufswunsch wurde gestärkt durch Praktika in einem Kindergarten, einem Kinderheim und besonders durch ein Praktikum in einer Suchtberatungsstelle. »... wurde mir die Möglichkeit gegeben, viel mitzugehen, mich in die Beratungen reinzusetzen, auch in der Verwaltung. Ich habe nicht nur mit Klienten zusammen gearbeitet, sondern durfte mit Sozialberichten schreiben, wie der Gang mit den Klienten weiter ist.« (IG 1\6.3., 349-353)

In dieser Suchtberatungsstelle ist sie weiter ehrenamtlich tätig. Sie beschreibt ihre Arbeit als »... nicht immer einfach. Es gibt nicht viele, die es schaffen, aber die wenigen, die es schaffen, da ist man sehr glücklich drüber. Und wenn man sieht, wie sich derjenige nach einer Drogenkarriere entwickelt, das ist sehr positiv.« (IG 1\6.3., 357-359)

Nach der Absolvierung des Freiwilligen Sozialen Jahres hat sich Sandra F. für die Ausbildung zur Sozialpädagogin für einen Studien-

platz in den alten Bundesländern beworben, um so in der Nähe ihres Freundes zu sein.

Sie könnte sich weiterhin vorstellen in der Zukunft als Ausgleich Mitglied im Fitnessstudio zu sein, wenn die finanziellen Möglichkeiten ihr das erlauben.

Evelyn E., Arbeit als Verkäuferin und Strickerin, 80 Jahre

Damals wurden Lehrer gesucht, ich hätte mich liebend gern dazu gemeldet.

Evelyn E. ist Jahrgang 1923. Sie besuchte acht Jahre die Volksschule und schloss daran eine zweijährige Ausbildung an der Haushaltschule an. In der Schule gefiel Evelyn E. besonders das Fach Deutsch und Rechnen. Während ihrer Schulzeit mochte sie besonders gern Sport.

Der Wunsch eine weitere und bessere Ausbildung zu bekommen, scheiterte an den komplizierten familiären Bedingungen. »Ich hätte es furchtbar gern gehabt, aber ich hatte kein Elternhaus, meine Mutter ist gestorben, als ich sieben Jahre alt war und ich hatte noch einen älteren Bruder. (...) Ich bin bei den Großeltern aufgewachsen. Der Vater hat dann eine neue Frau kennen gelernt und wir sind die ersten Jahre, mein Bruder und ich, überall rumgeschubst worden ...« (IG 1\7.1., 7-13) Nach einer Zeit im Kinderheim wuchs Evelyn E. und ihr Bruder bei der Mutter der zweiten Ehefrau ihres Vaters auf.

Während der letzten Zeit und nach Abschluss der Haushaltschule arbeitete sie im Textilgeschäft der Tante mit und half im Haushalt und bei der Kindererziehung. Dem Onkel, der zum Kriegsdienst eingezogen wurde, versprach sie, der Tante im Geschäft und in der Familie weiter zu helfen. Ihr Wunsch eine Lehrerausbildung zu absolvieren, erfüllte sich nicht. »Damals wurden Lehrer gesucht, ich hätte mich liebend gern dazu gemeldet. Ich habe schon alle Finger danach ausgestreckt, aber ich konnte nicht.« (IG 1\7.1., 57-60) Sie wollte ihr Versprechen für die Familie des Onkel mit zu sorgen, nicht brechen und verzichtete deshalb auf die Lehrerausbildung. Evelyn E. betreute beim Bund Deutscher Mädel jüngere Mädchen. »Gesungen, erzählt, gewandert, gespielt. Man musste sich etwas darauf vorbereiten, denn wenn man sich zwei Stunden mit den Kindern abgibt, muss man ja wissen, was man machen möchte.« (IG 1\7.1., 128-130) Nach dem Krieg kam sie für drei Jahre in ein Internierungslager. Der Grund dafür war ihre Tätigkeit beim BDM. »...durch Stacheldraht und so gesichert. Drei Meter hohe geschlossene

Bretterplanken, dass man ja von draußen nichts sah. Das war so schlimm alles, dass ich dann hinterher, als ich wieder nach Hause kam 1948, da habe ich mich sechs, acht Wochen lang jeden Abend hingesetzt und habe mir das von der Seele geschrieben.« (IG 1\7.1., 188-191) »Wir sind nie verhört worden, nichts, gar nichts. Dass man uns irgendwie hätte etwas sagen können. Aus dem und dem Grunde bist du hier.« (IG 1\7.1., 208-209) Trotz der unheimlich komplizierten Zeit gab es im Lager einen Chor, in dem Evelyn E. Mitglied war und es wurde auch in einigen Fächern Unterricht organisiert. Zukunftspläne zu schmieden war in dieser Situation unmöglich, sie erfuhr zudem, dass ihr Verlobter im Krieg gefallen war. Nach der Entlassung aus dem Lager arbeitete Evelyn E. wieder im Textilgeschäft. Sie lernte ihren Ehemann, einen Lehrer, kennen und heiratete 1952. Nach der Geburt der Kinder blieb Evelyn E. zu Hause. »... es war selbstverständlich, dass ich da zu Hause geblieben bin. Und vor allem auch den Mann unterstützt habe. Mit Beurteilungen schreiben und Aufsätze korrigieren.« (IG 1\7.1., 340-342) Um sich Geld dazu zu verdienen, strickte Evelyn E. in Heimarbeit. »Wenn der Vater raus war und die Kinder in der Schule, da ging es an die Strickmaschine. Und dann nachmittags, gegessen haben alle zu Hause, noch etwas und abends bis um zehn oder wie lange, bis zum Schlafengehen.« (IG 1\7.1., 382-384)

Im Sportverein, dem sie schon viele Jahrzehnte angehört, vertritt sie manchmal die Übungsleiterin. Hätte man sie darauf angesprochen, hätte sie selbst auch eine Übungsleiterausbildung gemacht. Kulturelle Angebote der Stadt nutzt sie gelegentlich. »Ansonsten übermäßig viel ist heute doch nicht mehr.« (IG 1\7.1., 442-443) Für sie sehr schön und erlebnisreich sind noch Reisen. »Wir hatten jetzt eine Schiffsreise unternommen, mit der Costa Allegra, Spanien, Mittelmeer, Marokko, die Kanaren.« (IG 1\7.1., 525-526)

Franziska S., Diplommathematikerin, 44 Jahre

Das war eine schöne Zeit, diese Aufbauzeit, noch mit viel Freiraum und man hat auch die Chance gehabt, eine berufsbegleitende Weiterbildung zu machen.

Franziska S. wurde 1959 geboren. 1965 erfolgte ihre Einschulung in eine Polytechnische Oberschule, die sie dann acht Jahre besuchte. In dieser Zeit nahm sie sehr erfolgreich an Mathematik- und Physikolympiaden teil, besuchte einmal wöchentlich den Arbeitskreis der ma-

thematischen Elite und einmal monatlich die Arbeitsgruppe der jungen Physiker. Neben Mathematik und Physik waren Chemie, Biologie und Kunsterziehung die Fächer, die sie besonders gern mochte. Der Wechsel auf die Erweiterte Oberschule war problematisch. »Ich war zwar in dem Jahrgang in der Klasse die Klassenbeste, aber es gab ja solche Limitierungen (...) und ich sollte, obwohl ich den besten Durchschnitt hatte, nicht die weitere Zuweisung bekommen. Da hat sich dann mein Vater ziemlich auf die Barrikaden gestellt.« (IG 1\7.2., 7-12) Obwohl ihre Eignung eindeutig im naturwissenschaftlich-technischen Bereich lag, bekam sie dann nur einen »Restplatz« (IG 1\7.2., 18) an einer Erweiterten Oberschule mit sprachlichem Profil. Franziska S. nahm weiterhin an Mathematik- und Physikolympiaden teil, wenngleich von Seiten der Schule das nicht mehr so gewürdigt wurde wie an der Polytechnischen Oberschule. Schwächeren Schülern gab sie Nachhilfe. »Für mich war es ganz wichtig, (...) andere am Wissen teilhaben zu lassen. Das hat mir geholfen, das angelebte Wissen dann abrufbereit zu haben. Indem ich es anderen erklärt habe, hat es mir selber sehr viel genutzt, indem es sich gefestigt hat.« (IG 1\7.2., 28-32) Weitere außerschulische Aktivitäten waren bei Franziska S. das wöchentliche Schwimmtraining, Einsätze als Rettungsschwimmer und die intensive Arbeit im Leistungstanzkreis. »Durch meine vielfältigen Interessen habe ich mich dann vielleicht auch ein Stück verzettelt. Aber das war mein Naturell ...« (IG 1\7.2., 61-62)

Der Studienwunsch Psychologie scheiterte am Numerus Clausus: Franziska S. entschied sich für ein Mathematikstudium. »Nachdem ich zum Anfang im Grundstudium ziemlich zu paddeln hatte, um dabei zu bleiben, ich habe ja gesagt, dass jeder Zweite aufgesteckt hat, bin ich dann wesentlich leistungsstärker geworden, dass ich dann ein Leistungsstipendium bekommen habe.« (IG 1\7.2., 221-225) Parallel zum Studium arbeitete sie im Forschungsinstitut Y., ihr Arbeitsschwerpunkt dort lag in der statistischen Auswertung von Jahresarbeiten. Zusätzlich absolvierte sie während der Studienzeit ein postgraduales Fachübersetzerstudium. »... dass ich nur Fachsprache von Englisch ins Deutsche übersetzen musste. Einfach, weil uns das damals angeraten wurde, für die Zeit, wenn man aussetzt wegen Schwangerschaft oder Erziehungsurlaub, dass man sich dadurch etwas dazu verdienen kann...« (IG 1\7.2., 82-87)

Als Kulturverantwortliche für ihre Seminargruppe organisierte sie Karten für kulturelle Veranstaltungen in der Stadt wie auch eine Reise nach Prag. Die Diplomarbeit schrieb Franziska S. an dem Forschungsinstitut, in dem sie als Studentin tätig war. Sie bekam von diesem Institut die mündliche Zusicherung für die Anstellung nach dem Studienab-

schluss. Diese Zusage wurde wieder rückgängig gemacht und über die Absolventenvermittlung erhielt sie einen Arbeitsplatz in einem anderen Forschungsinstitut. In diesem arbeitete sie vier Jahre als wissenschaftliche Assistentin. Sie war mit dem ihr zugeteilten Dissertationsthema nicht zufrieden und mit der vorherrschenden strengen politischen Linie nicht einverstanden. »... da musste ich immer mit den anderen Parteimitgliedern das Parteilehrjahr mitmachen. (...) Das empfand ich schon als ziemliche Belastung, weil man nicht offen diskutieren konnte, auch nicht seine privaten Zweifel anbringen konnte.« (IG 1\7.2., 251-254) Die Verpflichtung, »...dass ich in den vier Jahren auf Nachwuchs verzichten solle.« (IG 1\7.2., 247) stimmte mit der Familienplanung von Franziska S. nicht überein, sie bekam in der Zeit mit dem Abstand von einem Jahr ihre beiden Töchter. Die jüngste Tochter ist schwerstbehindert. Der Arbeitseinstieg gestaltete sich deshalb besonders kompliziert. Der Vertrag mit dem Forschungsinstitut wurde aufgehoben und Franziska S. erhielt am Forschungsinstitut Y. (an dem sie nach Studienabschluss arbeiten wollte) einen Arbeitsvertrag mit verkürzter Stundenanzahl. Die jüngste Tochter »... war dann erst mal nicht krippenfähig auf Grund dieser Mehrfachbehinderung. Dann habe ich anfangs nur 10 Stunden pro Woche gearbeitet mit einem Anwesenheitstag. An dem einen Anwesenheitstag habe ich das behinderte Kind immer zu meinen Eltern gebracht, weil sie ja in keine Einrichtung gehen konnte und das ältere Geschwisterkind war normal im Kindergarten.« (IG 1\7.2., 277-281) Als ihre jüngste Tochter im Alter von zwei Jahren krippenfähig war, arbeitete sie dann 24 Stunden in der Woche.

Franziska F. informierte sich umfassend über Behandlungsmethoden für ihr behindertes Kind und nutzte dazu auch alle sich bietenden Möglichkeiten, um an unzugängliche Literatur heran zu kommen. »Da kam mir meine Arbeitsstelle Y. sehr zugute, dass ich mir da reinschreiben konnte, dass ich aus Forschungsgründen unbedingt an die westdeutsche Literatur herankommen muss.« (IG 1\7.2., 453-455) »Da habe ich sehr viel gelesen und habe auch versucht, Gleichgesinnte zu finden (...) um die ganze psychische Belastung (...) besser bewältigen zu können und auch Erfahrungen austauschen zu können. Denn das Wissen allein theoretisch aus Büchern hatte mir nur wenig geholfen, das dann auch umzusetzen.« (IG 1\7.2., 472-479)

Es ergab sich die Möglichkeit für ein postgraduales Studium der Psychologie. Franziska F. hätte das Studium gern absolviert, musste jedoch ablehnen, weil die monatlichen Konsultationen außerhalb des Wohnortes waren und das so aus familiären Gründen nicht realisierbar war. Sie entschied sich deshalb am Heimatort für ein berufsbegleitendes

postgraduales Studium der Soziologie. Ihr Arbeitgeber unterstützte sie bei diesem Vorhaben und genehmigte auch Bibliotheksarbeitszeiten.

In der Wendezeit gab es drastische Mitarbeiterkürzungen in ihrer Arbeitsstelle. Die fachliche Spezialisierung als Mathematikerin von Franziska F. wurde gebraucht und es wurde ihr eine Weiterbeschäftigung, allerdings an einem anderen Wohnort, angeboten. Durch die familiäre Situation konnte Franziska S. das Angebot nicht annehmen. Sie bewarb sich neu und wurde bei der Kommune angestellt, bei der ein neuer Bereich aufgebaut wurde. »Das war eine schöne Zeit, diese Aufbauzeit, noch mit viel Freiraum und man hat auch die Chance gehabt, eine berufsbegleitende Weiterbildung zu machen, um das ganze bundesdeutsche Verwaltungsrecht kennen zu lernen.« (IG 1\7.2., 339-341) Diese Weiterbildung ging über ein Jahr und endete mit einem Zertifikat für die höhere Verwaltungsebene.

Die Auswirkungen der Wende waren auch im privaten Bereich spürbar »... weil ich mich dann erstmalig an diese Bundesgemeinschaft der Eltern für hörgeschädigte Kinder wenden konnte und an Arbeitstagungen teilnehmen konnte, wo genau diese namhaften Leute eingeladen wurden, von denen ich vorher nur gelesen habe (...).« (IG 1\7.2., 472-479) Franziska S. arbeitet nach wie vor sehr engagiert in der Selbsthilfegruppe für Eltern hörgeschädigter Kinder mit.

Für ihre gegenwärtige berufliche Tätigkeit nutzt sie Kursangebote im EDV-Bereich. »...das ist schon ganz wichtig. Wenn man so einen Titel hat wie Diplom-Mathematiker, da denken dann die anderen Kollegen immer, ja die Frau kann man mal fragen bei irgendwelchen Problemchen. Da mache ich mich dann lieber erst mal selber fit mit den neuen EDV-Programmen, was die alles können und was sie noch mehr können als die vorhergehende Generation.« (IG 1\7.2., 552-557) Diese Kurse finden während der Arbeitszeit statt und werden komplett vom Arbeitgeber bezahlt.

Außerhalb der beruflichen Weiterbildung besucht Franziska S. eine Veranstaltungsreihe, die von der psychologischen Fakultät der Universität angeboten wird. Dort werden ganz unterschiedliche psychologische Themen in Vorlesungen, die jeweils einmal im Monat stattfinden, angesprochen. Mit den Töchtern nahm sie gemeinsam an einen Selbstverteidigungskurs teil und absolviert gegenwärtig einen Aufbaukurs zum Erlernen der Gebärdensprache. Anstoß dafür ist der Wunsch, sich direkt mit Freunden der jüngsten Tochter zu verständigen. »Und wenn sie Jugendliche mit nach Hause bringt, gebärden die nur miteinander und teilweise haben die anderen dann starke Hemmungen sich stimmlich mit mir zu verständigen, so dass ich für mich selbst entdeckt habe, dass ich

Gebärden lernen muss ...«s (IG 1\7.2., 681-683) Ein Bereich künftiger Weiterbildung wird für Franziska S. Hospiz und Sterbebegleitung sein. »Das wird noch mal ein Thema sein. Ich schiebe es immer noch ein Stück vor mich hin,« (IG 1\7.2., 730-731)

Anna S., Absolventin Freiwilliges Soziales Jahr, 19 Jahre

... mit dem, was ich mir jetzt gewählt habe, bin ich viel näher an meinem Berufsziel als vorher.

Anna S. wurde 1984 geboren und 1990 eingeschult. Nach der Grundschule wechselte sie nach vier Jahren zum Gymnasium mit naturwissenschaftlichem Profil und schloss dort mit dem Abitur ab. Ihre besondere Vorlieben für Fächer und Themengebiete schwankten. »Leistungskurse habe ich dann Mathematik und Geschichte gemacht. Kunsterziehung fand ich ganz toll. Sport auf jeden Fall. Und auch Biologie, bloß die war dann in der Oberstufe einfach schwieriger, wo es dann nicht mehr so interessant war (...) zu spezialisiert.« (IG 1\7.2., 13-17) Außerschulisch besuchte sie während der Grundschulzeit einen Zeichenzirkel. In der fünften Klasse trainierte sie ein Jahr im Schwimmverein und wechselte dann die Sportart. »Und Anfang der sechsten Klasse bin ich dann zum Unihockey gekommen, was ich heute noch mache (...) jetzt so richtig leistungsmäßig ...« (IG 1\7.2., 120-122) Das Training mit der Mannschaft, die in der höchsten Spielklasse startet und national und international erfolgreich ist, ist sehr zeitintensiv. Tägliche Trainingseinheiten und Spielbetrieb an den Wochenenden lassen kaum Raum für weitere Aktivitäten. Anna S. entschied für sich, dass die Schule nicht eindeutig vor dem Sport kommt. »Das kam immer situationsbedingt darauf an. Das war mir einfach wichtiger, das muss ich ehrlich zugeben. Inwiefern das zeitweise so geschickt war und inwiefern ich jetzt noch den Endabschluss im Abitur noch ein paar Pünktchen besser gewesen wäre, wüsste ich jetzt nicht. Der Sport liegt mir immer noch sehr am Herzen, da habe ich es nicht bereut, da dran geblieben zu sein.« (IG 1\7.2., 156-161)

In der zehnten Klasse absolvierte sie ein interessantes Praktikum in der Frühförderstelle der Lebenshilfe. Das Interesse war bedingt durch die Hörschädigung ihrer Schwester, das Engagement der Mutter in der Interessenvertretung für hörgeschädigte Kinder, ihre Hilfe bei der Organisation und Kinderbetreuung von Veranstaltungen für Familien mit hörgeschädigten Kindern und dem schon ausgeprägten Wunsch in der Förderpädagogik ein Studium aufzunehmen. Mit dem Praktikum wollte

sie klären, ob sie mit Schwerstbehinderten und auch geistig Behinderten umgehen kann. Die Arbeit in der Frühförderstelle war für Anna S. sehr interessant und »... teilweise auch zwischendurch erschreckend, dass man so auf den Boden der Tatsachen zurück geholt wird, dass man nicht jedem helfen kann.« (IG 1\7.2., 188-189) Das Interesse und der Wunsch die Tätigkeit noch länger auszuführen und mehr Sicherheit für die Berufswahl zu bekommen, der Wunsch einer »Pause« (IG 1\7.2., 194) nach dem Abitur, war der Grund, warum sich Anna S. für ein Freiwilliges Soziales Jahr entschied. Bei einem Wohlfahrtsverband arbeitet sie im Behindertenbereich. »Ich dachte mir, das mal über einen langen Zeitraum zu machen. (...) Jetzt ist über ein halbes Jahr herum, ich denke, dass ich dabei bleiben werde. Es ist auch eine gute Erfahrung gewesen.« (IG 1\7.2., 197-200) Sie entschied sich trotz eines anderen Angebotes in einem Kindergarten ganz bewusst für diesen Arbeitsbereich. »... mit dem was ich mir jetzt gewählt habe, bin ich viel näher an meinem Berufsziel, als vorher.« (IG 1\7.2., 309-312) Die Arbeit ist sehr vielfältig und reicht von organisatorischen Aufgaben bis hin zur Unterstützung der Ergotherapeuten. Für die Mitarbeiter im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ-ler) werden von der Wohlfahrtsorganisation sechs Weiterbildungen mit einer Dauer von jeweils einer Woche angeboten. Die Themen werden abhängig von den Teilnehmerwünschen gestaltet. Der Austausch mit anderen FSJ-lern wird sehr positiv gesehen, der Ertrag der Inhalte für die gegenwärtige Tätigkeit nicht in jedem Fall.

Der Studienwunsch in Richtung Heilpädagogik hat sich bei Anna S. durch die Tätigkeit im Freiwilligen Sozialen Jahr gefestigt. Aus ihrer Sicht sind noch mehr Angebote erforderlich, bei denen Informationsmöglichkeiten für die Ausbildung gegeben werden. »... ich bin immer sehr unzufrieden mit den Informationsmöglichkeiten gewesen. Dass man so sehr hinterher rennen muss, dass man schauen muss, woher kriege ich das überhaupt, wie komme ich da ran. Dass man das verbessert vor allem.« (IG 1\7.2., 478-480)

Waltraud Z., Buchhändlerin, 82 Jahre

Wir hatten Max Planck dort, Heisenberg dort und dann auch große Schauspieler, die, heute würde man sagen, Leseabende gaben ...

Waltraud Z. wurde 1921 geboren. Nach vier Jahren, in denen sie die Reform-Volksschule besuchte, wechselte sie zur Höheren Versuchsschule. »Ich habe eigentlich immer Reformschulen besucht, das hat man nicht

immer. Ich bin in die Volksschule gegangen, an der mein Vater Lehrer war (...) die damals schon Koedukation hatte und was in den 30er Jahren absolut nicht üblich war.« (IG 1\8.1., 5-7) Neben der Koedukation waren Kinder aus allen gesellschaftlichen Schichten gemeinsam in einer Klasse. »Wir hatten also ein Maurerkind und ein Kind eines Professors an der Musikhochschule (...) und das hatte zum Vorteil, weil auch zum Teil die Eltern eingebunden waren. (...) Ich muss sagen, da habe ich mich sehr sehr wohl gefühlt in dieser Schule.« (IG 1\8.1., 40-45) Die Schule wurde 1934 durch die Nationalsozialisten geschlossen. Waltraud Z. wechselte an eine staatliche höhere Mädchenbildungsanstalt und schloss diese nach Ablauf von drei Jahren mit der Obersekundareife ab. Besonderes Interesse zeigte sie für Deutsch und Kunst. Der weitere Schulbesuch wäre leistungsmäßig problemlos gewesen, war aber durch die finanzielle Lage in der Familie nicht mehr möglich.

Der Vater hatte sich nach seiner Entlassung als Reformlehrer »... als Buchhändler niedergelassen (...) Da hatte ich schon Einblick und der Beruf gefiel mir ganz wunderbar.« (IG 1\8.1., 19-21). Waltraud Z. erlernte ihren Wunschberuf als Buchhändlerin und schloss ihre Lehre 1940 ab. In der Buchhandlung, in der sie arbeitete, organisierte sie selbständig Veranstaltungen. »Wir hatten Max Planck dort, Heisenberg dort und dann auch große Schauspieler, die, heute würde man sagen, Leseabende gaben, meinetwegen unter einem bestimmten Thema, Romantik oder so. Das hat mir sehr viel Spaß gemacht, weil ich da binnen kurzem von meinem Chef freie Hand gekriegt habe.« (IG 1\8.1., 194-198)

Nach Abschluss der Gehilfenprüfung war es zur damaligen Zeit üblich, die Wanderjahre anzuschließen. Der Wunsch von Waltraud Z. war es, als Bordbuchhändlerin bei einer großen Schiffslinie zu arbeiten. Durch den Krieg und den Einzug vieler junger Männer erhielt sie vom Arbeitgeber nur eine verkürzte Zeit, in der sie woanders arbeiten konnte. Ein halbes Jahr ging sie nach B. als Saisonbuchhändlerin. Danach musste sie sich im Arbeitsamtsbezirk wieder zurückmelden.

Oper-, Konzert- und Theaterbesuche gehörten für sie zum kulturellem Leben wie auch das Treffen im Freundeskreis der Eltern, zu dem auch Maler gehörten. Von Seiten der Buchhandlung wurde ebenso darauf geachtet, dass die Mitarbeiter kulturell gebildet waren. »Die Buchhandlung in D. war eine, wo Wert darauf gelegt wurde, dass man ordentlich gekleidet war, was ja Geld kostet. Dann, dass man Theater und Konzerte und so etwas besucht, Vorträge, damit man mitreden kann mit den Kunden ...« (IG 1\8.1., 499-501) Waltraud Z. arbeitete weiter in ihrer Heimatstadt in der Buchhandlung, bis diese 1945 ausgebombt wurde. Nachdem auch die elterliche Wohnung ausgebombt war, musste

sie mit ihrer Familie die Heimatstadt verlassen. »Wir kamen dann aufs Land, nach dem Y.gebirge zu einem Bauern. Dort hat man dann den Einmarsch der Russen überlebt und natürlich beruflich war da gar nichts.« (IG 1\8.1., 146-147) Nach Kriegsende kaufte der Vater eine Buchhandlung, die Waltraud Z. und ihre Schwester, die auch Buchhändlerin gelernt hatte, bis 1950 führten. In diesem Jahr heiratete sie einen Verleger und zog mit ihm um. Nach der Heirat arbeitete sie nicht. Sie hatte aber durch die Tätigkeit des Ehemanns »... immer zum Buchhandel einen roten Faden gehabt.« (IG 1\8.1., 231-233) 1951 wurde die Tochter und 1955 der Sohn geboren. Nachdem die Kinder größer waren, begann sie wieder in ihrem erlernten Beruf als Buchhändlerin zu arbeiten. Die nun folgende Arbeit unterschied sich wesentlich zu ihren vorherigen Erfahrungen. »...weil ich merkte, dass der Buchhandel sich in einer ganz anderen Art entwickelt hat. Es ging um Umsatzzahlen, es ging darum, gewisse Gebiete, bei M. nun ganz speziell die politische Literatur, an den Mann zu bringen, flächendeckend.« (IG 1\8.1., 239-243) »Wenn ich so bedenke, meine alten Kunden, da wusste ich ganz genau, die haben voriges Jahr zu Weihnachten in der und der Richtung gekauft und verschenkt, da wusste ich, wo ich die einzuordnen hatte. Aber hier, jetzt in dieser Zeit ging es darum, was da ist und das an den Mann zu bringen.« (IG 1\8.1., 258-261) »... das, was ich früher am Buchhandel geschätzt hatte, das habe ich nicht wieder gefunden. Leider.« (IG 1\8.1., 268-271) An Weiterbildungen gab es in dem Bereich keine Angebote.

Waltraud Z. besuchte und besucht Ausstellungen und Konzert- und Opéraufführungen. Sie liest nach wie vor sehr viel und nimmt an Veranstaltungen des Seniorenkollegs der Universität teil. Für sie waren und sind Reisen wichtig. Mit ihrem Ehemann unternahm sie zur DDR- Zeit Reisen z.B. nach Mittelasien, Bulgarien und Ungarn. Seit fünf Jahren ist Waltraud Z. verwitwet. Die letzte Schiffsreise auf der Ostsee im vorigen Jahr unternahm sie mit einer Freundin. »Ja, da habe ich viel gelernt und wie das manchmal so geht, da kam mir doch dann wieder in den Sinn, du hast doch früher mal von Bergengrün den Tod in Reval gelesen. Reval ist der alte Name von Tallin. Da habe ich das wieder rausgesucht und gelesen, natürlich unter einem ganz anderen Gesichtspunkt als früher. Das war sehr schön, da habe ich viel mehr verstanden ...« (IG 1\8.1., 566-570)

**Karin M., Diplomlehrerin Deutsch-Geschichte, Internationale
Direktionsassistentin, 52 Jahre**

Bücher hatte ich eher als ein Fahrrad. Das gehörte einfach dazu und war Teil von mir.

Karin M. wurde 1951 geboren. Sie besuchte acht Jahre die Polytechnische Oberschule. Das Abitur legte sie nach weiteren vier Jahren an der Erweiterten Oberschule mit einem naturwissenschaftlichen Zug ab. Der Wechsel zur Erweiterten Oberschule war »... mit etwas Schwierigkeiten verbunden (...), da ich einen Vater hatte, der die falsche soziale Herkunft hatte. Das heißt, ich sollte nicht zur Oberschule zugelassen werden. Mein Vater war Verlagsleiter, hatte einen privaten Verlag, einen der wenigen damals in der DDR. Dann zählte ich also immer unter die Kapitalistenkinder und das war nicht so sehr günstig für die Entwicklung. Ich hatte zwar sehr gute Noten, aber das war in dem Falle nicht so relevant. Mein Vater hat dann sich beschwert und bekam einen Brief vom Kulturministerium, dass er also kein Kapitalist, sondern Kulturschaffender sei. Und darauf hin war ich plötzlich nicht mehr zu schwach, um auf die EOS zu gehen und bekam doch noch einen Platz.« (IG 1\8.2., 6-14) Karin M. wollte auf ein Gymnasium mit dem nachsprachlichen Zug. Da es dort keine freien Plätze mehr gab »... musste ich mathematisch-naturwissenschaftlich machen, was mir nicht so lag.« (IG 1\8.2., 18-19)

Die Fächer, die sie in der Schulzeit besonders interessierten, waren Deutsch, Kunstgeschichte, die Sprachen und Geschichte. Fakultativ nahm sie über die Schule Englischunterricht wahr. In ihrer Freizeit besuchte sie Theater- und Konzertveranstaltungen und verbrachte einen großen Teil der Zeit mit Lesen. «Ich habe als Kind ganz viel gelesen, wirklich extrem viel. Und ich habe auch versucht, das zu beurteilen, was ich gelesen habe.» (IG 1\8.2., 176-178)

Ihr Wunsch Germanistik zu studieren, erfüllte sich nicht. Auf Grund der dritten Hochschulreform wurde der Studiengang in ihrer Heimatstadt abgeschafft und war auf nicht absehbare Zeit auch nicht im Studienprogramm. Auch die Bewerbung für das Studium der Kunstgeschichte scheiterte. »Da wurden aber nur fünf Leute angenommen, da war ich nicht dabei.« (IG 1\8.2., 101) Karin M. begann ein Lehrerstudium mit dem Hauptfach Deutsch und dem Nebenfach Geschichte. Das Interesse im Studium war für alle Fächer gegeben. »...es hat mich eigentlich alles interessiert. Wir hatten damals bei Prof. H. Vorlesungen in DDR-Literatur. Das war jemand, der brannte für sein Fach. Und das war schon dann

interessant und hat uns großen Spaß gemacht.« (IG 1\8.2., 130-132) Nach vier Jahren schloss sie das Studium mit dem Diplom ab. Die Vorliebe für Sprachen setzte sich im Besuch von Kursen fort. »... da habe ich angefangen Französisch zu lernen auf der Volkshochschule und später dann, weil dieser Französischkurs nicht mehr stattfand, habe ich dann angefangen, Ungarisch zu lernen, auch auf der Volkshochschule. Das war ja damals kein Problem, da die Kurse so spottbillig waren. Das konnte man sich ja auch als Studentin leisten. Da bin ich dann 20 Jahre zur Volkshochschule marschiert.« (IG 1\8.2., 139-143) In ihrer Freizeit besuchte sie weiter Theater und Museen.

Auf Grund gesundheitlicher Probleme begann sie nach dem Abschluss des Studiums ihre berufliche Tätigkeit nicht in der Schule, sondern als Lektorin in einem Verlag. »Das war eigentlich auch mein Berufswunsch von Anfang an« (IG 1\8.2., 29-30) »Das hat sich so langsam entwickelt. Ich war eigentlich nicht jemand, der sich von den familiären Vorgaben abgewendet hat, sondern ich bin in dieser Linie geblieben. Meine Mutter ist Buchhändlerin, mein Vater war auch Buchhändler, hat dann diesen Verlag gegründet. Bücher hatte ich eher als ein Fahrrad. Das gehörte einfach dazu und war Teil von mir.« (IG 1\8.2., 170-174) Ein in Aussicht gestelltes Forschungsstudium wurde ihr wieder gestrichen. »... das hätte ich auch gerne gemacht. Ich habe aber dann den Fehler gemacht, dass ich zur Hochzeit meines Stiefbruders nach dem Westen fahren wollte und das wurde mir so übel genommen, dass sofort dieses Forschungsstudium mir gestrichen wurde« (IG 1\8.2., 325-328) Karin M. nahm während der ersten Berufsjahre eine halbjährliche Zusatzausbildung für Verlagsmitarbeiter wahr.

Sie heiratete, ein Jahr später wurde die erste Tochter, drei Jahre später die zweite Tochter geboren. Als die Kinder geboren wurden, war Karin M. 29 und 32 Jahre alt. »Das heißt, ich hatte zwischen Studium und Kindern erst mal ein Stück, wo ich mich voll auf den Beruf konzentrieren konnte. Das war ganz günstig so als Einstieg.« (IG 1\8.2., 289-290) Für beide Kinder nahm sie jeweils das Babyjahr. »Beim ersten war es ja noch unbezahlt und beim zweiten Kind habe ich es dann bezahlt bekommen.« (IG 1\8.2., 302-303)

1990 war ein großer Teil der Verlagslandschaft zusammengebrochen und Karin M. wurde entlassen. Nachdem sie sich »mit ABM-Stellen durchgehängt« (IG 1\8.2., 189) hatte, begann sie eine einjährige Umschulung als internationale Direktionsassistentin. »Da habe ich etwas gesucht, was irgendwie noch in diese Richtung ging. Es war nicht so einfach, ich war ja damals auch nicht mehr so jung.« (IG 1\8.2., 200-201) Die Umschulung brachte nicht wie erwartet eine anschließende

Tätigkeit als internationale Direktionsassistentin. »Da stellte sich dann ziemlich schnell heraus, dass es ein sehr schöner Ansatz war und auch ein ganz schönes Jahr, aber, dass es eben nicht so sehr viel gebracht hat.« (IG 1\8.2., 228-230) «Und das war dann etwas frustrierend gegen Ende des Kurses. (...) es hat niemand auf dieser Strecke eine Arbeit gefunden.« (IG 1\8.2., 215-217) Nach der Umschulung erhielt Karin M. eine SAM-Stelle für ein Jahr. Nach dieser Zeit begann sie freiberuflich für verschiedene Verlage zu arbeiten. Das dafür notwendige Zusatzwissen für die Arbeit im Fachbuchbereich wie auch notwendige Kenntnisse im PC-Bereich eignete sie sich über entsprechende Literatur selbst an.

Im Freizeitbereich begonnene Sprachkurse für Französisch und Ungarisch waren für sie nicht immer zufriedenstellend. »... weil ich hatte irgendwie immer Pech mit den Gruppen, die brachen auseinander. Ich kam auf keinen grünen Zweig. Im Moment habe ich versucht, das Ungarisch zu reaktivieren, weil ich da eine längere Zeit nichts mehr gemacht habe. Und wenn man eine Sprache nicht mehr spricht, vergisst man es wieder. Das ist aber auch an mangelnden Teilnehmern gescheitert.« (IG 1\8.2., 270-274)

Gegenwärtig ist es für Karin M. wichtig »... einfach zu lesen, sozusagen wach zu bleiben und möglichst viel kulturell zu machen, um da bestimmte Defizite etwas zu kompensieren.« (IG 1\8.2., 499-500) Weiterhin besteht bei ihr der Wunsch, die Kenntnisse in der Kunstgeschichte zu vertiefen.

Annekatri M., Studentin, 23 Jahre

... und seitdem ich diesen Wechsel gemacht habe, bin ich total glücklich mit meinem Studium.

Annekatri wurde 1980 geboren. »Ich habe angefangen mit der Polytechnischen Oberschule bzw. mit der Grundschule erst in L. hier und zwar erste, zweite Klasse ganz normal, ab der dritten Klasse dann bin ich in die R-Klasse gegangen und vierte, fünfte Klasse war dann die Wende und das hat sich bei mir besonders gut ergeben, weil dann gerade meine Schule in ein Gymnasium umgewandelt wurde, also konnte ich auch auf der Schule bleiben und bin dort von der fünften bis zur zwölften Klasse im Gymnasium gewesen.« (IG 1\8.3., 5-10) Die Fächer, die sie besonders mochte, waren Fremdsprachen und Deutsch. Ab der dritten Klasse lernte sie Russisch, ab der siebten Französisch und ab der neunten Englisch. »... es ist mir einfach leicht gefallen, es hat mir Spaß

gemacht und das war etwas, was mich schon immer fasziniert hat.« (IG 1\8.3., 61-62)

In ihrer Freizeit besuchte sie einen Töpferkurs. Sie belegte an der Volkshochschule einen Ungarischkurs, um sich mit ungarischen Freunden besser verständigen zu können.

Bereits ab der siebten Klasse entstand der Wunsch, »... etwas mit Französisch machen. Was genau, das war natürlich noch nicht klar.« (IG 1\8.3., 123-124) Nach Beendigung der Schulzeit mit dem Abiturabschluss arbeitete sie vier Monate als Au Pair in Frankreich, um ihre Französischkenntnisse zu verbessern. Danach begann sie ein Lehramtsstudium mit den Fächern Französisch und Spanisch. Im zweiten Semester wechselte sie, weil sie sich nicht vorstellen konnte, in der Schule mit Kindern zu arbeiten. »Weil ich eher so in die Richtung wie Erwachsenenpädagogik gehen wollte. Da bin ich auf Magister gewechselt, habe Französisch als Hauptfach genommen, Spanisch als erstes Nebenfach und habe dann noch Deutsch als Fremdsprache als zweites Nebenfach dazu genommen und seitdem ich diesen Wechsel gemacht habe, bin ich total glücklich mit meinem Studium.« (IG 1\8.3., 140-144)

Während ihrer Studienzeit besuchte sie gemeinsam mit ihrem Freund über drei Semester einen Sprachkurs Norwegisch, um später ein Semester in Norwegen zu studieren oder dort ein Praktikum zu absolvieren. Durch die intensive Beschäftigung mit dem PC gemeinsam mit ihrem Freund hat sie in den letzten Jahren in dem Bereich dazu gelernt. »Da habe ich mich auf jeden Fall mit weiter gebildet.« (IG 1\8.3., 266)

Sie studierte als ERASMUS-Studentin ein halbes Jahr in Spanien und verbesserte dadurch ihre Sprachkenntnisse. An der Universität in Spanien belegte sie zusätzlich einen Russischkurs. »... im Prinzip konnte ich auch nach 10 Jahren Sprachunterricht nur sagen, wie ich heiße und wo ich wohne und wofür ich mich interessiere und das fand ich schade. Und da habe ich mir gedacht, ja, es gibt Anfängerkurse dort in Russisch(...) und habe dann dort im Anfängerkurs wieder angefangen. Und das hat Spaß gemacht, weil vieles auch wieder kam dann.« (IG 1\8.3., 293-297) Ebenfalls während des Spaniaufenthaltes begann sie wieder mit einem Töpferkurs, den sie nach der Auslandsstudienzeit am Heimatort über den Anbieter Volkshochschule fortsetzt.

Die Bildungswünsche von Annekatriin M. für die Zukunft gehen weiter in Richtung Sprachen. »... ich würde gerne vielleicht die Sprachen, die ich angefangen habe zu lernen, gerne noch vervollständigen und vielleicht auch wirklich die Möglichkeit bekommen, mit Muttersprachlern zu reden.« (IG 1\8.3., 347-349) Aber auch ganz alltagspraktische Erwägungen spielen eine Rolle. »Ich würde auch gern mal

lernen zu stricken und so etwas, weil ich das nie in der Schule gelernt habe...« (IG 1\8.3., 353-354)

Doris R., Verkäuferin, Lageristin, 66 Jahre

... und dann kamen die Kinder, da war der Lagerbereich das Günstigste.

Doris R. wurde 1937 geboren. Ihre Mutter war Fabrikarbeiterin und hatte wenig Zeit, sich um die Kinder zu kümmern. So wuchs Doris R. bei ihren Großeltern auf. Sie besuchte acht Jahre die Volksschule. Singen und Sport waren die Fächer, die ihr besonders gefielen, waren diese doch für sie eine Abwechslung zu dem übrigen Schulprogramm. »Das war ja nun gerade während der Kriegszeit, wir hatten sehr strenge Lehrer. Und da gab es nicht viel.« (IG 1\9.1., 18-20) Während ihrer Schulzeit gab es immer wieder Fliegeralarme, der Schulunterricht wurde abgebrochen und die Kinder wurden nach Hause geschickt.

In ihrer Freizeit hätte sie gern Sport gemacht, Angebote waren dafür aber nicht vorhanden. »Nein, das gab es nicht. Zumindest nicht in dieser Form wie das nachher bei unseren Kindern angeboten wurde.« (IG 1\9.1., 60-61)

Sie lernte nach dem Schulabschluss in 2 ½ Jahren den Beruf der Verkäuferin bei der HO. Ihr Berufswunsch war Dreher. »... da hat der Großvater und die Großmutter gesagt, so ein Quatsch, in einen Metallberuf gehst du nicht. Musste ich in den Handel gehen.« (IG 1\9.1., 94-95)

In der Lehrzeit haben sich die Ausbilder um die Lehrlinge gekümmert, wenngleich sie auch sehr streng waren. In der praktischen Ausbildung wurde Doris R. in allen Branchen eingesetzt. »Da musste ich in die Abteilung, wo es die Putzmittel mit gab und dann musste ich in die Glas- und Porzellanabteilung, dann war ich mal in der Musikabteilung, das mussten wir alles mitmachen. Zuletzt war ich dann in einem Farbladen« (IG 1\9.1., 127-129) In besonders guter Erinnerung hat Doris R. die Lehrausbilderin im Glas- und Porzellangeschäft, durfte sie in diesem Geschäft doch auch selbständig arbeiten und verkaufen. Während der Lehrzeit wurden zwei Exkursionen zu den Herstellungsbetrieben der Produkte, die verkauft wurden, gemacht.

Außerhalb der schulischen Ausbildung ging sie einige Male mit einer Gruppe zum Bergsteigen mit.

Doris R. heiratete ein Jahr nach der Ausbildung bereits mit 17 Jahren. Der erste Sohn wurde ein Jahr und die Tochter zwei Jahre nach der Heirat geboren. Fünf Jahre später kam der zweite Sohn zur Welt.

Nach der Lehrausbildung arbeitete Doris R. weiter bei der HO und wurde in unterschiedlichen Abteilungen eingesetzt. »Wo sie mich gebraucht haben, musste ich hin. Lederwaren war ich am längsten.« (IG 1\9.1., 223-224) Die Arbeit war insbesondere in den ersten Berufsjahren mit Schwierigkeiten und körperlichen Belastungen verbunden. Wenn eine Warenlieferung kam, musste diese durch die Verkäuferinnen mit in das Lager verladen werden. »Da habe ich zu Hause angerufen, inzwischen war ja dann schon einer geboren. (...) ich bin unterwegs, ich weiß nicht, wann ich nach Hause komme. Auf die Dörfer, haben wir uns Scheunen gesucht, wo wir die Koffer unterbringen konnten. So eine Koffer-sendung, das war meistens ein Waggon. Oder wir mussten selber auf den Güterbahnhof und die Koffer mit ausladen.« (IG 1\9.1., 234-239)

Die Vermittlung der entsprechend notwendigen Informationen und Kenntnisse für die Arbeitstätigkeit wurde über den Arbeitgeber organisiert. Alle Lehrgänge einschließlich Lagerleiter- und Brandschutzlehrgänge wurden während der Arbeitszeit durchgeführt. Doris R. schloss zusätzlich eine Ausbildung als Lageristin ab und arbeitete dann hauptsächlich im Lagerbereich. »... und dann kamen die Kinder, da war der Lagerbereich das Günstigste. Und da bin ich dann auch geblieben bis zuletzt.« (IG 1\9.1., 322-323)

Bis auf eine wöchentliche Gymnastikstunde in den ersten Berufsjahren und die Nutzung des Theateranrechts, das über den Betrieb organisiert wurde, konnte sie als berufstätige Mutter aus zeitlichen Gründen keine weiteren Angebote wahrnehmen.

Mit der Wendezeit wurde die HO von einer westlichen Firmenkette übernommen. Das Warenlager musste mehrfach umziehen »... das war so ein richtiger Whirlpool, da mussten wir dort raus. Das war eine Strapaze.« (IG 1\9.1., 342) »... da sind wir noch mal raus aus W. noch mal zurück ins Warenhaus, da war ich dann unten im Keller« (IG 1\9.1., 355-356)

Da ihr Mann schwer erkrankt war und sie ihn pflegt, bat sie um Versetzung in den Vorruhestand.

Neben dem Kleingarten und dem Lesen nimmt sie an Veranstaltungen eines Seniorenvereins teil.

Gabriele R., Facharbeiterin für buchbinderische Weiterverarbeitung, Diplombrauchsgrafikerin, Multimedialfachfrau, 46 Jahre

Das war mein Lebensinhalt, weil jedes Buch war ja anders.

Gabriele R. wurde 1957 geboren. Nach acht Jahren Schulbesuch der Polytechnischen Oberschule wechselte sie auf die Erweiterte Oberschule und ging in eine Klasse mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung. »Zeichnen so was hat mir Spaß gemacht. Deutsch (...), Biologie auch, Geografie mochte ich. Na ja und später kam ja dann Schulgarten, das hat mir gefallen....« (IG 1\9.2, 12-14) Mehrere Jahre nahm sie die Angebote der Schul-AG Biologie wahr. Ab der neunten Klasse besuchte sie Zeichenkurse, die über die Hochschule für G. angeboten wurden. An dieser sogenannten Abendschule unterrichteten Hochschullehrer wie auch Künstler der Stadt die Teilnehmer zwei- bis dreimal wöchentlich. Ihre Eltern schickten sie zum Sport, da sie im Schulsport nicht so gute Leistungen hatte. »... ich habe das einfach zum ja zum Zeitvertreib gemacht (...) es war eine Nachmittagsgestaltung, weil meine Eltern ja von früh bis spät auf Arbeit waren.« (IG 1\9.2, 131-133) Gabriele R. verbrachte einen großen Teil des Tages in der Schule und im angegliederten Hort. »Ich bin so erzogen wurden. (...) bin ich in den Hort gegangen. (...) Und als ich jünger war, bin ich sogar in den Frühhort gegangen. Da bin ich um sechs mit meinen Eltern aus dem Haus, mit meinem Vater und musste früh in den Hort und dann bin ich erst zur Schule gegangen. Also das war echt hart. (...) das war mein zweites Zuhause die Schule, weil ich nach der Schule auch wieder in den Hort gegangen bin.« (IG 1\9.2, 146-151)

Der zuerst ins Auge gefasste Studienwunsch Architektur wurde verworfen und Gabriele R. entschied sich für ein Studium der Grafik und Buchkunst. Im Vorgespräch mit einem Hochschullehrer wurde ihr eine vorhergehende Berufsausbildung empfohlen. »Und da habe ich erst mal einen Beruf eines Industriebuchbinders gelernt, weil ich in die Richtung Buchgestaltung wollte. (...) Und das gab's, (...) nur wenige Berufe, wo Erwachsenenqualifizierung (...) möglich war. Vier Tage auf Arbeit gehen und einen Tag Schule.« (IG 1\9.2, 237-241) Die praktische Arbeit - wie das Buch entsteht - machte ihr Spaß. »Das nutze ich heute noch aus. Da habe ich mich wirklich gefreut, auf Arbeit.« (IG 1\9.2, 273) Nach Beendigung der Berufsausbildung arbeitete sie noch ein halbes Jahr im Handsatz. »Es gibt ja Maschinen, also wo Maschine gesetzt wird im Blei- bzw. im Lichtsatz, das gab's damals mit dem Computer noch nicht.

(...) Das wurde alles per Hand gesetzt.« (IG 1\9.2, 292-294) Von ihrem Ausbildungsbetrieb wurde sie dann zum Studium für Grafik und Buchkunst delegiert. Während der Studienzeit heiratete sie, ihre Tochter wurde geboren. Die Ehe wurde kurze Zeit darauf wieder geschieden. Neben der familiär problematischen Situation kamen noch persönliche Unstimmigkeiten mit dem für sie verantwortlichen Professor dazu. Gabriele R. setzte alle Kräfte ein, um das Studium zum Abschluss zu bringen. »Ich hatte das Kind zu versorgen und dann habe ich mich ja abends noch hingesetzt und habe da vielleicht noch ein bisschen gezeichnet. Aber weggehen und was machen, das war nicht drin.« (IG 1\9.2, 428-430) Nach einer krankheitsbedingten Verlängerung von einem Jahr schloss sie das Studium als Diplomgebrauchsgrafikerin ab.

Danach arbeitete sie zunächst freiberuflich später in Anstellung für Verlage. Fortbildungsmöglichkeiten gab es für sie nicht. »Ich hab's aus Erfahrungswissen genommen« (IG 1\9.2, 486) Neben der beruflichen Arbeit gab es für anderes kaum Zeit. »... da haben wir ja dann Zeug mit nach Hause genommen. Da habe ich abends bis in die Nacht hinein Hörspiel gehört und Fahnen geschnippelt und geklebt. Also, ich war so ausgelastet, das war selbstverständlich, dass man das gemacht hat. Es musste ja die Produktion angekurbelt werden. Da gab's überhaupt keine Frage.« (IG 1\9.2, 500-505) Der zeitliche Arbeitsumfang wurde durch Gabriele R. nicht so belastend empfunden. »Ja hat mir Spaß gemacht. Das war mein Lebensinhalt, weil jedes Buch war ja anders.« (IG 1\9.2, 513)

In der Wendezeit wurde der Verlag durch ein westdeutsches Unternehmen aufgekauft, sehr viele Arbeitsumstände änderten sich. »...unter einem ganz anderen Aspekt. Die Titelseite auf dem Umschlag darf nur noch oben sein, weil ja jetzt die Bücher geschichtet werden, sonst sieht man das nicht mehr. Ganz andere Sehgewohnheiten ...« (IG 1\9.2, 526.528) Ein notwendiger Umschulungskurs zur Erlernung der neuen Gestaltung mit dem PC wurde vom Betrieb nicht finanziert. »... und soweit war ich noch nicht, dass ich wusste, man hätte sich da selber drum kümmern müssen. Ich war ja noch nicht arbeitslos.« (IG 1\9.2, 545-546) Nach 1 ½ Jahren wurde Gabriele R. arbeitslos und bemühte sich um einen Umschulungsplatz. Die Umschulungsmaßnahme zum Mediendesigner, die ihr Wunsch war, fiel wegen mangelnder Teilnehmeranzahl aus. Durch das Arbeitsamt wurde ihr eine einjährige Umschulung Marketingmanagement vermittelt. »Und da habe ich Marketingmanagement gemacht erst einmal. Ich habe gedacht, da kannste nicht dümmer werden. Marktforschung, Projektarbeit und alles und da war ein Grundbaustein Computer dabei.« (IG 1\9.2, 576-578) Nach der

Umschulung erhielt sie auf gezielte Nachfrage im Arbeitsamt bei einem Förderverein eine ABM, die nach einem Jahr für nochmals ein Jahr verlängert wurde. Im Anschluss daran schloss Gabriele R. eine zweite einjährige Umschulung zur Multimediafachfrau erfolgreich ab. Sie erhielt folgend in einem Verein eine ABM mit dem Aufgabenbereich Öffentlichkeitsarbeit und Chronik. Diese ABM ist in der letztmöglichen Verlängerung im fünften Jahr. Der Fortbildungsanteil für diese Maßnahme ist vorgegeben. »... muss ich im Zuge der SAM, ABM-Maßnahmen 20% meiner Ausbildung zwangsläufig mich weiter fortbilden. Ich weiß gar nicht mehr wohin.« (IG 1\9.2, 761-764)

Ihre Wünsche für die Fortbildung gehen im beruflichen Bereich dahin, dass sie im Bereich der Layoutprogramme sich weiter spezialisieren kann. In ihrer Freizeit würde sie gern verreisen. »Aber ich bin ja nie verreist und ich könnte mir vorstellen (...) es reicht Europa, also Frankreich (...) wo ich mich mal intensiver kundig machen will, wie das da so ist.« (IG 1\ 9.2, 827-829) Interesse besteht bei ihr auch für Gartengestaltung und Pflanzen.

Antje R., Tischlerin, 23 Jahre

Und da bin ich dann in eine Tischlerei in ein Praktikum gegangen und bin dann da hängen geblieben.

Antje R. wurde 1980 geboren. Sie ging in die Polytechnische Oberschule und wechselte nach zwei Jahren in eine Klasse mit erweitertem Russischunterricht. Sie beendete das Gymnasium mit sprachlichem Profil mit dem Abitur. Neben Deutsch, Sprachen und Mathematik war Kunst-erziehung das Fach mit besonderer Vorliebe.

Seit ihrem achten Lebensjahr war sie im Opernkinderchor. Bei zwei- bis dreimal wöchentlichen Proben und entsprechenden Auftritten blieb für andere Freizeitgestaltungen keine Zeit mehr. »Das fing an bei Carmen, ein Sommernachtstraum, mein Lieblingsstück, weil man da sehr viel Bewegungsspielraum hat...« (IG 1\9.3, 92-93) Ihre Zeit im Opernkinderchor endete nach zehn Jahren. Die weitere Mitgliedschaft im Opernchor erforderte das Erlernen eines Instrumentes. »Und da habe ich dann gedacht, das wird mir dann zu professionell (...) und so habe ich das beiseite gelegt.« (IG 1\9.3, 109-111)

Für das gewünschte Studium Innenarchitektur benötigte sie den Nachweis eines Praktikums in einer Tischlerei. »Und da bin ich dann in eine Tischlerei in ein Praktikum gegangen und bin dann da hängen ge-

blieben.« (IG 1\9.3, 120-121) Sie schloss an das Praktikum eine Lehre als Tischlerin an. Mit dem Abitur war es ihr möglich, die Lehrzeit auf zwei Jahre zu verkürzen. Die theoretische Ausbildung fiel ihr leicht, wengleich das Umfeld in der Berufsschule nicht immer ideal war. »...und schon gleich gar nicht nun in einer reinen Jungenklasse, was bei Tischlerlehrlingen nun mal so ist. Als Mädchen und mit Abitur und neu in die Klasse rein, weil du vom ersten ins zweite Lehrjahr springst, da hast du gleich drei Nachteile. Die kennen sich alle schon und du bist das Mädchen mit Abitur, dann wirst du gemobbt bis zum Ende. Das musst du wegstecken.« (IG 1\9.3, 185-190) Antje R. setzte sich durch, zumal sie auch in der praktischen Ausbildung zu kämpfen hatte. »Das Betriebsklima war eigentlich immer sehr wohltuend, dadurch hat man eben auch verkraftet, wenn es von der Praxis her mal nicht so lief. Dass ich nun nicht sagen kann, dass das mir nun in den Schoß gelegt ist, dass ich handwerklich so absolut begabt bin. Da musste ich schon ein bisschen kämpfen.« (IG 1\9.3, 200-203) Sie schloss erfolgreich die Lehre als Tischlerin ab und wurde in ihrem Ausbildungsbetrieb mit einem befristeten Vertrag mit Förderung vom Arbeitsamt übernommen.

Antje R. verfolgt weiter ihren Berufswunsch Innenarchitektin und begründet das wie folgt. »Weil ich glaube, das ist das Einzige, was mich interessiert und wo ich auch die Chance habe, dass ich Talent damit hinzubringe« (IG 1\9.3, 416-417)

In Vorbereitung auf das geplante Studium nimmt sie nach der abgeschlossenen Lehre an einem Kurs für die Erarbeitung der Bewerbungsmappe teil. Die Hoffnung für den Erhalt des Studienplatzes besteht, auch wenn das Auswahlverfahren kompliziert ist. »Schriftlich anmelden, dafür muss man die Mappe zusammenstellen, mit der man sich bewirbt. Und noch drei Tage Eignungstest ist es. Und da wird dann mächtig gesiebt.« (IG 1\9.3, 275-276)

In ihrer Freizeit geht Ante R. gern ins Theater und ins Kino. Ihr Wunsch Spanisch weiter zu lernen, in der 11.Klasse begann sie selbst mit Kassetten damit, besteht weiterhin. »Und da fehlt mir aber noch so der entscheidende Anstoß, dass ich sage, solange man eine Sprache nicht benutzt, wirst du es immer wieder verlernen. (...) und ich muss mir dann irgendwann mal einen Anlass schaffen, dass ich Spanisch lernen muss. Dass ich dann irgendwie mal in ein spanischsprachiges Land gehe (...) Und wenn es nur mal für ein Jahr ist...«(IG 1\9.3, 391-397)

Anita H., Versicherungskauffrau, 74 Jahre

... warum hast du das jetzt nicht noch weiter gemacht und baust das vielleicht noch aus. Das wäre mein Wunsch gewesen.

Anita H. wurde 1929 geboren. Sie wurde 1936 eingeschult und ging vier Jahre in die Grundschule und danach acht Jahre in die Mädchenoberschule. Dort legte sie das Abitur ab. »...da musste Schulgeld bezahlt werden, das war nicht umsonst.« (IG I\10.1., 103-104) Die Sprachen Latein, Englisch, Französisch, Deutsch und das Fach Sport begeisterten sie schon als Schülerin.

Anita H. hatte sieben Jahre Klavierunterricht und spielte auch bei Schulkonzerten. Ihren Wunschberuf konnte sie nicht erlernen. »Ich wollte eigentlich immer Krankengymnastin werden, das war also mein Traumberuf. Aber das war absolut nicht möglich zu diesem Zeitpunkt und da haben wir dann gesucht, gesucht.« (IG I\10.1., 15-17) Anita H. begann 1948 die Ausbildung zur Versicherungskauffrau, die sie schon nach 2 ½ Jahren abschließen konnte. Die verkürzte Ausbildungszeit war für Abiturienten so möglich.

Während ihrer Lehrzeit trat sie in einen Tennisclub ein. Sie spielte dann viele Jahre in der zweithöchsten Liga der DDR in Punktspielen mit.

Auf Grund der geringen Verdienstmöglichkeiten in der Versicherungsagentur begann sie bald nach ihrem Berufseinstieg als Sekretärin im Betrieb des Vater zu arbeiten. In dieser Position verdiente sie mehr. In sehr guter Erinnerung ist ihr noch, dass sie öfter zu verschiedenen betrieblichen Anlässen Klavier gespielt hat.

Im Gebäude des Betriebs waren auch universitäre Einrichtungen untergebracht. »...ich war eben immer sehr neugierig. (...) kam am Romanischen I. vorbei. Und dort stand mal draußen an der Tür (...) dass sie eine Sekretärin suchen. Und weil ich immer spracheninteressiert war (...) dachte ich, das würde dich interessieren.« (IG I\10.1., 40-46) Sie bewarb sich und wurde als Sekretärin bei einem Professor, der romanische Sprachen unterrichtete, eingestellt.

»Und das war eine echt wunderschöne Zeit für mich. Und was interessant war, er fragte mich dann (...) wenn sie so sprachinteressiert sind, ich kann ihnen anbieten, dass sie in Französisch mit reingehen in den Kurs. (...) in Spanisch können sie auch. Und das habe ich gemacht. (...) da konnte ich mich noch ein bisschen weiterbilden und da hat er mich auch freigestellt.« (IG I\10.1., 61-64) Sie las verschiedene Arbeiten Korrektur und wurde dann als Wissenschaftliche Hilfskraft weiterbeschäftigt

und bezahlt. Anita H. hatte »... oft mit dem Gedanken gespielt (...) warum hast du das jetzt nicht noch weiter gemacht und baust das vielleicht noch aus. Das wäre mein Wunsch gewesen.« (IG 1\10.1., 480-482) Diesem Wunsch stand drei Jahre nach der Heirat 1955 die Geburt ihrer Tochter entgegen. Die Betreuung der Tochter stand nun an erster Stelle. »Ich war so glücklich dann mit fast 29 Jahren das Kind zu kriegen. Da wollte ich nicht mehr. Das war also die Hauptsache.« (IG 1\10.1., 489-490) Sie blieb die erste Zeit zu Hause und arbeitete, um das Familienbudget aufzubessern, in den Jahren, als die Tochter klein war, stundenweise zu Hause. Sie las Korrektur für deutsch-französische und deutsch-englische Wörterbücher. Anita H. wechselte dann den Arbeitgeber und arbeitete für einen Anwalt zuerst in Heimarbeit, später als die Tochter in die Schule kam, stundenweise in der Anwaltspraxis. In dieser Zeit bis 1982 nahm sie an Schulungen der Anwaltskammer teil. »Und da wurden wir zu Rechtsbegriffen und wie das eben gehandhabt wurde (...) informiert. Wir hatten also vorwiegend mit Scheidungen eigentlich zu tun und mit Nachlasspflegschaften. Das war also der Hauptschwerpunkt. Aber das hat sich einfach so ergeben, ich war da reingewachsen. Und ich habe da auch vieles selbstständig gemacht dann.« (IG 1\10.1., 176-180) Die Schulungen zum Aufgabengebiet der Arbeit fanden zweimal monatlich jeweils halbtägig statt und an ihnen nahmen alle Anwaltssekretärinnen des Einzugsgebietes teil.

Regelmäßig besuchte Anita H. Konzerte und Theateraufführungen in ihrem Heimatort. Ihr Ehemann starb früh, Anita H. lernte einige Jahre später ihren zweiten Ehemann kennen und zog nach der Heirat zu ihm nach O.. Dort arbeitete sie bis zur Pensionierung bei einer Anwältin als Sekretärin. Sie wurde dort wieder Mitglied in einem Tennisverein.

Nachdem sie zum zweiten Mal verwitwet war, allein in einem sehr großen Haus lebte, zog sie wieder in ihren Heimatort und Wohnort ihrer Tochter zurück. »Und dann hat eben meine Tochter gesagt nach sieben Jahren. Jetzt ist also Schluss, du musst hier weg. Du gehst ja ein hier. Hast keine Kultur mehr (...) Und da war ich dann also glücklich, nicht. Das war eben auch, dass ich kulturell mir auch bisschen was leisten konnte wieder (...) und bildungsmäßig so viel.« (IG 1\10.1., 291-295) Anita H. bedauert, dass sie Englischkurse nicht wahrnehmen kann, weil die Fahrtzeiten zu den Kursen zu lang sind.

Für eine geplante Reise nach Paris macht sie selbständig mit Hilfe von Kassetten einen Auffrischkurs Französisch. Sie nutzt das Fernsehangebot und sieht Sendungen in französischer Sprache. Bis vor drei Jahren spielte sie noch Tennis. Nach ihrem Rückzug in ihre Heimatstadt bedauert sie »... dass man kein Klavier mehr hat. (...) Aber ich glaube,

die würden sich alle aufregen, wenn man üben würde ...« (IG I\10.1., 231-234)

Petra B., Maschinen- und Anlagenmonteur, 45 Jahre

... dass du heute offen sprechen kannst, das ist absolut wichtig heute und kam für mich 10 Jahre zu spät.

Petra B., Jahrgang 1958, besuchte zehn Jahre die Polytechnische Oberschule. Ein Wechsel erfolgte nach der zweiten Klasse in eine Klasse mit erweitertem Russischunterricht.

»Ich fand das unwahrscheinlich spannend, dass mir jemand vorge schlagen hat, etwas Anderes zu machen. (...) weiß ich noch wie heute, jeden Tag mit der Straßenbahn eine halbe Stunde fahren. Dass mir das schon zugetraut wurde. Das fand ich unwahrscheinlich gut.« (IG I\10.2., 75-79) Fächer mit besonderer Vorliebe waren die Sprachen und Musik.

Seit ihrem fünften Lebensjahr war sie Mitglied im Rundfunkkinderchor. Der Chor probte zweimal in der Woche, dazu kamen noch Auftritte. Einmal wöchentlich ging sie zum Tennistraining im Verein und spielte bei den Kinderpunktspielen mit.

Aus den zwei Sprachklassen der Schule wurde nur eine Klasse an einer Erweiterten Oberschule bis zum Abitur geführt. Petra B. erhielt für diese Klasse keinen Platz und begann eine Berufsausbildung mit Abitur. Das Abitur wollte sie in jedem Fall ablegen, um ihren Wunschberuf Dolmetscher erlernen zu können. »Da war damals von der Berufswahl her also für eine Frau absolut nichts dabei, was mich eigentlich überhaupt interessiert hätte und deswegen habe ich dann gesagt. Gut, gehst du in den Maschinenbau, ist alles gleichmäßig schlecht. Und wusste damals auch (...) dass da noch drei Plätze frei waren.« (IG I\10.2., 84-90) Die Ausbildung absolvierte sie ohne Probleme. Sie schätzt ein, dass das Durchsetzen in einer reinen Männerdomäne »... so schlecht sicher für das eigene Rückrat nicht ...« (IG I\10.2., 111) war.

Die Aufnahmeprüfung für das Dolmetscherstudium bestand sie. »... Russisch schriftlich, Russisch mündlich, Englisch schriftlich, Englisch mündlich und dann politische Befragung. (...) da habe ich eben in den fachlichen Teilen wohl soweit alles bestanden auf Anhieb und in dem politischen sagte man mir, da müsse man noch an mir feilen. Das war konkret die Aussage, aber da wäre ja noch nicht Hopfen und Malz verloren.« (IG I\10.2., 159-163) Obwohl sie sich für das Fachschulstudium beworben hatte, bekam sie die Zulassung zum Hochschulstudium. Ihr

Wunsch zu dem bereits erlernten Sprachen Russisch und Englisch eine weitere dazu zu lernen, erfüllte sich nicht. Sie bekam die Kombination Russisch-Englisch vorgegeben, eine andere Kombination wurde ihr verwehrt. »Ich habe sie nur nicht gekriegt, weil ich, was ich aber jedem schon gesagt habe und auch schriftlich niedergelegt hatte, Verwandtschaft im Westen hatte. Und da hatte ich noch angeboten bekommen, ich solle mich von denen trennen. (...) Da habe ich gesagt, das können sie einfach nicht von mir verlangen und das habe ich auch schriftlich in diesen vielen Seiten dokumentiert, dass ich also Verwandtschaft habe, in welcher Form die besteht, da musste ankreuzen, ob man Päckchen empfängt, wie oft Briefe kommen.« (IG 1\10.2., 173-178) Im dritten Studienjahr war für angehende Dolmetscher ein einjähriger Auslandsaufenthalt, in dem Fall in Moskau, vorgesehen. Petra B. konnte das Studium in Moskau nicht wahrnehmen, weil »... angeblich Moskau das abgelehnt hatte durch meine Verwandtschaft.« (IG 1\10.2., 185-186) Erste Zweifel an den späteren Berufsmöglichkeiten kamen bei ihr auf. In diesen Zeitraum fiel die Geburt ihrer Tochter. Die Tochter war sehr oft krank und konnte die Kinderkrippe, in der sie seit dem Alter von fünf Monaten war, kaum besuchen. Dazu kamen politische Unstimmigkeiten, insbesondere zu den Vorstellungen zu den Aufgaben eines Dolmetschers. »Und da muss ich irgendwie die falsche Antwort gegeben haben, weil ich der Meinung war, wenn zwei sich überhaupt nicht verstehen und auf den dritten angewiesen sind, habe ich gesagt, sind das gleichwertige Personen für mich. Weil der Dolmetscher eine unwahrscheinlich wichtige und verantwortungsvolle Rolle übernimmt. Und da wurde mir gesagt, dass ich also irgendwo völlig schief liege, dass du nur ein Werkzeug bist und du dich überhaupt nicht so einzustufen hast.« (IG 1\10.2., 200-205) Petra B. ließ sich exmatrikulieren. »... Fazit war, ich habe damals für mich beschlossen, wenn das alles so wenig wert ist, was du da machst. Und wenn du eigentlich ein Dienstleister auf der untersten Stufe bist, dann habe ich mir überlegt, dass das doch nicht Berufswunsch war und (...) ohne Abschluss, bin damals im 3. Studienjahr raus.« (IG 1\10.2., 208-211) Als Begründung für den Studienabbruch gab Petra B. die Betreuung des oftmals erkrankten Kindes an. Für sie war es von großer Bedeutung, ihre Meinung offen äußern zu können. »Ich würde es (...) so sagen aus heutiger Sicht (...) dass du heute offen sprechen kannst, das ist absolut wichtig heute. Und kam für mich 10 Jahre zu spät«(IG 1\10.2., 231-233)

Während der Studienzeit spielte sie weiter Tennis im Sportverein und war im Studentenclub tätig.

Als Alleinerziehende war nach der Exmatrikulation eine Arbeitsstelle dringend notwendig. Petra B. erhielt diese über ein von ihr aufgesetztes Stelleninserat in der Zeitung mit der Beschreibung - Arbeitssuchende mit Abitur und Facharbeiter und einem nicht abgeschlossenen Hochschulstudium -. Sie begann in einer Informations- und Dokumentationsstelle und wechselte später an eine Agentur. Dort arbeitete sie als Sekretärin.

In der Wendezeit wurde die Belegschaft von 1000 auf 300 Mitarbeiter reduziert. Von diesen bekamen in der Folgezeit nur noch 20 Mitarbeiter u.a. Petra B. die Chance, mit dem Chef den Betrieb in eigener Führung weiter zu übernehmen. »... mein Chef hat damals gesagt (...) ob sie mit ihm praktisch ins kalte Wasser springen.« (IG 1\10.2., 266-267) Für die weitere berufliche Tätigkeit waren eine Reihe von Fortbildungen notwendig. »Die Computerlehrgänge mussten nachgemacht werden (...) Vertriebslehrgang (...) Ich konnte, als ich wollte, zum Führungsmanagementlehrgang über ein halbes Jahr lang gehen. Also, alles Freitag, Samstag. Habe ich auch gemacht, weil ich dachte, kann ja alles nicht schaden.« (IG 1\10.2., 276-280)

Der Wunsch, eine weitere Fremdsprache zu erlernen, besteht immer noch. Betrieblich nicht notwendig, ist das eine Sache, die in den Freizeitbereich fällt. »Das hat sich nicht ergeben. Bleibt aber mein Wunsch fürs Alter. Wenn Zeit ist, also das habe ich wirklich fest vor.« (IG 1\10.2., 202-203) Es besteht zudem der Wunsch für ein Vierteljahr ins Ausland zu gehen und dort die Sprache mit Muttersprachlern noch besser zu erlernen, »... in einer anderen Kultur eine Sprache live erleben (...) und alles was dazu gehört.« (IG 1\10.2., 639-643)

Weiterhin sieht sie für sich die Notwendigkeit dranzubleiben an den aktuellen Entwicklungen, was »Computersachen« (IG 1\10.2., 643-644) betrifft.

Susann B. , Hotelfachfrau, 23 Jahre

... da habe ich dann so richtig gemerkt, das ist das, was mir Freude macht. (...) Da ging's plötzlich, obwohl das auch schwierige Sachen waren.

Susann B. wurde 1980 geboren. Sie besuchte fünf Jahre die Polytechnische Oberschule und wechselte dann auf ein Gymnasium mit sprachlichem Profil. »Da bin ich extra noch an die Schule und musste meine Prüfung ablegen und von der Prüfung, das waren vielleicht hundert

Leute, da haben es drei nur geschafft. Und dann haben sie mich aber doch durchgeboxt.« (IG 1\10.3., 7-9) Ein Fach, das ihr Spaß gemacht hat, war Deutsch, wobei in den höheren Klassenstufen es in diesem Fach auch Probleme gab. »Aber wie oft stand bei mir in der Deutschklausur - Fehlinterpretation.« (IG 1, 10.3., 22-23) »... ich habe da so eine eigene Fantasie aber nie so, wie es der Dichter eigentlich wollte.« (IG 1\10.3., 27-29) Während der Schulzeit besucht sie einen Mathematiknachhilfekurs der Volkshochschule, nahm in den Ferien an einem mehrwöchigen Englischkurs teil und absolvierte einen Rhetorik - und einen Bewerbungskurs, der über die Schule angeboten wurde. Drei Jahre war sie Mitglied in einem Chor. Zu Schulbeginn war sie im Schwimmen, später dann im Handball und zuletzt im Tennis im Sportverein aktiv.

Die Abiturprüfung besteht sie nicht. »... ich muss sagen, ich habe mich selbst gehen lassen, dann damals beim Abi.« (IG 1\10.3., 49-50) Sie wiederholt ein Schuljahr und scheitert wiederum. Die Situation war für sie bedrückend und ihr war nicht klar, was sie machen sollte. Gemeinsam mit der Mutter wurde nach intensiver Suche eine Hotelfachschule ausgewählt. Durch die familiäre Unterstützung und Kreditaufnahme durch die Mutter konnte das Schulgeld aufgebracht werden. »... und da an dieser Hotelfachschule, die auch wahnsinnig viel Geld gekostet hat, da habe ich dann so richtig gemerkt, das ist das, was mir Freude macht. (...) Da ging's plötzlich, obwohl das auch schwierige Sachen waren.« (IG 1\10.3., 76-79) Sie besuchte die Hotelfachschule, die sich in den alten Bundesländern befindet, für ein Jahr. »Das tat am Anfang auch sehr weh. Jetzt im Nachhinein muss ich sagen, das war richtig gut, dass ich das gemacht habe. Auch, um raus zukommen.« (IG 1\10.3., 92-93) Im schulischen Bereich gab es keine Probleme. »...die Fächer die wir da hatten, das war auch BWL, Englisch, Französisch, Recht und so. Das fiel mir leicht oder fällt mir heute auch leicht, weil es mich interessiert.« (IG 1\10.3., 210-212) Für zusätzliche Aktivitäten blieb in dieser Zeit kein Raum. Nach einjähriger Ausbildung an der Hotelfachschule und angeschlossenen zwei Jahren Ausbildung im Hotel erhielt sie den Berufsabschluss als Hotelfachfrau.

Susann B. beginnt die Arbeit als Hotelfachfrau in einer Hotelkette ihrer Heimatstadt. Das Angebot dieser Hotelkette nach einem Jahr innerhalb des Unternehmens zu wechseln, auch ins Ausland abhängig von den jeweiligen Stellenausschreibungen, möchte sie später gern nutzen.

Speziell für den Bedarf im Hotel zugeschnitten, werden Weiterbildungsangebote unterbreitet. »Wir haben so z.B. auch so einen Englischkurs, da haben wir einen richtigen Englischlehrer aus Amerika, alles kostenlos einmal die Woche. Da kann man dann gerade jetzt speziell

Rezeption oder Hotellerie spezielle Fragen stellen (...) das ist schon gut.« (IG 1\10.3., 313-316)

Geplant hat sie die Teilnahme an einem Schreibmaschinenkurs »... weil ich merke, am Computer das sollte ein bisschen schneller gehen.« (IG 1\10.3., 428-430)

Der Wunsch nach neuen Herausforderungen ist bei Susann B. spürbar. »... auf jeden Fall möchte ich schon höher. (...) ich muss immer Ziele haben, Herausforderungen.« (IG 1\10.3., 428-430)

In der Freizeit spielt Susann B. weiter Tennis, wobei die Schicht- und Zusatzdienste im Hotel das nicht immer planbar machen.

Ursula H., Diplomethnografin, 70 Jahre

Wir haben dort mit den Indianern gelebt, haben alles geteilt.

Ursula H. wurde 1933 geboren. Sie besuchte zuerst vier Jahre die Volksschule und ging ab der fünften Klasse auf ein Lyzeum. Für den Schulbesuch musste ein entsprechendes Schulgeld bezahlt werden. Deutsch, Literatur, Geografie und Sprachen waren die Fächer, die ihr in der Schulzeit besonders lagen. Allerdings wechselte die Vorliebe auch manchmal abhängig vom Lehrer. In ihrer Freizeit absolvierte sie »... ein Riesenaußerschulisches Programm« (IG 1\11.1., 70), das durch den Vater initiiert wurde. »Ich bin also mit drei in tänzerische Gymnastik gegangen, mit sechs Jahren ging ich ins Ballett (...) Ich musste Klavier spielen lernen (...) Und dann habe ich Stenografie gelernt (...) Schreibmaschine gelernt.« (IG 1\11.1., 70-76) Dazu kamen Theaterbesuche. «... das war im Anrechtsprogramm, das wurde genommen und da hatte ich zu gehen. Und da bin auch gerne gegangen, das hat mir Spaß gemacht.« (IG 1\11.1., 88-91) Eine große Rolle spielten für sie auch Bücher. »Und da habe ich (...) gelesen, was ich nur so kriegen konnte.« (IG 1\11.1., 136-137)

Die Kriegszeit ließ die Schule in den Hintergrund rücken. Ursula H. musste ihre Heimatstadt verlassen, wurde zu ihrem Onkel nach Z. geschickt und ging dort weiter zur Schule. »Das war im Grunde genommen nur ein Sammelbecken aller Flüchtlingskinder. Wir waren an die 45 bis 50 Kinder da drin (...) mir ist in furchtbarer Erinnerung (...) die Angst vor Tieffliegern auf den Schulwegen.« (IG 1\11.1., 14-17). Die Situation wurde immer gefährlicher und die Mutter zog mit den Kindern, der Vater war eingezogen, in die Berge. »Wir haben in den Wäl-

dern geschlafen, wir sind betteln gegangen, weil wir was essen wollten.« (IG 1\11.1., 104-105)

Nach Kriegsende ging Ursula H. dann in die Mittelschule. Dort schloss sie die 10. Klasse ab und ging danach auf die Oberschule. Für sie besonders beeindruckend war, dass sie an der Oberschule das erste Mal gemeinsam mit Jungen in eine Klasse gegangen ist. Nach einem umzugsbedingten Schulwechsel legte sie 1952 ihr Abitur ab. Auf Anregung ihres Vaters studierte sie Ethnografie. In der Studienzeit lernte sie ihren Ehemann kennen, heiratete und bekam ihr erstes Kind. Eine Studienverlängerung auf Grund der familiären Verpflichtung musste sie nicht in Anspruch nehmen »Damals war das noch einfacher.« (IG 1\11.1., 183-187) Problematischer wurde es erst nach einem Jahr, als das Kind nur in der Kinderkrippe des Wohnortes, der mit dem Studienort nicht identisch war, ein Platz bekam.

Ursula H. beendete ihr Studium als Diplomethnografin und begann ihre Arbeitstätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Museum. Sie bewarb sich erfolgreich an einem neu gegründeten interdisziplinären Forschungszentrum und bearbeitete verschiedene Forschungsaufgaben mit dem Schwerpunkt Lateinamerika. Im Rahmen ihrer Aspirantur lag ein halbes Jahr Forschungsaufenthalt in einem lateinamerikanischen Land. »Das ist 1966 gewesen. Ich weiß, ich war 33 Jahre alt und die Kinder, die C. war 13, die S. war so zwischen 9 und 10. Und willst du das machen, ein halbes Jahr nach Y. gehen und dort ein postgraduales Studium absolvieren. Ja, das will ich machen, das würde mich interessieren. Haben wir zu Hause gesprochen. W. du musst alleine zu recht kommen mit den Kindern dann in der Zeit. Und das ist im Grunde genommen meine Emanzipationsphase gewesen, frei von Familie, frei von Kindern, frei von Verpflichtungen jeglicher Art.« (IG 1\11.1., 243-249) Ihre Doktorarbeit verteidigte sie erfolgreich, danach arbeitete sie im Direktorat und nahm an einem Zusatzstudium für Hochschulpädagogik teil. Nach intensiver Bemühung konnte sie einige Jahre darauf gemeinsam mit ihrem Ehemann einen weiteren einjährigen Forschungsaufenthalt in Lateinamerika wahrnehmen. »... wir sind in T. im Urwald gewesen (...) Wir sind den Amazonas langgeschippert. Wir sind in die Nebenflüsse des Amazonas rein in A.. Wir haben dort mit den Indianern gelebt, haben alles geteilt. Das sind Erlebnisse.« (IG 1\11.1., 408-411) Die Kinder wurden in ihrer Heimatstadt von Ursula H.'s Mutter betreut. Nach der Rückkehr arbeitete Ursula H. weiter am Institut. Ein erneuter längerer Auslandsaufenthalt folgte. Gemeinsam mit ihrem Ehemann erhielt sie nach einer komplizierten Bewerbungsphase eine Planstelle für ausländische Forscher an einem lateinamerikanischen Forschungsinsti-

tut. Vor der Abreise klärte sie noch alles Notwendige für den Studienplatz ihrer jüngsten Tochter, die älteste studierte bereits. »Da habe ich gesagt, wenn ich jetzt fahre, möchte ich wissen, dass mein Kind seine Ausbildung durchlaufen kann.« (IG 1\11.1., 555-556) Während dieses zweijährigen Auslandsaufenthaltes sammelte sie Material für die spätere wissenschaftliche Aufarbeitung und Verwendung in der Lehre. »Ich habe im Grunde genommen mein gesamtes Vorlesungsmaterial für K. dort zusammen getragen. Bilder über Bilder gemacht (...) das war natürlich unheimlich ertragreich.« (IG 1\11.1., 611-617)

Bis zur Wende arbeitete Ursula H. in der Lehre. Die Kenntnisse, die für ihre berufliche Tätigkeit notwendig waren, erwarb sie sich durch das Literaturstudium. »... natürlich der Fundus der eigenen Erfahrungen und dann Literatur. Wir haben ja acht Kisten Literatur aus K. mitgebracht. (...) Wir selber haben viel Geld in die Literatur investiert ...« (IG 1\11.1., 698-707)

Zwei gewonnene Arbeitsrechtprozesse nach der Entlassung in der Wendezeit sicherten ihr die Wiedereinstellung und weitere Arbeit bis kurz zu ihrem 65. Geburtstag. Ursula H. ist seit dieser Zeit freiberuflich tätig. »Im Grunde genommen hat mein Bildungsweg nie aufgehört. (...) wir arbeiten ja beide noch. Allerdings jetzt auf freiberuflicher Basis mit dem Verlag zusammen (...) übersetzen Kunst.« (IG 1\11.1., 663-665)

Sybille H., Diplom-Kunstwissenschaftlerin, 46 Jahre

Das ist auch mein Schneekugeltag.

Sybille H. wurde 1957 geboren. Nach acht Jahren Besuch der Polytechnischen Oberschule wechselte sie zur Erweiterten Oberschule und beendete diese mit dem Abitur. Einen Platz an der Erweiterten Oberschule erhielt sie erst nach Bemühungen der Eltern beim Schulamt. »Die haben gesagt, dass sie die Begründung für mein Nichtdelegieren akzeptieren, wenn meine Leistungen nicht so sind, aber weil sie (...) zur Intelligenz gehörten und deswegen das Kind nicht in die Oberschule, das wollten sie nicht (...). Sie sind zum Schulamt damals gegangen, haben diskutiert und siehe da, meine Delegation kam dann noch.« (IG 1\11.2., 33-37) Die Fächer, die ihr besonders lagen, waren Kunsterziehung, Biologie und Deutsch. An die Lehrerin für Kunsterziehung erinnert sie sich. »Das war so diese klassische Künstlerin, (...) im weißen Kittel, grauhaarig (...) und die war einfach eine tolle Lehrerin. Die hat da gut was rübergebracht.« (IG 1\11.2., 101-103)

Sybille H. nahm an den Arbeitsgemeinschaften Leichathletik und Schach teil. In der Zeit an der Erweiterten Oberschule spielte sie in der Schulmannschaft Handball. »Und da hatte ich noch die Besonderheit, dass ich als einziges Mädchen in der Jungsmannschaft mitspielen durfte, weil keine Mädchenmannschaft existierte ...« (IG 1\11.2., 84-86)

Sie bewarb sich für ein Lehrerstudium Kunsterziehung und Geschichte. Die Aufnahmeprüfung für Kunsterziehung bestand sie im theoretischen jedoch nicht im praktischen Teil. Durch ihre Mutter bekam sie die Information, dass Studenten für einen außerplanmäßigen Studiengang für Kunstgeschichte gesucht wurden. Sie bewarb sich, die bestandene theoretische Prüfung für Kunsterziehung wurde mit anerkannt, und erhielt einen Studienplatz. Die Fachrichtung war für Sybille H. die richtige. »... das hat alles gepasst (...) da war Geschichte mit dabei und man musste nichts selber malen, man konnte andere bewerten. Das scheint mir offensichtlich auch zu liegen.« (IG 1\11.2., 137-138) Ihre Studienzeit verlief bei 11 Studenten im ganzen Studienjahr in einer sehr guten Atmosphäre und war »... eher auch so eine Art Familienbetrieb« (IG 1\11.2., 140). »Und dann hatten wir noch den positiven Zufall, dass (...) das umgestellt wurde von vier Jahre Studium auf fünf Jahre Studium und die Studienpläne noch nicht so recht nachgerückt waren, so dass wir teilweise nur 20 Stunden die Woche hatten. Und da blieb gut Zeit für Studentenleben und Sonstiges. Also, ich fühlte mich richtig wohl in dem Studium.« (IG 1\11.2., 145-149) Problematisch war lediglich die Abschlussarbeit. Das gewählte Thema mit einer Kombination aus Ethnografie und Kunst wurde abgelehnt und Sybille H. musste notgedrungen ein für sie wenig interessantes Thema bearbeiten.

Während der Studienzeit arbeitete sie in einer Arbeitsgemeinschaft mit, die Ausstellungen für den Studentenclub organisierte. »... dass wir gute Verbindung zur G.hochschule hatten, haben wir dann immer mal die Leute heran organisiert, die dort ausstellen durften. Das war dann eine schöne Zeit. Das habe ich auch nach dem Studium ein Weilchen weitergemacht.« (IG 1\11.2., 194-196)

Nach dem Studium begann Sybille H. 1980 als Diplomkunstwissenschaftlerin als Redakteurin in einem Verlag. Diese Tätigkeit führte sie bis auf die Unterbrechung 1987 durch das einjährige Babyjahr bis heute fort. »... in punkto Kinderkriegen (...) war ich Nutznießer, bin ich ein Jahr zu Hause geblieben mit meinem Kind. Aber das hat die berufliche Entwicklung weder gestört noch gefördert (...) es hat sich eingetaktet.« (IG 1\11.2., 322-325)

Die Wendezeit verlief für Sybille H. relativ problemlos. »... ich habe dann nach der Wende mal Kurzarbeit null Stunden für ein Viertel-

jahr gehabt, als sich das alles neu geschüttelt hat, das Z. für dann eine Mark verkauft wurde und von den ehemals 46 Kollegen konnte man sich dann auf die frei werdenden sechs Stellen wieder bewerben. Und da hatte ich gute Chancen, weil ich da so ziemlich alleine auf diesem Gebiet war ...« (IG 1\11.2., 349-353)

Nach dem eigenen Ausprobieren der PC-Technik »Step by Step« nahm sie an einigen eintägigen PC-Kursen teil. Die weiteren notwendigen Kenntnisse für ihre Arbeitstätigkeit eignete sie sich über das Selbststudium an. »Bibliothek, Internet, also das Klassische.« (IG 1\11.2., 243) Problematisch ist für sie der Zeitfaktor. »Da steht eigentlich immer dahinter, man müsste mal Zeit haben, das mal richtig machen zu können. In der Beziehung hatten wir gerade eine Befragung auch vom Arbeitgeber her. Das war der größte Kritikpunkt, dass es so gut wie keine Weiterbildung gibt.« (IG 1\11.2., 254-256)

In ihrer Freizeit besucht Sybille H. Kurse über die Volkshochschule im Sportbereich und einen Malzirkel. »Das Zeichnen (...) ich vergleiche es mit der Schneekugel, wenn ich von Arbeit dorthin hetze, wie so eine aufgewühlte Schneekugel. Und wenn ich dann da zweieinhalb Stunden gewesen bin, dann setzt sich so alles richtig. Und dann gehst du entspannt wieder nach Hause. (...) Das ist auch mein Schneekugeltag.« (IG 1\11.3., 281-288) Über mehrere Jahre besuchte sie Töpferkurse, die über eine private Anbieterin liefen und einen Spanischkurs bei der Volkshochschule.

Kristin H., Schülerin, 16 Jahre

... das fand ich so bewegend, das fand ich so toll, dass wir so etwas bewirkt haben.

Kristin H., Jahrgang 1987, besuchte die Grundschule und wechselte dann auf ein Gymnasium. Ihren ursprünglichen Wunsch das musische Profil zu wählen, änderte sie. »Ich bin eigentlich an die Schule gegangen (...) und wollte musikalisches Profil machen. Und da aber meine Oma und meine Mama beide Spanisch sprechen, habe ich dann doch sprachlich genommen, weil ich dann auch spanisch lernen wollte.« (IG 1\11.3., Z. 82-85) Neben der Fremdsprache Spanisch erlernt sie noch die englische und französische Sprache, der ihre besondere Vorliebe gilt. Die Begeisterung wurde durch eine Französischlehrerin ausgelöst. »... ich hatte in der 8. mal eine Lehrerein, die selber total begeistert war von Franzö-

sisch und da hat mich das irgendwie angesteckt und jetzt bin ich der absolute Frankreichfan.« (IG 1\11.3., 26-28)

Kristin H. spielt seit fünf Jahren Keyboard und seit sechs Monaten Saxophon. Dafür besucht sie einmal wöchentlich die Musikschule. Eine Zeitlang ging sie zum Standardtanz, musste dann aber aufhören, da sie keinen Tanzpartner mehr hatte. Der noch bestehende Wunsch mit dem Tanzen wieder zu beginnen, scheiterte daran, dass kein neuer Tanzpartner gefunden wurde. Ein weiteres Hobby von Kristin H. ist das Fotografieren.

Über das durch sie selbst mit intiierte Courageprojekt kam sie zum Improvisationstheater. Dem Courageprojekt im Rahmen einer Projektwoche an ihrer Schule ging eine einjährige Vorbereitungszeit voraus. »Da gab es einen Artikel über Leute, die ein Antirassismusprojekt an ihrer Schule machen und das habe ich gelesen und das fand ich eigentlich ganz gut und da habe ich meine Freundin gefragt. Komm, lass uns doch auch mal so etwas machen. Und dann haben wir das gegründet ...« (IG 1\11.3., 133-136) Das Courageprojekt wurde erfolgreich mit Unterstützung des Zeignerkreises durchgeführt. Ein Besuch in einem Asylbewerberheim und das Gespräch mit den Bewohnern waren in die Projektwoche eingebunden. »Und die Leute, mit denen wir das Projekt durchgeführt haben, die haben dann ein Feedback gemacht hinterher. (...) Und dann haben wirklich ganz viele (...) geschrieben, ich habe meine Meinung über Asylbewerber geändert. (...) das fand ich so bewegend, das fand ich so toll, dass wir so etwas bewirkt haben. Ich meine, wenn man nur einen umstimmen kann, dann hat sich der ganze Aufwand gelohnt. (...) Und wenn (...) ich ein Ziel habe, wie gerade die Projektwoche und weiß auch, dass ich damit etwas bewirken kann (...) da bin ich begeistert davon.« (IG 1\11.3., 166-175) Eine spätere Ausbildung und Tätigkeit als Teamer für den Zeignerkreis strebt Kristin H. an, derzeit ist es mit den schulischen Anforderungen nicht vereinbar.

Nach dem Abitur möchte sie ein Jahr als AuPair oder im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres nach Frankreich gehen. »Und dann will ich auf jeden Fall irgendwas mit Menschen machen.« (IG 1\11.3., 243-245) Der Berufswunsch ist noch nicht ganz klar. Fotografin würde für sie nur in Frage kommen, wenn deutlich wird, dass sie dafür besonders geeignet ist. »... ich würde gern Fotograf werden. Aber das würde ich nur gern werden, wenn ich wirklich so gut bin, dass ich sage, ich kann dadurch mein Lebensunterhalt verdienen...« (IG 1\11.3., 246-249)

Zukünftig ist der Besuch eines Konversationskurses Französisch an der Volkshochschule geplant, weil die Möglichkeit für einen Französischleistungskurs an der Schule nicht gegeben ist.

7. Muster zur Einflussnahme der Generationen und zu individuellen Verläufen

»Wie ein Stehaufmännchen hat man das dann trotzdem alles überstanden.«

(IG 1\7.1.,63-63)

Bei der Betrachtung der Bildungswege über drei Generationen hinweg interessierten folgende Fragestellungen vordergründig.

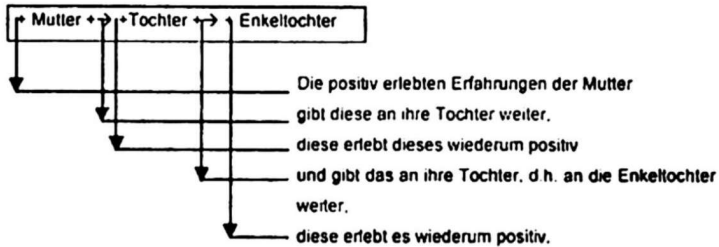
- Zeigen sich gleiche Muster von der ersten bis zur nächsten und übernächsten Generation?
- Welche Auswirkungen hat der erfahrene Bildungsweg auf die Einflussnahme auf die nächste und übernächste Generation?
- In wie weit beeinflussen kritische Lebensereignisse den eigenen Bildungsweg und den der kommenden Generationen?
- Unter welchen Umständen verläuft der Bildungsweg auch über mehrere Generationen geradlinig?
- Welche Unterstützungsstrukturen wirken bei der Bewältigung von Problemen?

Die Auswertung zeigte bei den 11 untersuchten Familien fünf verschieden zuordenbare Muster. Sichtbar ist die Einflussnahme auf den Bildungsweg der folgenden Generationen in allen untersuchten Fällen. Besonders deutlich ist das bei den Mustern 1, 2 und 3 ausgeprägt. Die Muster werden mit Aussagen der interviewten Frauen unterlegt. Es wird zunächst die Bedeutungszumessung für die Bildung und danach die Einflussnahme der vorhergehenden Generation sowie der ausgeübte Einfluss auf die folgende Generation untersucht.

Die getroffenen Aussagen werden zur Verdeutlichung mit Zitaten aus den Interviewtranskripten unterlegt.

Zum besseren Verständnis werden die Darstellungen bereits den jeweiligen Mustern zugeordnet. Am Ende der Ausführungen erfolgt dann nochmals die Erläuterung zum Muster und eine mit Zeichen verkürzte Darstellungsform.

So wie im Folgenden erörtert, sind auch die vier anderen Kurzfassungen (wobei » + « für positiv und » - « für negativ gesetzt wird) zu den Mustern zu verstehen.



Nicht immer einfach ist die Beschreibung bzw. Kennzeichnung der jeweiligen Mutter- und Tochterrolle. Das ist bedingt durch die Gleichzeitigkeit der Mutter- und Tochterrolle für die Frauen der ältesten und mittleren Generation. Es erfolgte deshalb durchgängig ein zusätzlicher Vermerk bezüglich der Generation, der die Frauen zuzuordnen sind. Die älteste Generation der Frauen erhält die Zuordnung (1), die mittlere die (2) und die jüngste die (3).

7.1. Muster zur Einflussnahme der Generationen

»Und ich versuche auch Einfluss zu nehmen, anders als meine Eltern.«

(IG 1\11.2., 275-281)

Muster 1

Durchgängig hoher Stellenwert der Bildung und freie Entscheidungsmöglichkeit

Für alle Generationen hat die Ausbildung einen hohen Stellenwert, sie ist in gleicher Weise der jeweiligen Müttergeneration wichtig und die freie Entscheidung bei der Ausbildung ist gegeben.

Dieses Muster, positiv erlebte Erfahrungen werden an die nächste Generation weiter gegeben, – durchgängig von der Generation der Mütter über die der Töchter und Enkeltochter – ist kennzeichnend für zwei der untersuchten Familien.

Die Ausbildung ist bei allen befragten Frauen der Familien, die dem ersten Muster zuzuordnen sind, mit einem hohen Stellenwert belegt.

Dieser resultiert bei den Frauen aus unterschiedlichen Beweggründen heraus. Bei den Frauen der Müttergeneration (1) steht bei einer der Frauen der Wunsch nach wirtschaftlicher Selbständigkeit und Sicherung bei der anderen der bedingt durch die Schulzeit während des Krieges nicht erfüllbare Wunsch für die Ausbildung an einer höheren Schule und die weitere Ausbildung zur Hebamme oder Krankenschwester.

»... damit ich weiß, das hab ich geschafft und damit hab ich eine Grundlage. (...) und ich mal auf eigenen Beinen stehen muss.« (IG 1\1.1., 44-44)

»...wollte die höhere Schule besuchen, aber durch den Lehrermangel war das nicht möglich.« (IG 1\2.1., 4-4)

»Ich wollte Hebamme werden. Krankenschwester und Hebamme, das war eigentlich mein ganz großer Wunsch.« (IG 1\2.1.)

Für die Frauen der Töchtergeneration (2) war der schulische wie auch berufliche Abschluss von Bedeutung.

»... war die Möglichkeit gegeben, dass 50% aus unserer Klasse Abitur machen können. Das wollte ich auch unbedingt.« (IG 1\1.2., 9-9)

»...es war schon wichtig, einen Berufsabschluss zu haben.« (IG 1\1.2., 45-45)

Der höchstmögliche Schulabschluss wird durch die Enkeltöchter (3) angestrebt, um dann ohne Einschränkungen über die weitere berufliche Ausbildung entscheiden zu können.

» ...sage ich mir schon, ich ziehe das Abitur jetzt durch und dann habe ich hinterher alle Möglichkeiten. Das ist schon wichtig den Abschluss zu haben, um einfach zu wissen, ich kann eine Lehre beginnen oder ich kann auch studieren.« (IG 1\2.3., 54-55)

»... habe ich auch (...) die Einstellung, dass es schon besser ist, wenn man Abitur macht und (...) dass auf Schulwegen, was man erreichen kann das Höchste auch erreicht für die Zukunft. Egal, ob man das weiter dann nutzt oder nicht ausbaut.« (IG 1\1.3., 33-33)

Die Entscheidungsfreiheit für die Schul- und Berufswahl war für die Müttergeneration (1) von Seiten der Eltern nicht eingeschränkt, wurde jedoch durch die gesellschaftlichen Ereignisse, durch den Krieg genommen.

»...da war ich selber die alleinig Entscheidende, da haben mir meine Eltern nicht rein geredet. (...) Und ich wollte eben gern einen Beruf lernen, was Handfestes. Das war aber 1947 ganz schwierig, da waren Lehrstellen kaum zu bekommen, weil ja Betriebe kaum noch existierten. Und ein Betrieb war Z. Aktiengesellschaft. Das wurde von den Russen übernommen (...) und da hatte ich Glück, dass ich dort die Lehrstelle bekommen habe (...) es gab keine andere Möglichkeit. Ich hätte

gern im Büro gearbeitet (...) Aber da gab es gleich gar keine Lehrstellen ...« (IG 1\1.1., 19-21)

Die von der Töchtergeneration (2) gewählten schulischen und beruflichen Ausbildungen wurden von den Eltern akzeptiert, gleichwohl in einem Fall Bedenken bestanden und geäußert wurden.

»Ich wollte nicht auf die EOS. Ich sollte, aber ich wollte nicht. Ich wollte eigentlich Berufsausbildung mit Abitur machen. (...) Ich habe es so gemacht. Es war ja in der DDR so, dass Arbeiterkinder bevorzugt wurden und ich hätte wie gesagt, das auch machen können, aber das stand für mich nicht zur Debatte. Ich hab dann Berufsausbildung mit Abitur gemacht.« (IG 1\2.2., 17-20)

»...Studium – das war dann sowieso alles meine Sache. Das habe ich dann selber alles entschieden.« (IG 1\2.2., 172-172)

»Ich sollte nämlich auf keinen Fall Sport studieren. Wurde mir sehr abgeraten und ich habe von meinen Eltern die verschiedensten anderen Varianten bekommen. Habe aber dann das gemacht, was sie nicht wollten. (...) Ja, Unterstützung hatte ich immer, das war nicht das Problem. Ich denke mal die Entscheidung wurde dann so akzeptiert, auch, wenn gesagt wurde, das ist nicht genau das, was eine Frau studieren sollte.« (IG 1\1.2., 132-135)

Für die Enkeltöchter (3) war die freie Entscheidung bei der Ausbildung selbstverständlich.

»... das war meine freie Entscheidung gewesen und (...) wurde mir auch in keinster Weise irgendwo rein geredet. (...) gab es Gespräche, wo man ausgewertet hat, was es für Zukunftschancen gibt, was es für Zukunftsmöglichkeiten jetzt auf dem Markt dann sind, also vielleicht indirekte Beeinflussung. Aber letztendlich die Entscheidung, ich war ja zu dem Zeitpunkt auch 18, lag natürlich bei mir.« (IG 1\1.3., 66-66)

»Meine Eltern beeinflussen mich nicht. Die unterstützen mich sehr. (...) sie versuchen mich auch nicht in eine bestimmte Richtung zu drängen. Das kann ich alles frei entscheiden.« (IG 1\2.3., 97-97)

Begrenzend wirkte sich bei einer der Frauen der Enkeltöchtergeneration (3) das Angebot an freien Lehrstellen aus, die gewünschte erhielt sie trotz Bewerbungen nicht und entschied sich dann für einen anderen Ausbildungsbereich, um die Ausbildung sicher zu stellen.

Die Bildung für ihr Kind war für die Frauen der Mütter- und Tochtergeneration (1,2) wichtig, sie leisteten Unterstützung und gaben ideelle und finanzielle Hilfestellung. Die Geburt der Tochter in der Studienzeit oder nicht immer positive und nicht beeinflussbare Größen wie z.B. ein nicht genügendes Lehrstellenangebot konnten ohne größeren Pro-

bleme gemeistert werden. Die Schul- und Berufsausbildung wurde durch alle drei Frauen erfolgreich abgeschlossen.

Interessant ist der Vergleich der Aussagen jeweils von Mutter (1,2) und Tochter (2,3) zur freien Entscheidung über die Schul- und Berufsausbildung und zu den Unterstützungsformen. Es zeigt sich bei diesem Aspekt in allen Fällen eine Übereinstimmung der Aussagen der Mutter (1,2) und der Tochter (2,3).

Der Einfluss der Großmutter (1) auf die Enkeltochter (3) ist in indirekter Weise gegeben.

»... da war der Kontakt dann doch schon in größeren Abständen immer und die Tochter hatte so einen guten Einfluss auf ihre Tochter, dass sie dadurch gar nicht unsere Unterstützung in dem Sinne brauchte.(...) so dass wir also vom Einfluss her eigentlich nur informativ und mehr oder weniger in Gesprächen ...« (IG 1\1.1., 89-89)

Am Beispiel einer Familie veranschaulicht die Abbildung 23 schematisch die Bildungswege der Frauen aus drei Generationen.

Den mittleren Teil des Schaubildes nimmt die Auflistung der erreichten formalen Bildungsabschlüsse ein. Ergänzt wurde dazu die eigene Entscheidungsmöglichkeit der Frauen und die Bedeutungszuweisung für die Bildung durch die Mutter. Auf der linken Seite wurde das Geburtsjahr und mit Pfeilen gekennzeichnet die jeweilige Bedeutungszumessung für die eigene Bildung vermerkt. Auf der rechten Seite wurden die familialen und sozialen Einflussfaktoren mit hoher Wirkung dargestellt. Der Einfluss der Großmutter auf die Enkeltochter wurde auf der rechten Seite verzeichnet.

Im Auswertungsgang wurden für alle untersuchten Familien derartige Schaubilder erstellt und im Sinne der besseren Übersicht für die Interpretation genutzt. Für die Darstellung in der Studie wird für jedes Muster nur ein Schaubild mit aufgenommen.

Beschreibung Muster 1

Für das Muster 1 ist kennzeichnend, dass durchgängig von der Generation der Mütter über die der Töchter und Enkeltochter positiv erlebte Erfahrungen hinsichtlich der Bedeutungszumessung, wenngleich auch dafür unterschiedliche Beweggründe ausschlaggebend waren, und der freien Entscheidung bei der Ausbildung weiter gegeben werden.

Ungünstige soziale Faktoren wie z.B. eingeschränktes Lehrstellenangebot in der Nachkriegszeit oder berufliche Neuorientierung in der Wendezeit können erfolgreich kompensiert werden. Der Einfluss der Großmütter auf die Enkeltochter ist indirekt gegeben.

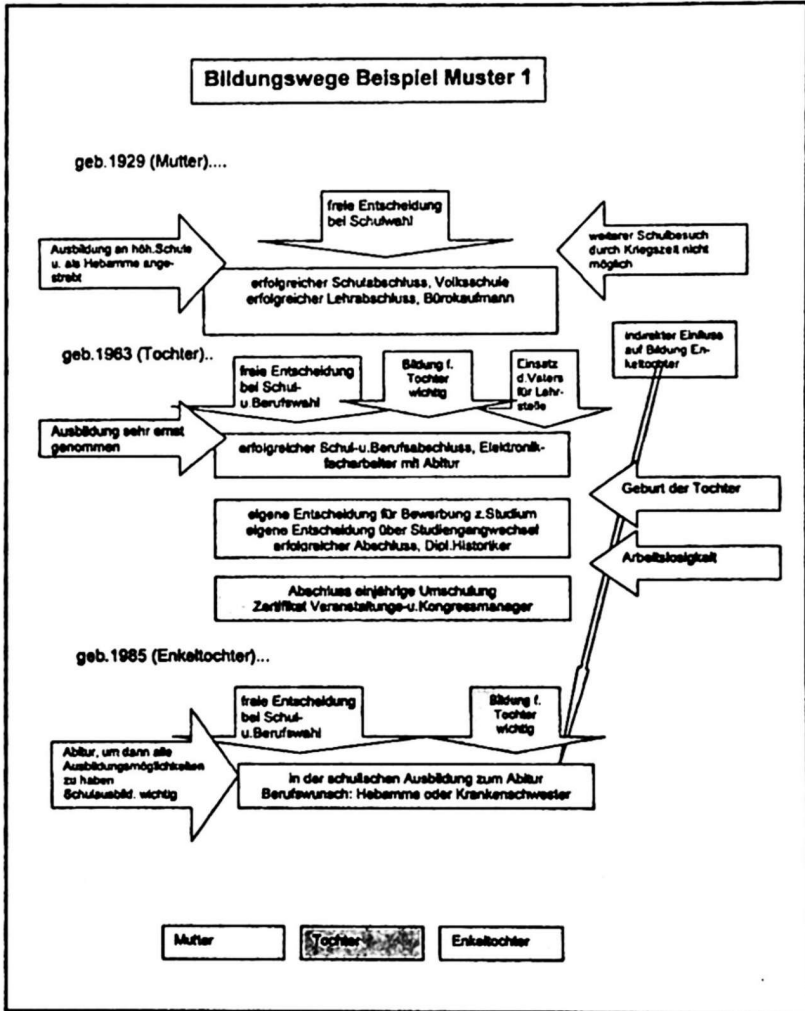
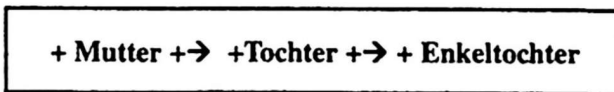


Abbildung 23: Bildungswege Beispiel Muster 1

In der Kurzfassung kann das Muster wie folgt dargestellt werden.



Muster 2

Durchgängig hoher Stellenwert der Bildung, Kompensation von Differenzenerfahrungen zur freien Entscheidungsmöglichkeit in der Folgegeneration

Die eigene nicht zur Zufriedenheit/ mit Komplikationen verbundene Ausbildung wird bei der nächsten Generation besser gestaltet und findet in gleicher Weise die Fortsetzung in der darauf folgenden Generation.

Das Muster 2, erlebte Defizite in der eigenen Ausbildung durch die Müttergeneration (1) bei der Generation der Töchter (2) zu vermeiden, findet sich bei der Mehrzahl der untersuchten Familien wieder. Die dann folgende positiv erlebte Erfahrung wird durch die Töchtergeneration (2) an die nächste Generation weiter gegeben.

Bei zwei interviewten Frauen der Müttergeneration (1) hatte der frühe Verlust der Eltern gravierenden Einfluss auf den Bildungsweg.

So äußert sich eine der Frauen der ältesten Generation (1) zu ihren Kindheits- und Jugendjahren.

»Es war eine sehr schwere Zeit für mich anfangs. (...) ich hätte schon manchmal eine Mutter gebraucht, (...) ich hatte auch eine sehr verständnisvolle Großmutter, aber es war eben ohne Eltern. (...) ich gehörte nie richtig dazu. Ich war so mitten drin. Und so direkt verantwortlich gefühlt hat sich nun auch niemand.« (IG 1\3.1., 134-134)

Auf ihre Schulbildung hatte sie keinen Einfluss, die Lehrstelle wurde ihr durch Freunde der Eltern vermittelt. Der Abschluss der Lehre war für sie trotz der ausgesprochen schwierigen Bedingungen während der Kriegszeit sehr wichtig.

»... dass ich diese Lehre abschließen konnte, ohne Zwischenfall also ohne wiederholen müssen und so weiter, das war mir schon wichtig. Und da war ich auch selber sehr froh, dass ich das gepackt hatte und dann eben immer im Hintergrund, wer weiß, wie lange du noch lebst. Da kommt ´ne Bombe und dann bist du weg. (...) Die Zeit, die war durch Ängste geprägt auch und manchmal dachte man vielleicht, das hat gar nicht viel Sinn, aber man ist eben jeden Tag wieder gegangen.« (IG 1\3.1., 40-40)

Weiterhin wird von den Frauen der ältesten Generation beschrieben, dass sie an ihrer Ausbildung sehr interessiert waren, aber dass es z.B. von Seiten des Vaters und der Stiefmutter keinerlei Unterstützung gab oder das Schulgeld nicht bezahlt werden konnte.

»Und da haben meine Eltern gedacht, für eine Ausbildung für den Bruder wurde dann noch eher investiert.« (IG 1\4.1., 37-37)

Für die Generation der Töchter (2) zeigt sich bei diesem Muster in gleicher Weise eine hohe Bedeutungszumessung für die Ausbildung. So entschloss sich eine der Frauen entgegen ihrer ursprünglichen Absicht in die FDJ einzutreten, um damit einen EOS-Platz zu sichern.

Eine andere Interviewte (2) war der Schul- und Studienabschluss so wichtig, dass sie dafür auch eine Berufsausbildung in einer für sie zuerst undenkbareren Richtung annahm.

Mehrere Berufs- und Weiterbildungsabschlüsse sind bei den Frauen der mittleren Generation (2) ein weiterer Beleg für die hohe Bedeutungszumessung für die Bildung. Als Gründe werden dafür angegeben, dass das Lernen für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben notwendig ist und dass sie selbst an der Ausbildung Spaß haben.

»Und mir hat es auch einfach Spaß gemacht und habe mich dann gefreut, dass ich es geschafft habe. Habe gedacht, na gut, wenn es jetzt nicht Sprachmittler war, dann wenigstens das.« (IG 1\3.2., 123-123)

In gleicher Weise ist für die Enkeltöchter (3) die schulische Ausbildung wichtig. Für sie ist dabei die Findung von Interessengebieten und eigenen Stärken und Orientierung für die spätere berufliche Ausbildung ausschlaggebend.

Die Frauen der Müttergeneration (1), die hinsichtlich ihrer Ausbildung Defizite hinnehmen mussten, geben ihren Töchtern größtmögliche Unterstützung bei freier Entscheidungsmöglichkeit. Das schließt nicht aus, dass Familientraditionen wie z.B. die berufliche Tätigkeit prägend sein können.

Die Unterstützung, so wurde deutlich, kam von Seiten der Mutter (1) und des Vaters.

»Erstens in der Schule immer alles gewissenhaftig kontrolliert, und Deutsch, Rechtschreibung usw. korrigiert, geholfen. (...) Wenn es um Mathematik ging, konnte sie ja immer zu ihrem Vater gehen. Wir haben uns sehr darum bemüht. Jederzeit.« (IG 1\7.1., 139-139)

Bemerkenswert ist die Sichtweise der Tochter (2), die die Defizite in der Ausbildung bei ihrer Mutter (1) kennt und die Unterstützung für ihren eigenen Bildungsweg positiv einschätzt.

»Dadurch, dass sie sehr bildungshungrig war, und nicht ihre Möglichkeiten ausschöpfen konnte, habe ich das sehr genossen, dass ich eigentlich immer viele Möglichkeiten und Chancen hatte.« (IG 1\7.2., 74-74)

»Meine Eltern haben mir sehr viel gegeben, und haben mich in allen Lebenssituationen stark unterstützt, begleitet, auch viel Rückenhalt gegeben.« (IG 1\7.2., 102-102)

Die freie Entscheidung über den eigenen Bildungsweg ist neben der Unterstützung wie in dem folgenden Beispiel bei gegenteiliger Meinung des Vaters gleichermaßen wichtig.

»...überhaupt auf die EOS delegiert zu werden, und da waren es wirklich die Leistungen, die entscheidend waren. Da habe ich sehr viel Unterstützung von meiner Mutti bekommen, die dann im Elternaktiv war und die sich eingesetzt hat, dass ich zur EOS gehen konnte. (...) ich wollte das, und meine Mutti hat mich unterstützt.« (IG 1\4.2., 23-25)

»Als ich in die EOS gehen wollte, das hat meine Mutti richtig unterstützt. Mein Vater war immer etwas anderer Meinung. Sicherlich war die Zeit für meine Eltern nicht so einfach, weil es finanzielle Gründe gab. Die Verdienste waren damals relativ gering.« (IG 1\4.2., 3-3)

Eine Form der Unterstützung für die Tochter (2) ist das Aufzeigen von verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten. Die Entscheidung, welchen Beruf sie erlernt, traf die Tochter (2) selbst, auch wenn das nicht unbedingt den Wünschen ihrer Mutter (1) entsprach.

»..., indem wir gefragt haben. Sie wusste ja auch nicht, was sie wollte. Sie hat die zehnte Klasse gemacht, das war ja dann Pflicht POS. Und Oberschule kam nicht in Frage. Warum eigentlich nicht, das wollte sie nicht. Und wir haben sie auch nicht gedrängt. Da haben wir dann gefragt, was möchtest du werden. Nichts. Keine Vorstellung. Mein Mann sagte: Berufsausbildung, das bot sich ja an. Also kein Problem wäre gewesen, sie im Bauwesen »unterzubringen«, so wie das mit mir passiert ist. Aber das wollten wir nicht, wir wollten sie selber suchen lassen. Da haben wir uns echt Mühe gegeben. Wir haben Termine gemacht (...) von Betrieb zu Betrieb gezogen mit ihr. (...) Und da haben die gesagt, wir suchen Nachwuchs, und sie würden garantieren, wenn sie Textiltechniker lernt, dass sie anschließend zum Studium kann. Bei mir hat das keine Begeisterung ausgelöst, ich wollte nicht, dass mein Kind Textiltechniker lernt, eben 105-105)

Die Frauen der Töchtergeneration (2) geben vielfach eigene positive Erfahrungen an die jüngste Generation (3) weiter.

»Beeinflussen versuche ich ständig, mit gutem Vorbild (...) und hinweisen, wie es sein könnte, wenn man selber alles kann und gut ist. Und wie schwer es ist, wenn man einen niedrigeren Bildungsstand hat, dass man dann irgendwo angenommen wird. Das versuche ich schon zu beeinflussen.« (IG 1\6.2., 154-154)

Für die Frauen der Generation der Enkeltöchter (3) ist bei den untersuchten Familien, die diesem Muster zugeordnet werden, die freie Wahl bei der Schul- und beruflichen Ausbildung möglich. Sie erfahren

dabei große mütterliche Unterstützung. Diese bezieht sich auf ideelle und materielle Faktoren.

»... sie hat mir einfach gezeigt, hier das kannst du machen (...) Sie wusste ja nun, dass ich das anstrebe, und hat einen dann angeschubst, sich doch mal mehr zu informieren.« (IG 1\7.3., 85-85)

»Sie war immer da und hat mir immer den Weg zwar gezeigt. Aber sie hat mir meine Entscheidung selbst gelassen. Hätte ich jetzt nicht die Fachoberschule besucht, dann hätte sie trotzdem hinter mir gestanden. Sie war immer für mich da, auch wenn ich mit der Schule Probleme habe. (...) sie versucht auf jeden Fall mir immer zur Seite zu stehen. Auch mit den Bewerbungen und alles. Da ist sie immer da.« (IG 1\6.3., 103-105)

Die Übereinstimmung, die sich in den Aussagen der Mütter (1, 2) und der Töchter (2, 3) zu den Unterstützungsmöglichkeiten und zur Einflussnahme widerspiegelt, zeigt besonders eindrücklich das folgende Beispiel. Die Enkeltochter (3) sieht die Beeinflussung durch die Mutter in ähnlicher Form, wie das in der vorhergehenden Generation geschah.

»Also vielleicht nicht direkt. Sie hat nie gesagt, es wäre vielleicht nicht schlecht, du gingest in diese Richtung oder hat mich zu irgend etwas gedrängt oder so was. Die Entscheidung die ich getroffen habe, habe ich schon von mir aus getroffen. Aber ich denke, dass indirekt schon die Grundlagen gelegt worden sind, in der gesamten Familie, im Umfeld.« (IG 1\8.3., 93-93)

Die Aussage ihrer Mutter (2) bestätigt das ausdrücklich.

»Ich denke, das ist das, was man seinen Kindern mitgeben kann. Alles andere müssen sie selber machen. Wir haben immer versucht, unseren Kindern Angebote zu machen, so viel wie möglich. Von Anfang an ihnen alle Wege zu öffnen, ihnen eben auch zu ermöglichen, dass sie so etwas wie Töpferkurs oder Tanzkurs oder so etwas machen, damit sie eben auch alles mal ausprobieren können, woran sie interessiert sind. Ich finde, das ist die einzige Investition in die Zukunft für die Kinder, die sich wirklich auf jeden Fall lohnt.« (IG 1\8.2., 77-77)

Trotz z.T. massiver Schwierigkeiten während der Ausbildungszeit schlossen die Frauen der Mutter- und Töchtergeneration (1,2) der Familie ihre schulische und berufliche Ausbildung erfolgreich ab.

Die Beziehung der ersten zur dritten Generation ist sehr gut, wird aber vorwiegend so eingeschätzt, dass es keinen direkten Einfluss auf die Ausbildung hat.

Beispielhaft steht für das Muster 2 die folgende Abbildung 24.

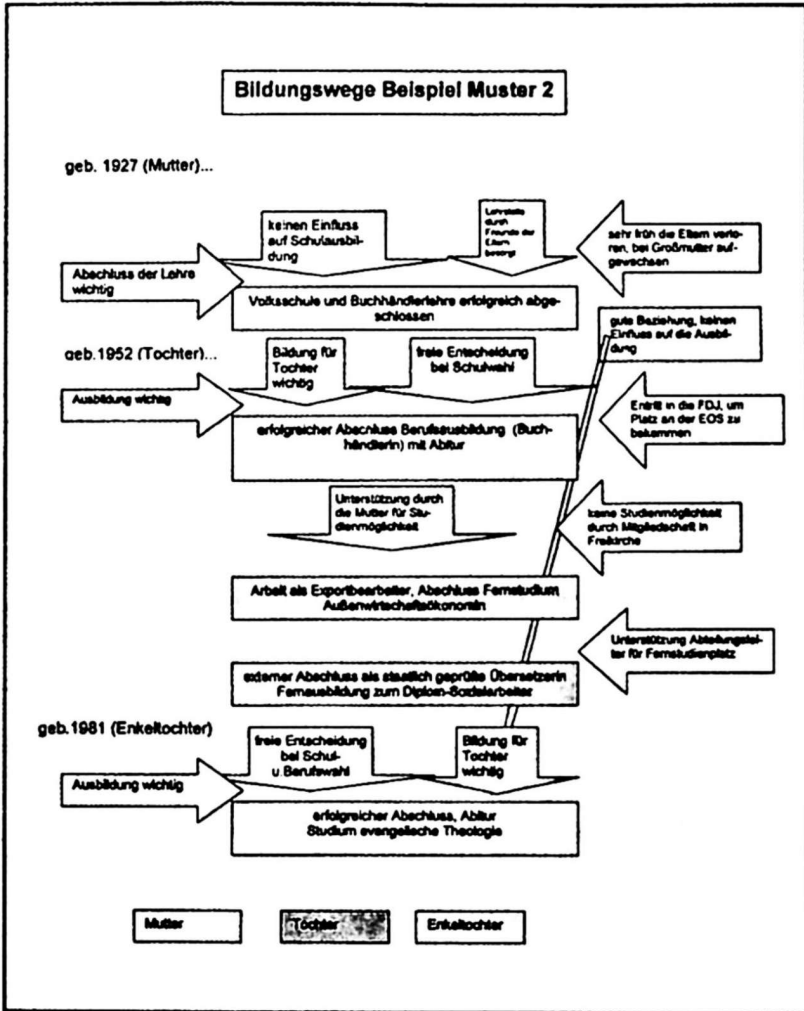


Abbildung 24: Bildungswege Beispiel Muster 2

Beschreibung Muster 2

Die eigene nicht zur Zufriedenheit/ mit Komplikationen verbundene Ausbildung wird bei der nächsten Generation besser gestaltet und findet in gleicher Weise die Fortsetzung in der darauf folgenden Generation.

Das Muster 2, erlebte Defizite in der Ausbildung durch die Müttergeneration (1), bedingt z.B. durch mangelndes Interesse der Eltern, frü-

hen Tod der Mutter oder fehlende finanzielle Möglichkeiten, bei der Generation der Töchter (2) zu vermeiden, findet sich bei der Mehrzahl der untersuchten Familien. Die dann folgende positiv erlebte Erfahrung wird durch die Töchtergeneration (2) an die nächste Generation weiter gegeben.

In der Kurzfassung kann das Muster wie folgt dargestellt werden.

- Mutter+→ +Tochter +→ + Enkeltochter

Muster 3

Durchgängig hoher Stellenwert der Bildung, Überkompensation von Differenzerfahrungen bei der freien Entscheidungsmöglichkeit in der Folgegeneration

Die eigene nicht zur Zufriedenheit oder mit Schwierigkeiten verbundene Ausbildung soll bei der nächsten oder übernächsten Generation besser gestaltet werden. Diesem Wunsch wird sehr viel Nachdruck verliehen, bzw. wird es als Druck von der Nachfolgegeneration gespürt, die Entscheidungsfreiheit bei der eigenen Ausbildung der Folgegeneration ist nicht in vollem Maß gegeben und führt zu Problemen.

Die Ausbildung ist für die Frauen der Müttergeneration wichtig, auch wenn eine der Frauen das erst zu einem späteren Zeitpunkt für sich erkennt.

»Ich habe in meiner Freizeit gern Kinder betreut, habe mit Puppen gespielt, habe viel Sport getrieben und Zensuren waren für mich nicht das Maß der Dinge. Das habe ich eigentlich erst viel später, eigentlich erst während des Studiums begriffen, dass man unbedingt Leistung bringen muss.« (IG 1\5.1., 22-22)

Die Töchter (2) messen der Bildung gleichermaßen einen großen Stellenwert zu.

»... mir war schon bewusst, dass eine Bildung und eine gute Ausbildung egal in welcher Form immer wichtig ist, und auch eine gewisse Selbständigkeit im Leben bringt, um auch Wünsche zu erfüllen, nicht unbedingt nur in materieller Richtung, sondern auch was einen gerade interessiert, z.B. Bücher, ich habe mir von meinem zur Verfügung stehenden Geld schon immer viel Bücher gekauft.« (IG 1\5.2., 16-16)

Die Ausbildung ist den Enkelöchtern (3) wichtig, gleichzeitig werden aber andere Interessen benannt und der Fakt, dass dem Bildungsweg

erst später große Bedeutung zugemessen wurde. Der negativ erlebte Erwartungsdruck ist in den Aussagen spürbar.

»... ich habe mich selbst gehen lassen, dann damals beim Abi. (...) Ich hätte (...) gut 10. Klassenabschluss aufhören sollen (...) für mich ist das Abitur momentan, wie ich es jetzt sehe, nicht mehr das Primäre, weil ich schon immer wusste, ich möchte nicht studieren. (...) Aber da war auch immer dieser Druck dahinter, (...) In der ganzen Familie, alle sind sie hochbegabt (...) und du musst dann ein Abi machen und studieren. Und obwohl das keiner verlangt hat, aber man hat so das Gefühl.« (IG 110.3., Position 31-33)

»Ich denke, es spielt eine ziemlich große Rolle, gute Noten in der Schule sind natürlich wichtig, aber ich würde sagen, Freunde und Freizeit spielen auch eine ziemlich große Rolle.« (IG 115.3., 46-46)

»Ich gehe davon aus, dass Gymnasium Pflicht ist, Mittelschule klingt eben nicht so gut.« (IG 115.3., 83-83)

Erkennbar wird in einer Familie, dass die Tochter (2) ihrem Bestreben für eine gute Bildung der nächsten Generation (3) entsprechenden Nachdruck verleiht, dass sie das von ihren Eltern übernommen hat und selbst auch so einschätzt.

»... also spricht in Richtung Ausbildung hingehend immer weiter, ein gewisser Druck ausgeübt wurde, würde ich sagen, was ich bei meinen Kindern sicher auch übernommen habe.« (IG 115.2., 18-18)

Das Bemühen auf jeden Fall für ihre Tochter (3) den für sie richtigen Weg zu finden, sie darin bestmöglich zu unterstützen, wird deutlich. Die eigene ungute Erfahrung, die durch die eigene berufliche Ausbildung und die folgende berufliche Tätigkeit gemacht wurde, soll der Tochter (3) in jedem Fall erspart bleiben.

»Und dort in dem Zwiespalt zu sitzen, ihrer Person in ihren jetzigen Wünschen gerecht zu werden, aber auch in dem, was sie uns immer entgegenbringt (..) aber vielleicht auch nachzugeben und zu sagen, es geht auch ohne Abitur. Obwohl ich da einen Druck von außen verspüre, von meinen Eltern her z.B., die also sagen, das Kind muss Abitur machen. (...) Von dem hohen Ross runterzukommen und zu sagen, du akzeptierst auch, wenn das Kind jetzt was anderes macht. (...) Das ist für mich momentan eine Entscheidung, die ich aber in mir drin schon akzeptiert habe, ich will mein Kind nicht pressen und eins möchte ich auch nicht, ich möchte sie nicht in eine Fachrichtung gängeln, weil ich weiß wie schlimm das ist. (...) Das möchte ich ihr ersparen. Sie soll wirklich Freude haben. Und die Erfahrung, man kann auch in einem Beruf, der vielleicht nicht so hoch vom Bildungsabschluss ist, eine Erfüllung finden, die habe ich gemacht ...« (IG 115.2., 59-59)

In gleicher Weise sieht die Enkeltochter (3) aber auch die Sorgen ihrer Mutter (2) und schätzt ein, dass ihre eigenen Wünsche für die Entscheidung über den Ausbildungsweg vordergründig sein werden.

»Und ich denke sie wird auf jeden Fall besorgt sein, dass ich mein Abitur mache. Falls ich es nicht machen werde, dass ich eben so einen guten Abschluss bekomme. Sonst, sicherlich dass ich auf jeden Fall das machen werde, was ich bis jetzt machen möchte.« (IG 1\5.3., 71-71)

Problematisch sieht die Enkeltochter (3) eher die Erwartungshaltung der Großmutter (1).

In einer anderen Familie sind die Unterstützungsleistungen für die Enkeltochter (3) durch die Mutter (2) und Großmutter (1) im Fall des nicht bestandenen Abiturs und der darauffolgenden beruflichen Ausbildung von besonderer Bedeutung. Das betraf die gemeinsame Suche nach dem Ausbildungsplatz und die Finanzierung der privaten Schule. Die sehr gute Beziehung zwischen Mutter und Tochter wird mehrfach deutlich. Einmal zwischen den Frauen der ältesten (1) und mittleren (2) Generation

»... in dem Sinne, finanziell auf jeden Fall. Und auch so, sie stand immer hinter mir. Sie konnte mir auch viel helfen.« (IG 1\10.3., 282-282)

und in gleicher Weise zwischen den Frauen der mittleren (2) und jüngsten (3) Generation

»Deswegen also für mich war erst mal die Ehrlichkeit, das Vertrauen, dass du immer in alles einbezogen wirst, weil nur dann kannst du im Endeffekt auch helfend eingreifen. (...) wichtig...« (IG 1\10.2., 245-250)

»... ich konnte daraufhin sehr zeitig Freiräume gewähren, weil ich mich einfach auch darauf verlassen konnte.« (IG 1\10.2., 214-216)

Trotz der den Bildungsweg stark beeinflussenden Faktoren in allen drei Generationen wie z.B. die schwierige Lehrstellensuche bei der Mutter (1), die Berufsausbildung mit Abitur in einem Beruf, der nur aus strategischen Überlegungen gewählt wurde und nicht mit Interesse verbunden war, der Lehrstellenabbruch und Studienabbruch bei der Töchtergeneration (2) und die zweifach nicht bestandene Abiturprüfung bei der Enkeltochter (3) erreichten die Frauen einen erfolgreichen Schul- und Berufsabschluss bzw. befinden sich in einer entsprechend qualifizierten beruflichen Tätigkeit.

Für das Muster 3 steht beispielhaft die folgende Abbildung 25.

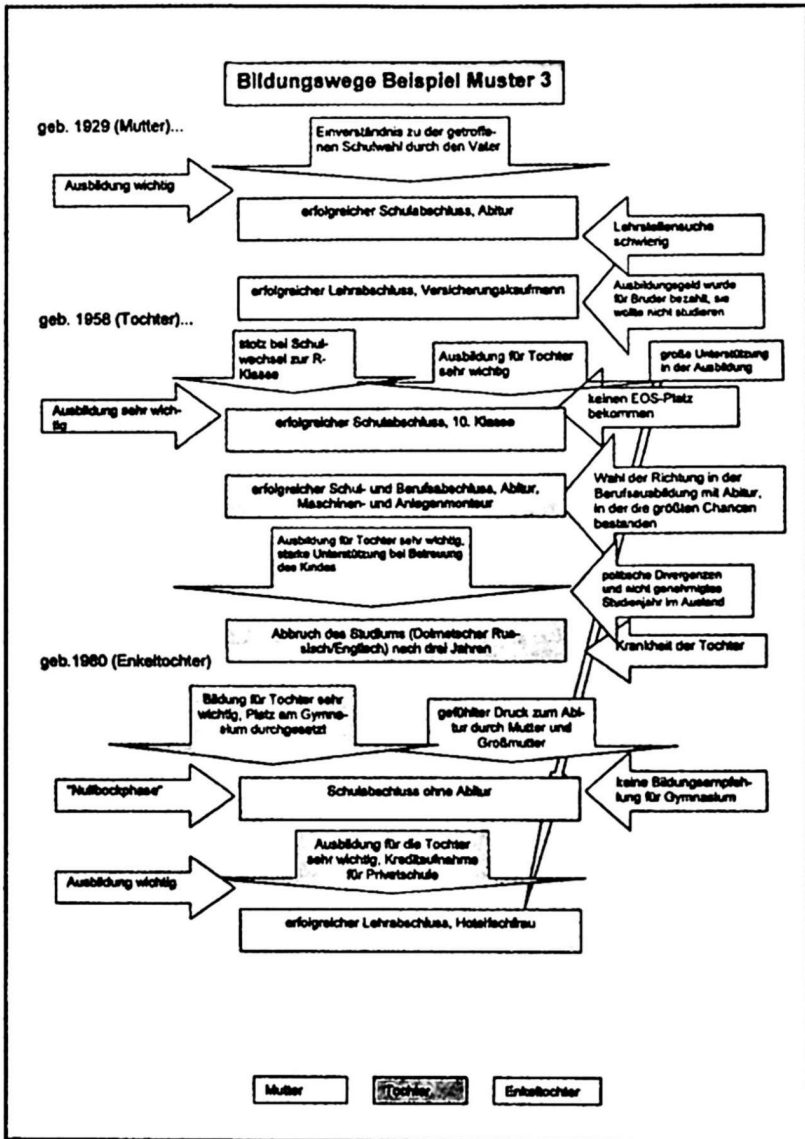


Abbildung 25: Bildungswege Beispiel Muster 3

Beschreibung Muster 3

Die eigene nicht zur Zufriedenheit oder mit Schwierigkeiten verbundene Ausbildung soll bei der nächsten oder übernächsten Generation besser gestaltet werden. Diesem Wunsch wird sehr viel Nachdruck verliehen, bzw. wird es als Druck von der Nachfolgeneration gespürt. Die Entscheidungsfreiheit bei der Ausbildung der Folgegeneration ist damit nicht in vollem Maß gegeben und wirkt sich problematisch aus.

In der Kurzfassung kann das Muster wie folgt dargestellt werden.

-/+ Mutter++→ -/+ Tochter +→ + Enkeltochter

Muster 4

Auswirkungen des nicht erkennbaren Stellenwerts der Bildung der ältesten auf die Folgegeneration

Die Ausbildung der Müttergeneration wurde größtenteils vom Pflichtbewusstsein getragen, Probleme wie Aufwachsen bei den Großeltern und Auswirkungen der Kriegszeit kamen hinzu. Der folgenden Generation wurde die Unterstützung durch den Vater gewährt. Die eigene Zumessung eines hohen Stellenwertes für die Ausbildung ist auch in der Nachfolgeneration nicht deutlich erkennbar. Das hat Auswirkungen bis zur dritten Generation.

Das beschriebene Muster trifft für eine Familie zu. Die Mutter (1) wuchs bei den Großeltern auf, da ihre eigene Mutter als Arbeiterin berufstätig war. Die Schule wurde während der Kriegszeit absolviert.

Die Wichtigkeit der Ausbildung wurde so nicht gesehen, eher ist eine hohe Ausprägung des Pflichtbewusstseins durch die Aussage erkennbar.

»... aber das gab es nicht, dass man gebummelt hat. Du hast Schule, und da hast du zu gehen.« (IG 1\9.1., 26-26)

Für die Tochter (2) spielt die Ausbildung insofern eine Rolle, dass sie dabei die in sie gesetzten Erwartungen mit guten Leistungen erfüllen wollte. Nicht erkennbar zum Ausdruck kam, dass die Ausbildung für sie selbst von Bedeutung ist.

»...und ich habe mir auch Mühe gegeben, dass ich gute Leistungen habe. Ich wollte auch meinen Eltern gefallen (...) Ich wollte ja meine Aufgaben erfüllen. (...) lerne gut, sei fleißig, arbeite für die Gesellschaft. Und das habe ich eben ausgefüllt.« (IG 1\9.2., 189-191)

Stolz war sie, dass sie für den weiteren Schulbesuch zur EOS ausgesucht wurde.

Für die Enkeltochter (3) war die Ausbildung, waren gute schulische Leistungen wichtig.

»An schulischer Leistung, das war dann schon unangenehm oder das kratzte am Ego, wenn man nicht so gut war.« (IG 1\9.3., 35-35)

Für sie schmerzlich war die Erfahrung, dass sie dann im Freundes- und Bekanntenkreis um Anerkennung für die Ausbildung als Tischlerin kämpfen musste. Erfolgreich war das dann, als sie für sich selbst dazu die eigene Position gefunden hatte.

»Wenn alle Freunde studieren gehen und du musst sagen, du machst nur eine 'Lehre' das fällt schwer erst einmal, dahinter zu stehen (...) Und die Meinung zu vertreten (...) Hinterher bin ich schlauer. Also, bin ich der Meinung, dass ich weiß, da haben 50% aller Leute ihr Studium inzwischen abgebrochen, sind unglücklich damit (...) Und ich habe die Erfahrung und ich kann jetzt immer noch studieren und komme da in einen Studienplatz immer noch mit besseren Voraussetzungen rein« (IG 1\9.3., 82-84)

Für die Mutter (1) gab es von Seiten ihrer Mutter so gut wie keine Unterstützung. Hauptsächlich kümmerte sich um diese Belange der Großvater.

»Im Grunde genommen mussten wir ja unsere Wünsche selber äußern. Meine Mutter ist ja den ganzen Tag arbeiten gegangen. Spielkartenfabrik, Kartonagenfabrik, die war ja meistens in Fabriken. Und dann war sie auch im Textillager A.. Die hat es schwer gehabt. (...) Da gab es nichts anderes (...) dass ich nur noch den Großvater hatte. Manchmal habe ich geschimpft, aber im Grunde genommen hat er ja dann Recht gehabt.« (IG 1\9.1., 142-142)

Der Berufswunsch Dreher wurde durch die Großeltern nicht akzeptiert und sie musste die Berufsausbildung zur Verkäuferin aufnehmen.

Der Einfluss der Mutter (1) auf die Tochter (2) war, so den Aussagen zu entnehmen, nicht gegeben.

»Das ist ja ihr eigener Wunsch gewesen, was sie machen wollte.« (IG 1\9.1., 132-132) »... selbst wollte sie das, da haben wir gar keinen Einfluss gehabt, bzw. haben wir sie nicht beeinflusst. Das musste sie ja selber entscheiden. Musste sie ja durchhalten. Das hat sie ja auch geschafft.« (IG 1\9.1., 134-134)

Die Selbsteinschätzung der Tochter (2) zur eigenen Einflussnahme oder die der Mutter, der Eltern auf den Bildungsweg, fällt so aus, dass dieser Aspekt durch sie nicht bewusst wahr genommen wurde. Allerdings erhielt sie Unterstützung für die Berufswahlorientierung durch den Va-

ter. Aussagen zur Einflussnahme durch der Mutter (1) wurden nicht getroffen.

Als schwierig sieht die Tochter (2) ihre Schulzeit und die Ausbildung an der Universität an.

In der Schulzeit war das die lange zeitliche Ausdehnung, die sie in der Schule und in dem integrierten Hort verbrachte. Während der Studienzeit waren es insbesondere die Situation als alleinerziehende Mutter nach der Scheidung und die Anforderungen durch die Studiensituation.

Für ihre Tochter (3) war es ihr wichtig, dass diese freie Entscheidung bei der schulischen und beruflichen Ausbildung hatte. Die Unterstützung sah sie (2) darin, Interesse zu zeigen.

»... dass ich da stichprobenartig mich gekümmert habe und gefragt habe. Also, ich habe Interesse gezeigt, das war mir wichtig.« (IG 1\9.2., 597-597)

Bei heutiger Betrachtung ist sie (2) sich sicher, dass durch die Umzüge und die familiäre Situation als alleinerziehende Mutter z.T. eine Überforderung der Tochter (3) gegeben war.

Die Enkeltochter (3) selbst schätzt ein, dass ihre Mutter (2) sie insofern beeinflusst hat, dass sie sich um die gymnasiale Ausbildung gekümmert hat, dass sonst aber freie Entscheidungsmöglichkeiten bei der Wahl ihrer Ausbildung bestanden haben.

Die Beziehung zur Großmutter (1) ist gut, aber eine Einflussnahme auf den Bildungsweg der Enkeltochter (3) gibt es nicht.

Obwohl eine Reihe von erschwerenden Faktoren den Bildungsweg der Frauen beeinflussten, wie z.B. das Aufwachsen bei den Großeltern und die schulische Ausbildung während der Kriegszeit der Mutter (1), stark belastende familiäre Probleme bei der Tochter (2) oder nicht einfache Bedingungen während der Lehrzeit bei der Enkeltochter (3) schlossen alle die gewählte schulische und berufliche Ausbildung erfolgreich ab.

Beispielhaft für das Muster ist der Bildungsweg in Abbildung 26 verdeutlicht.

Beschreibung Muster 4

Die Ausbildung der Müttergeneration wurde größtenteils vom Pflichtbewusstsein getragen, Probleme wie Aufwachsen bei den Großeltern und Kriegszeit kamen hinzu. Der folgenden Generation wurde Unterstützung durch den Vater gewährt, die eigene Zumessung eines hohen Stellenwertes für die Ausbildung ist auch in der Nachfolgeneration nicht deutlich erkennbar. Das hat Auswirkungen bis zur dritten Generation, wengleich hier die freie Entscheidung bei der Schul- und Berufs-

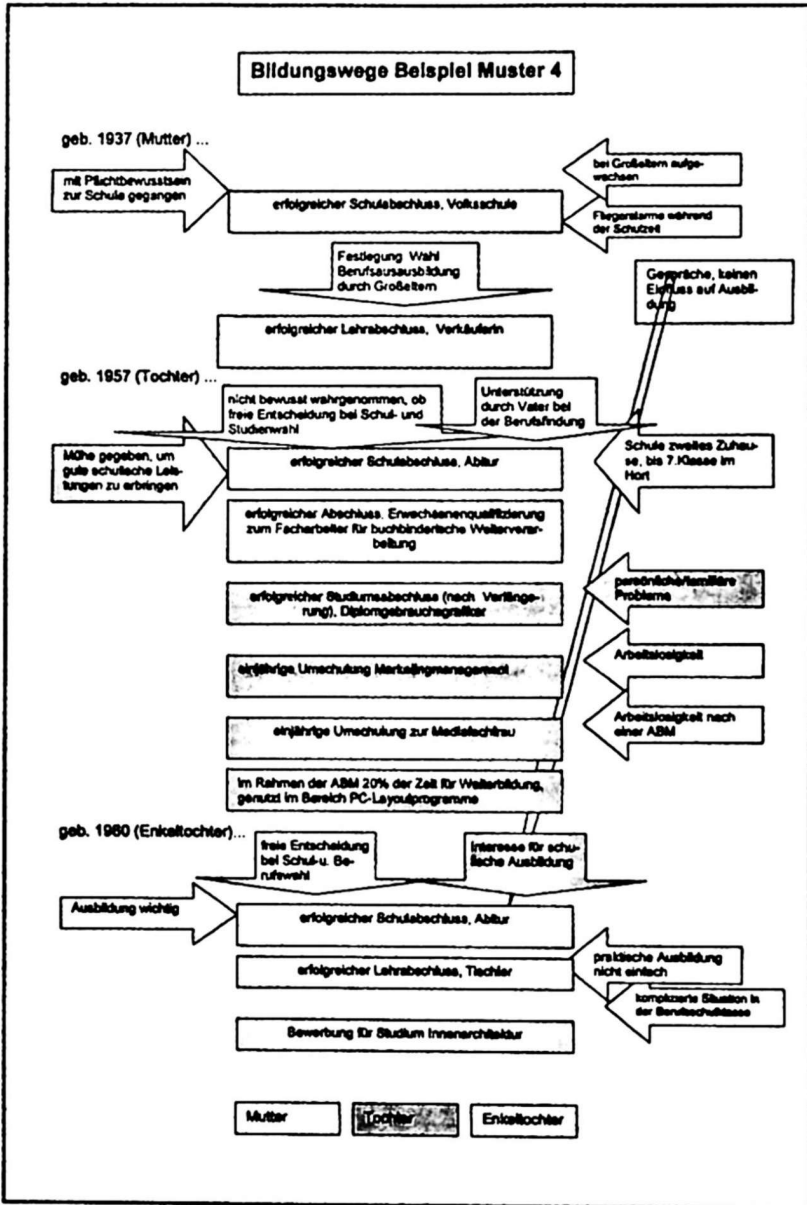


Abbildung 26: Bildungswege Beispiel Muster 4

wahl gegeben ist, die Wichtigkeit der schulischen Ausbildung für die Tochter jedoch nicht so formuliert wird.

In der Kurzfassung kann das Muster wie folgt dargestellt werden.

- Mutter → +/- Tochter +/- → + Enkeltochter

Muster 5

Starke Einflussnahme auf die Bildung durch den Vater wird in der Folgegeneration durch die Mutter fortgesetzt

Die Ausbildung der Müttergeneration wurde sehr stark durch den Vater geprägt. Das Einverständnis zur gewählten Ausbildung war da. Die starke Einflussnahme durch den Vater wurde in der Folgegeneration durch die Mutter bei der Ausbildung für ihre Tochter übernommen, auch hier war das Einverständnis der Tochter vorhanden. In der dritten Generation liegt die völlige Entscheidungsfreiheit bei der Tochter.

Diesem Muster kann eine Familie zugeordnet werden. Einen sehr starken Einfluss auf den Bildungsweg der Mutter (1) hatte ihr Vater. Neben der schulischen Ausbildung kümmerte er sich zudem um eine breite Palette von außerschulischen Angeboten, die er für seine Tochter (1) organisierte.

Selbst schätzt die Mutter (1) ein, dass es für sie wichtig war, den Abschluss mit guten Leistungen zu beenden.

»Ich wollte immer durchgekommen (...) ich habe das Abi mit einer zwei gemacht. Na gut, das hat mir riesig gereicht.« (IG 1\11.1., 47-47)

Für die Tochter (2) hatte die schulische Ausbildung einen hohen Stellenwert. Sie ging gern in die Schule.

»Und die Ferien waren mir immer zu lang und ich habe in den Ferien auch immer Schule gespielt und fand Lehrer sein auch was Tolles, Zensuren geben was Tolles.« (IG 1\11.2., 39-39)

Für die Enkeltochter (3), zum Zeitpunkt der Befragung noch Schülerin, ist die Ausbildung und ein guter Abschluss wichtig, um damit sich spätere Chancen bei der Wahl der beruflichen Ausbildung offen zu halten.

»... ich finde Schule wichtig und (...) will auf jeden Fall mein Abitur gut schaffen. Also, ich habe keine Bedenken, dass ich das nicht schaffe, aber ich will es gut schaffen. Oder sehr gut (...) ich denke mit einem guten Abitur komme ich auch besser rein...«

Wesentlichen Einfluss auf den Bildungsweg der Mutter (1) hatte ihr Vater, wobei auch deutlich wird, dass es dem Vater wichtig war, dass seine Tochter (1) einen Beruf erlernt.

»Er hatte (...) Vorstellungen gehabt (...) und in der Richtung musste man laufen.« (IG 1\11.1., 55-55)

»Ich würde mal sagen, da wurde gar nicht mal drum diskutiert. (...) mein Vater hat immer gesagt, eine Frau muss einen Beruf haben, damit sie selbständig ist, damit sie sich gegenüber einem Mann behaupten kann. (...) nicht als abhängiges häusliches Weibchen.« (IG 1\11.1., 69-69)

Bei der Wahl der beruflichen Ausbildung gab es keine festen Vorstellungen, so dass auch hier wieder der starke Einfluss des Vater zum Tragen kam.

»Ja, da war ich unheimlich unschlüssig. Und da hat mein Vater wieder eine große Rolle gespielt. Der hat mir gesagt (...) Ethnografie (...) Das ist es, was ganz Ideales für eine Frau, da kannst du alles machen (...) hat er recht und da habe ich mich dann dort beworben und da bin ich auch angenommen wurden.« (IG 1\11.1., 85-87)

Für die Ausbildung der Tochter(2) setzte sich die Mutter (1) sehr stark ein, als darum ging einen Platz an der EOS zu bekommen.

»... ich bin dann auch gegangen. Ich wollte das und da bin ich eben agitieren gegangen (...) Da habe ich gesagt, warum nicht und was und welche Möglichkeiten. (...) Und ich weiß nicht, irgendwie muss ich dann denen so auf den Wecker gefallen sein, dass sie gesagt haben, na ja.« (IG 1\11.1., 218-220)

Um einen Studienplatz für die Tochter (2) in der gewünschten Studienrichtung zu erhalten, nutzte die Mutter (1) ihre Informationsmöglichkeiten und Beziehungen. Interessant ist dazu die Aussage der Tochter (2), die aus ihrer Sicht das als wenig bis keinen Einfluss erlebt hat bzw. aus heutiger Sicht einschätzt, dass der Einfluss so war, dass sie es nicht merkte.

»Ich glaube, das ist jetzt vielleicht ein bisschen kühn, dass sie wenig Einfluss, wenig bis keinen Einfluss sehe ich so, vielleicht sieht sie das ganz anders.« (IG 1\11.2., 302-302)

»...da gelenkt und da geleitet (...) und ich habe es nicht gemerkt.« (IG 1\11.2., 304-304)

Bedauert wird von der Tochter (2) die fehlende Einflussnahme bei ihr im Bereich der musischen Ausbildung.

»Wir hatten auch ein Klavier zu Hause (...) es gab auch vergleichbar andere Kinder, die da ein Instrument gelernt haben. Meine Mutter selber aus einem bürgerlichen Haushalt, da spielte Musik auch eine Rol-

le, aber das ist bei uns irgendwie sehr zu kurz gekommen.« (IG 1\11.2., 281-281)

Das, was sie selbst vermisste, versucht sie bei der Ausbildung ihrer Tochter (3) umzusetzen. Gewährleistet ist dabei die Entscheidungsfreiheit der Tochter (3).

»Und ich versuche auch Einfluss zu nehmen, anders als meine Eltern. (...) ich wollte unbedingt, dass mein Kind ein Instrument lernt.« (IG 1\11.2., 275-281)

»... bei der Auswahl des Gymnasiums habe ich insofern mit Einfluss genommen, dass ich wollte, dass sie an ein Gymnasium kommt, wo alle drei Zweige also der musische und der naturwissenschaftliche, sprachliche Zweig mit dabei ist. (...) eigentlich wollte ich, dass mein Kind mehr zum musischen Zweig geht (...) Aber nein, sie hat sich gegen mich entschieden und hat Sprachen gemacht.« (IG 1\11.2., 263-265)

Da es in der schulischen Ausbildung mit dem Leistungskurs in Französisch problematisch ist (eine nicht ausreichende Schülerzahl verhinderte den Kurs) erhält die Enkeltochter (3) von ihrer Mutter (2) und der Großmutter (1) zusätzliche Unterstützung.

»Und da bin ich schon dabei das abzufedern, dass sie es trotzdem machen kann und sie kriegt eine Sprachreise und wir wollen auch kucken Volkshochschule oder irgend etwas, dass noch ein zusätzlicher Sprachkurs mit angeboten wird, dass sie (...) glücklich wird, mit dem was sie sich rausgesucht hat, sprich Französisch als Lieblingssprache.« (IG 1\11.2., 267-271)

Von der Enkeltochter (3) wird der Einfluss ihrer Mutter (2) als sehr groß eingeschätzt.

»Auf jeden Fall einen sehr großen. Aber welchen, oh das ist schwer. (...) ich glaube, dass Mütter generell so sind, dass sie für ihre Kinder immer nur das Beste wollen und dass sie ihre Ausbildung gut machen, dass sie dann auch später mal irgendwie einen guten Job kriegen oder so. Und ich denke, dass Mama da nicht anders ist. Also, sie achtet schon drauf....« (IG 1\11.3., 229-232)

Zur Großmutter bestehen gute Beziehungen, die Unterstützung im Bereich Sprachen ist möglich. Der Einfluss ist auch über Gespräche gegeben. Hinsichtlich eines Schulwechsels ist die Enkeltochter (3) nach dem Gespräch mit der Großmutter (1) zu dem Entschluss gekommen, die Schule nicht zu wechseln.

»... ich wollte die Schule wechseln wegen Französisch, wegen dem Französisch-Leistungskurs. Und da hat sie gesagt, nein das würde ich auf keinen Fall machen. Weil sie hat irgendwie die Schule gewechselt in

meinem Alter und das wäre wohl überhaupt nicht gut gewesen und da habe ich mich von ihr schon bisschen beeinflussen lassen. Und bin dann jetzt dazu gekommen, dass ich doch geblieben bin.« (IG I\I1.3., 272-277)

Interessant ist dazu die Meinung der Großmutter (1). Das Interview lag einige Tage vor dem der Enkeltochter (3), so dass davon auszugehen ist, dass nach einigen Tagen das Gespräch bei der Enkeltochter (3) eine Meinungsänderung verursacht hat.

»Nein das will sie nicht. Und ich war eben ziemlich strikt in der Meinung, sie soll die Schule nicht wechseln. (...) Weil ich gesagt habe, das ist mein Standpunkt und den ändere ich auch nicht. Und da war sie nicht einverstanden mit mir. Also, so der Einfluss ist schon da (...) Und ich habe ihr auch gesagt, wenn das jetzt mit dem Französisch nicht klappt, wir können doch mal sparen für so einen Französischsprachaufenthalt. (...) dass sie da für 6 Wochen in so eine Sprachschule nach Frankreich fährt. Dass man das macht, dass sie das weiter verfolgen kann. (...) sie muss es wollen (...) sonst schaffen wir nichts bei ihr.« (IG I\I1.1., 372-378)

Begrenzende Faktoren, die sich auf den Bildungsweg auswirkten, waren nur bei der Mutter (1) zu verzeichnen. Das betraf die Schulwechsel während der Kriegszeit, die Geburt des ersten Kindes während des Studiums sowie die familiären Anforderungen in der Zeit der Promotion.

Die Frauen der interviewten ersten und zweiten Generation haben erfolgreich ihre schulische und berufliche Ausbildung abgeschlossen.

Die Darstellung der Bildungswege der Familie mit den Beeinflussungsfaktoren wird in der Abbildung 27 verdeutlicht.

Beschreibung Muster 5

Die Ausbildung der Müttergeneration wurde sehr stark durch den Vater geprägt. Das Einverständnis der Tochter (1) zur gewählten Ausbildung war vorhanden. Die starke Einflussnahme durch den Vater wurde in der Folgegeneration durch die Mutter (1) bei der Ausbildung ihrer Tochter (2) übernommen, auch hier war das Einverständnis der Tochter (2) wiederum da. In der dritten Generation liegt die völlige Entscheidungsfreiheit bei der Tochter (3).

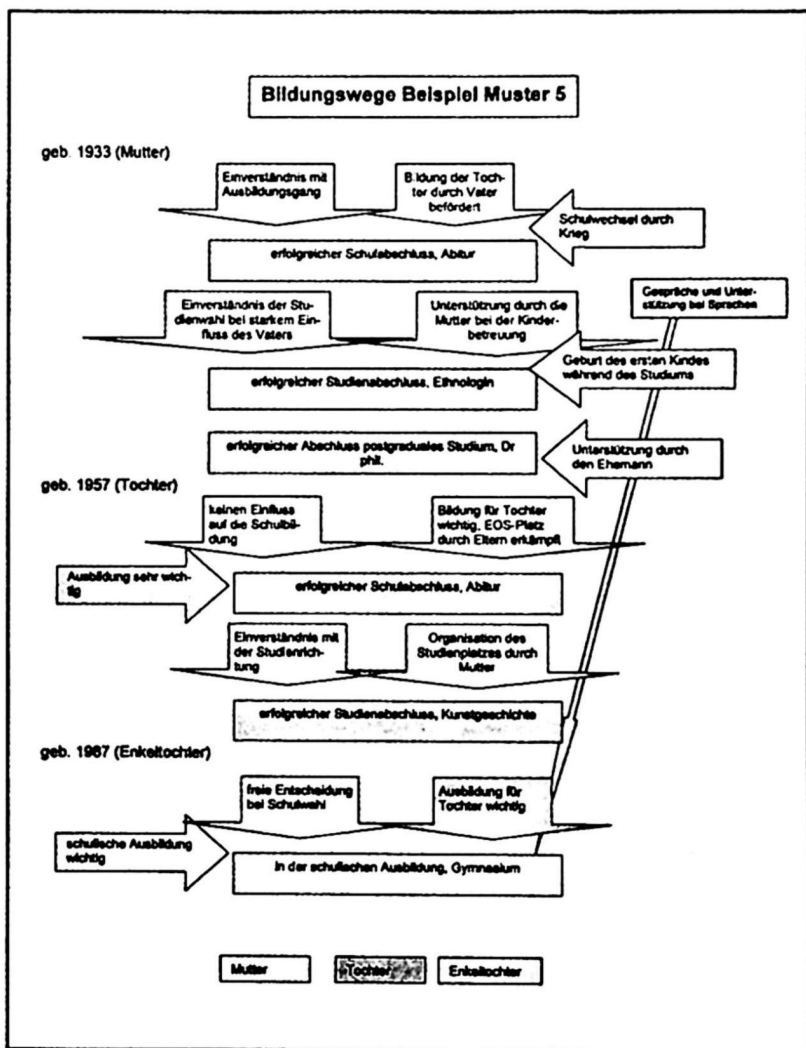


Abbildung 27: Bildungswege Beispiel Muster 5

In der Kurzfassung kann das Muster wie folgt dargestellt werden.

+/- Mutter +/- → +Tochter +→ +Enkeltochter

In den vorangegangenen Ausführungen wurde das Augenmerk auf die Einflussnahme der Generation auf die nächste oder übernächste gelegt. In einigen Fällen wurden durch die Frauen auch Äußerungen zur Einflussnahme der jüngeren auf die ältere Generation getroffen. Diese Aussagen erfolgten zusätzlich im Verlauf der Interviews, explizit sahen die Fragen des Leitfadenterviews das nicht vor.

Die Äußerungen bezogen sich auf die familiären Beziehungen wie z.B., den Eltern etwas von dem zurück zu geben, was man selbst als Tochter erfahren hat.

»Meine Eltern haben mir sehr viel gegeben und haben mich in allen Lebenssituationen stark unterstützt, begleitet, auch viel Rückhalt gegeben. Und ich denke, da ist man dann auch selber mal dran in der Rolle, dass man jetzt im Alter für seine Eltern etwas tun muss.« (IG 1\9.1., 165-165)

Deutlich wurde auch in einigen Fällen, dass die Tochter die Teilnahme der Mutter im Bereich Bildung befördert.

»... G. bietet dann auch immer mal an, hier mit den Senioren in ihr Kabarett zu gehen oder mal in eine Ausstellung, da mache ich dann auch mit.« (IG 1\9.1., 165-165)

Bemerkenswert ist der Fall, dass die Enkeltochter (3) ihrer Mutter (2) und ihrer Großmutter (1) eine Reise, die sie gewonnen hatte, schenkte. Dem vorausgegangen war die Unterstützung der Frauen der älteren Generationen bei ihrer Ausbildung.

Bedeutungszumessung und Einflussnahme

Mehrheitlich stellte sich bei den interviewten Frauen der Untersuchungen heraus, dass der Ausbildung eine hohe Bedeutung² zugemessen wurde. Das konnte mit Aussagen belegt werden, die sich darauf bezogen, dass

- mit der Ausbildung eine Grundlage für das Leben geschaffen wird,
- die Ausbildung wichtig ist,
- die gerade realisierte Ausbildung wichtig ist, um mit der nächsten Ausbildungsstufe darauf aufbauen zu können,
- die Ausbildung wichtig ist, um vorwärts zu kommen und
- gute Leistungen wichtig sind.

2 Verwiesen sei an dieser Stelle auf die bereits im Kapitel Methodenkritik erläuterten Ausführungen zum Sample, dass sich mehrheitlich Frauen von Familien für das Interview meldeten, denen Bildung für sich bzw. für ihre Töchter wichtig war

Deutlich wurde, wenn bei der Müttergeneration eine hohe Bedeutungszumessung erkennbar war, dass sich diese bis zur dritten Generation verfolgen ließ.

Weniger aktiv formuliert wurde der Stellenwert der Ausbildung nur bei zwei Generationen in einer Familie. In diesem Fall war es für die Frau der ältesten Generation das Pflichtbewusstsein, mit dem sie die Ausbildung absolvierte, für die Frau der mittleren Generation war es wichtig, sich Mühe zu geben, um gute schulische Leistungen zu erbringen.

Dass die Bedeutungszumessung für die Bildung im zeitlichen Verlauf unterschiedlich belegt sein kann, wird am Fall einer interviewten Frau der Enkeltochtergeneration (3) deutlich. Von der »Nullbockphase« während der Abiturzeit mit in Folge nicht bestandenem Abitur geht es bis hin zu einer hohen Bedeutungszumessung für die realisierte wie auch die künftig noch weiter angestrebte Ausbildung. Ursächlich ist dafür in erster Linie der inhaltliche wie auch methodische Aspekt zu sehen. Aber auch die bewusst gewordene zugenommene Eigenverantwortung und stärkere Lösung von der Mutter spielen dabei eine nicht unwesentliche Rolle.

Entscheidungsfindung und Unterstützung für den Bildungsweg

Bei der Entscheidungsfindung für den Bildungsweg gaben vielfach die Frauen der älteren (1) und verstärkt die Frauen der mittleren Generation (2) ihren Töchtern (2, 3) Hilfestellung. Wichtig ist dabei, dass die Entscheidung letztendlich von der Tochter getroffen wurde, die Vorbereitung für die Entscheidungsfindung aber wesentlich mit durch die Mutter unterstützt wurde.

Die Unterstützungsleistungen zeigten sich in vielfältigen Formen.

Das betraf z.B. die Informationsbeschaffung über die Ausbildungsgänge bis hin zur Studienplatzorganisation.

»Eine seichte Unterstützung, das eben Möglichkeiten oder Sachen besprochen wurden, angeboten wurden und es aber dann in meiner (...) Entscheidung lag, was ich davon wahrnehme oder nicht.« (IG 1\1.3., 133-133)

Das betraf weiterhin die gemeinsame Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten, wie am folgenden Beispiel deutlich wird.

»Sie (...) ist mit mir aufs Arbeitsamt gegangen. Sie hat sich mit mir dort hingesetzt und gesucht (...) ist mit mir auch zum Tag der offenen Tür von Schulen gegangen.« (IG 1\6.3., 109-109)

Neben der Informationsbeschaffung gab es weiter die Anregung für die Tochter (3), sich selbst um Informationen zu kümmern. Deutlich wird im zweiten hier angeführten Beispiel, dass das als Herangehensweise bereits von der Mutter (2) so praktiziert wurde.

»...wir haben sehr viel darüber gesprochen, was wird, wie sieht die Marktlage aus, was gibt es an Studienplätzen, an Lehrstellenangeboten, welche Berufe haben Zukunft und welche Berufe passen auch zu ihr. Ich habe sie sehr oft gedrängt, dass sie sich selber informiert (...) dann auch übers Schulpraktikum, dass sie bestimmte Sachen dort schon mal wahrgenommen hat. Dass wir dann drüber gesprochen haben, was geht und was geht nicht. Aber letztendlich ausgesucht hat sie es sich dann selber.« (IG 1\1.2., 130-130)

»Eigentlich genau so wie es meine Eltern gemacht haben. Gezeigt, das und das gibt es. Dort ist ein Tag der offenen Tür, da gehen wir hin, das sehen wir uns an. Geh mal hin und frage auch mal was. Wenn ich frage, das ist nicht das. Das muss sie ja selber wissen. So in der Art habe ich sie herangeführt und gezeigt, was es alles gibt.« (IG 1\6.2., 158-158)

Bemerkenswert ist die Aussage einer der Frauen aus der Töchtergeneration (2), die es für ihre Kinder als wichtig ansieht, eine Vielzahl von Möglichkeiten zu eröffnen.

»Ich denke, das ist das, was man seinen Kindern mitgeben kann. Alles andere müssen sie selber machen. Wir haben immer versucht, unseren Kindern Angebote zu machen, so viel wie möglich. (...) damit sie eben auch alles mal ausprobieren können, woran sie interessiert sind.« (IG 1\8.2., 77-77)

Interessant ist dazu wiederum die Aussage ihrer Mutter(1), die in die gleiche Richtung zielt und auf Erfahrungen aus der Familie, in der sie aufgewachsen ist, aufbaut.

»Durch das Leben in der Familie, was ich in meiner Familie erlebt habe (...) dass wir versucht haben, mein Mann und ich, auch wieder ein allgemeines Umfeld zu schaffen, geistiges Umfeld zu schaffen, in dem sie sich bewegen können...« (IG 1\8.1., 75-75)

Neben der Eröffnung der Möglichkeiten steht in gleicher Weise die Förderung der Interessengebiete der Kinder, die bis zum Berufswunsch führen können. Das betraf weiterhin gemeinsame Gespräche in der Familie über die künftige Ausbildung, wie beispielsweise zum Schulort für ein Auslandsjahr

»Ja in der Familie, wir haben dann auch mit Bekannten darüber gesprochen, die schon ein Jahr in den USA waren.« (IG 1\3.3., 210-210)

oder die Entscheidung für eine andere Schule und die Wahl der Fremdsprache.

»Wir haben uns in der Familie unterhalten, meine Eltern und ich, der Knackpunkt war der Übergang zur EOS, und ich war einer dieser späten Jahrgänge, wo es nur noch zwei Jahre Abitur gab. (...) Und damit blieb nur diese neusprachliche Schule. Wie diese Entscheidung genau gefällt wurde, weiß ich nicht, aber meine Mutter war an derselben Schule mit diesem Tschechisch, und da konnte man sich dann bewerben. (...) meine Mutter mir über ihren Tschechisch-Lehrer berichtete, der eine leuchtende Figur gewesen sei. Ich war eine der ganz wenigen in meiner Klasse, die von vornherein gesagt hat, ich möchte Tschechisch machen, (...)« (IG 1\4.3., 20-20)

Beeinflusst wurden die Ausbildungswünsche in großem Maß auch durch die berufliche Tätigkeit der Mutter (2) wie auch der Großmutter (1).

»... ich denke mal unwissentlich schon, weil sie selber Buchhändlerin ist und Bücher haben bei uns immer schon eine große Rolle gespielt zu Hause. (...) Meine Großmutter, die hatte eine Leihbücherei (...) Und da bin ich also inmitten von Massen von Büchern aufgewachsen.« (IG 1\3.2., 264-264)

Die generelle Vorbildwirkung der Mutter (1) wird an folgender Aussage deutlich, die sich direkt auf die Berufstätigkeit der Frau bezieht.

»Auch selber wieder Erfüllung im Berufsleben zu finden, als Mutter natürlich auch arbeiten und Familie unter einen Hut zu bringen, das (...) als Vorbild, ich kenne es nicht anders ...« (IG 1\5.2., 61-61)

Den indirekten Einfluss von der engen Beziehung in der Familie zur Verwandtschaft und Freunden aus dem Ausland auf ihre Ausbildung (Magisterstudiengang Französisch, Spanisch und Deutsch als Fremdsprache) beschreibt eine der Frauen der Enkeltöchtergeneration (3) wie folgt.

»... ich denke, dass indirekt schon die Grundlagen gelegt worden sind in der gesamten Familie, im Umfeld. Weil wir auch viele ausländische Freunde oder Verwandtschaft haben, da wurde auch immer Kontakt dazu gepflegt (...) Ich glaube schon, dass mich das beeinflusst hat und dass ich einfach dadurch das Verlangen bekommen habe, andere Kulturen vielleicht kennen zu lernen, was natürlich am besten geht, wenn man die Landessprache spricht. Und das öffnet einem schon Tore dann.« (IG 1\8.3., 93-93)

Unterstützung in der Ausbildungszeit

Während der Ausbildungszeit gab es in allen Familien insbesondere durch die Frauen Unterstützungsleistungen. Unterstützung wurde in materieller (Versorgungsleistungen Verpflegung, Zimmer, Kleidung wie auch zusätzliche finanzielle Zuwendungen) und in ideeller Form (Kontrolle von Hausarbeiten, gemeinsame Erarbeitung von Referaten, Abfragen für Prüfungen, Übernahme familiärer Verpflichtungen wie Haushaltsführung, Kinderbetreuung) geleistet.

Die Unterstützung gaben mehrheitlich die Mütter ihren Töchtern. Das betraf sowohl die älteste als auch die mittlere Generation, die ihre Töchter unterstützten. Zusätzlich kam, wenn auch in geringerem Umfang die Unterstützung der ältesten Frauengeneration für ihre Enkel-töchter.

7.2. Gemeinsamkeiten über die Generationen in den Familien

»Aber ich denke mal, meine Tochter oder unsere Tochter kommt ein bisschen nach mir. Die ist sehr sehr ehrgeizig.«

(IG 12.2., 158-158)

In den Familien zeigt sich über die drei Frauengenerationen ein differenziertes Bild bezüglich der Gemeinsamkeiten für den Bereich der Bildung.

Die Analyse zeigt

- über drei Generationen verlaufende Gemeinsamkeiten (Muster A),
- Gemeinsamkeiten über drei und zwei Generationen (Muster B),
- Gemeinsamkeiten nur mit der nachfolgenden Generation (Muster C).

Eine direkte Beziehung zwischen den aufgezeigten Mustern zur Einflussnahme der Generationen und den Gemeinsamkeiten über mehrere Generationen kann nicht nachgewiesen werden.

Die Gemeinsamkeiten, die über die Generationen auffällig waren, bezogen sich auf unterschiedliche Faktoren:

- auf die Bedeutungszumessung für die Bildung,
- den verspürten Erwartungsdruck hinsichtlich der schulischen und beruflichen Ausbildung durch die Familie,
- die Ausbildungsrichtungen,

- die Bildungsinhalte,
- die Präferenzen bzw. Nichtpräferenzen für Bildungsinhalte,
- die familiären Beziehungen und Beziehungen im Freundeskreis wie auch
- die angesprochene Glaubenszugehörigkeit.

Über drei Generationen verlaufende Gemeinsamkeiten – Muster A

Bei der Betrachtung über drei Generationen wird deutlich, dass die Gemeinsamkeiten sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen, die positiv oder auch negativ belegt sein können (siehe Abbildung 28).

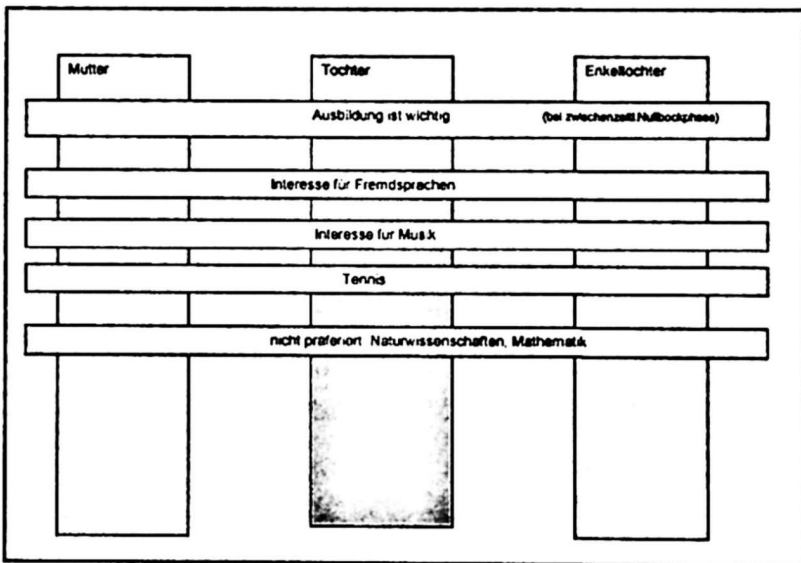


Abbildung 28: Beispiel für Muster A –
Über mehrere Generationen verlaufende Gemeinsamkeiten

Gemeinsamkeiten über drei und zwei Generationen - Muster B

Dieses Muster zeigte sich bei der Mehrzahl der Familien (siehe Abbildung 29). Deutlich wurden Gemeinsamkeiten über drei und über zwei Generationen.

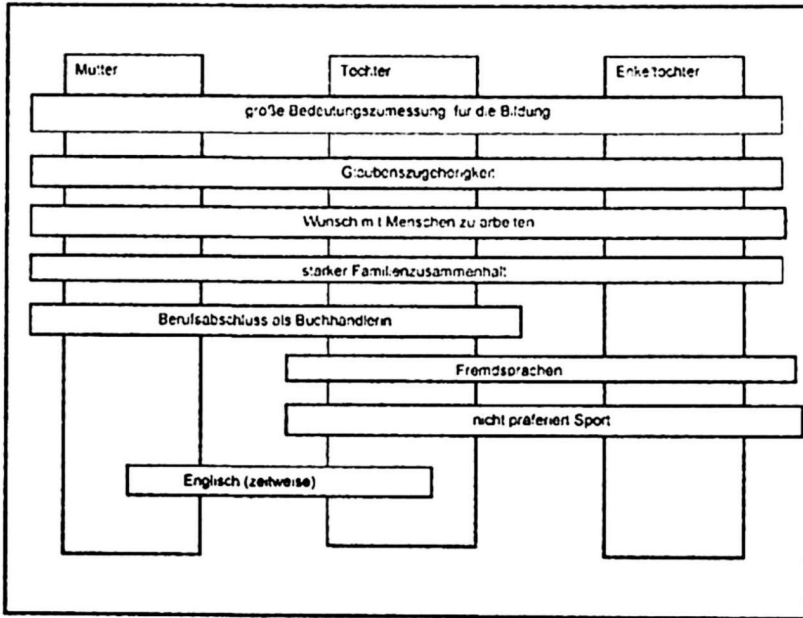


Abbildung 29: Beispiel Muster B —
Gemeinsamkeiten über drei und zwei Generationen

Interessant ist dabei, dass nicht nur Gemeinsamkeiten in den jeweils nachfolgenden Generationen zu sehen sind, sondern, dass in einigen Fällen eine Generation »übersprungen« wird (siehe Abbildung 30).

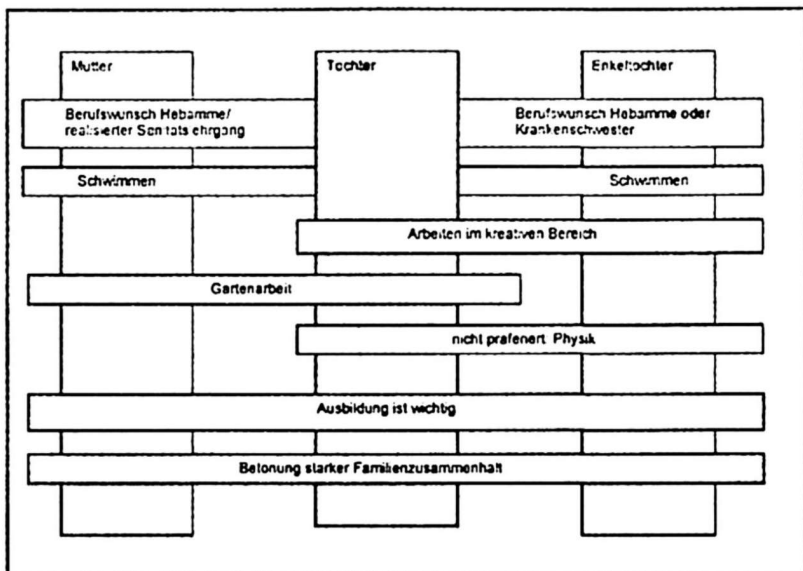


Abbildung 30: Beispiel für generationenüberspringende Gemeinsamkeiten

Gemeinsamkeiten nur mit der nachfolgenden Generation – Muster C

Dieses Muster zeigte sich nur bei einer Familie (siehe Abbildung 31). Hier wird deutlich, dass Gemeinsamkeiten sich nur bei der nachfolgenden Generation finden.

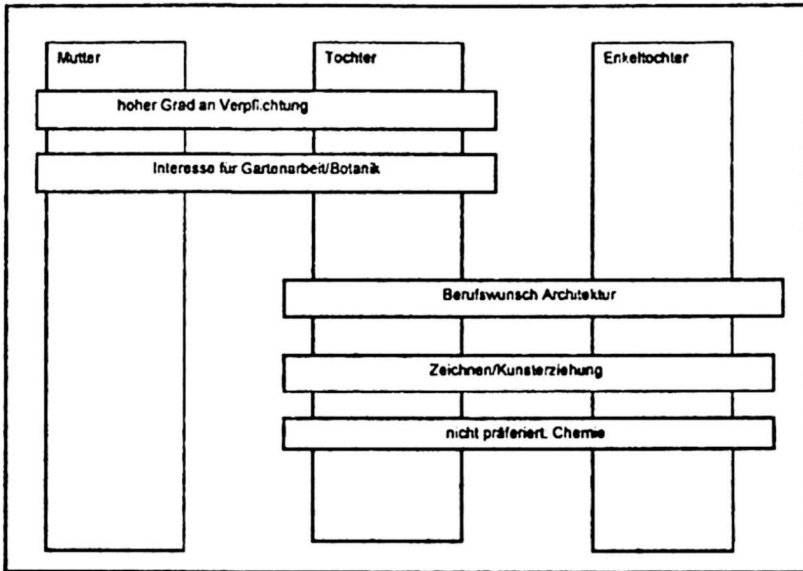


Abbildung 31: Beispiel für Muster C – Gemeinsamkeiten nur mit der nachfolgenden Generation

7.3. Faktoren mit lebenslanger Ausprägung

»Ein Beruf ist das Rückrat des Lebens.«
Friedrich Nietzsche

Ein weiterer Untersuchungsansatz bezog sich auf die Faktoren, die eine lebenslange Ausprägung bis hin zur nachberuflichen Phase zeigten. Von besonderem Interesse sind hierfür die Frauen der Müttergeneration (1). Es zeigte sich, dass in der nachberuflichen Phase solche Beweggründe für Bildung, Bildungsinhalte und Organisationsformen eine wesentliche Rolle spielen, die bereits in den vorhergehenden Lebensjahren bis zurück zur Schulzeit von Bedeutung waren.

Dabei werden unterschiedliche Verläufe deutlich:

- kontinuierliche Weiterführung bis in die nachberufliche Phase,
- Wiederaufnahme in der nachberuflichen Phase,
- Weiterführung in inhaltlich ähnlicher und modifizierter Form,
- Wünsche über die Weiterführung oder Fortsetzung und
- kein Beginn in einem neuen Bereich.

Mehrheitlich zeigte sich die Ausprägung bezüglich des Verlaufs – Beginn in der Zeit vor der nachberuflichen Phase (Schulzeit, Berufsausbildungszeit, Berufszeit) und die kontinuierliche Weiterführung bis in die nachberufliche Phase – (siehe Abbildung 32).

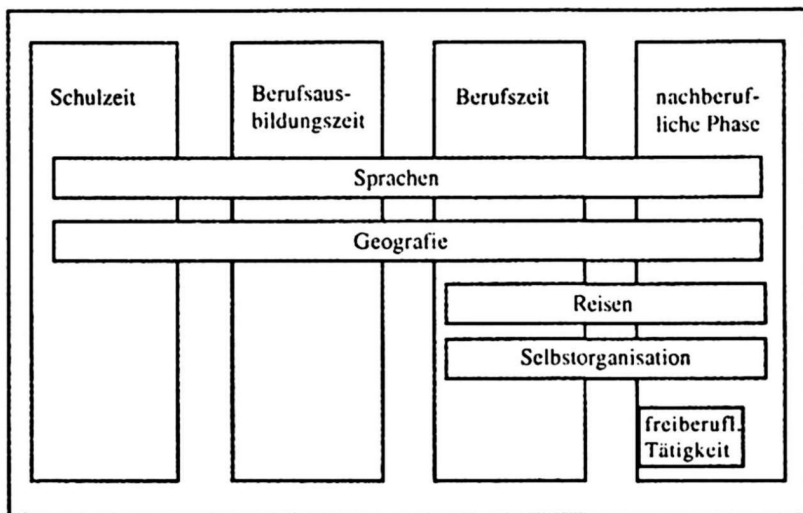


Abbildung 32: Beispiel für kontinuierliche Weiterführung bis in die nachberufliche Phase

In einer Reihe von Fällen zeigte sich der Beginn in der Zeit vor der nachberuflichen Phase mit einer Unterbrechung und Wiederaufnahme in der nachberuflichen Phase (siehe Abbildung 33; sportliche Betätigung und Beschäftigung mit der englischen Sprache).

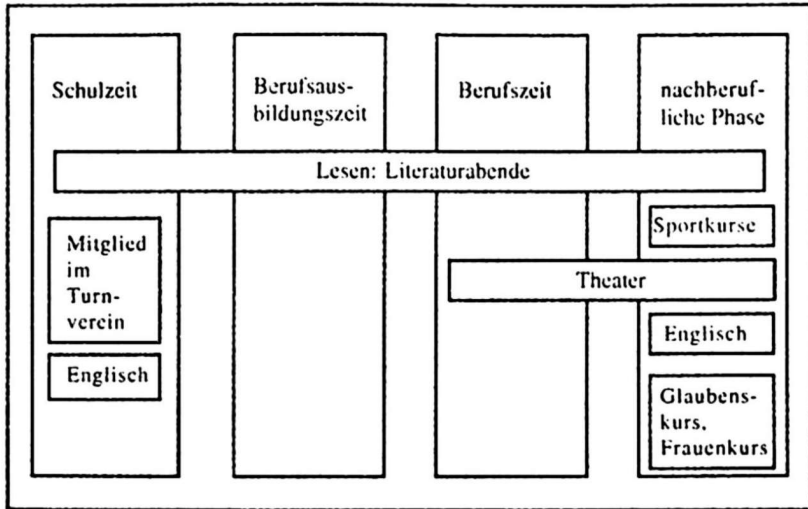


Abbildung 33: Beispiel für Wiederaufnahme in der nachberuflichen Phase

In einem Fall wurde die Weiterführung in inhaltlich ähnlicher und modifizierter Form deutlich. Das betraf die Betreuung und Arbeit mit Kindern von der Schul- bis in die Berufszeit und den Wechsel in der Berufszeit in den Bereich der Erwachsenenbildung, der bis in die nachberufliche Phase relevant ist (siehe Abbildung 34).

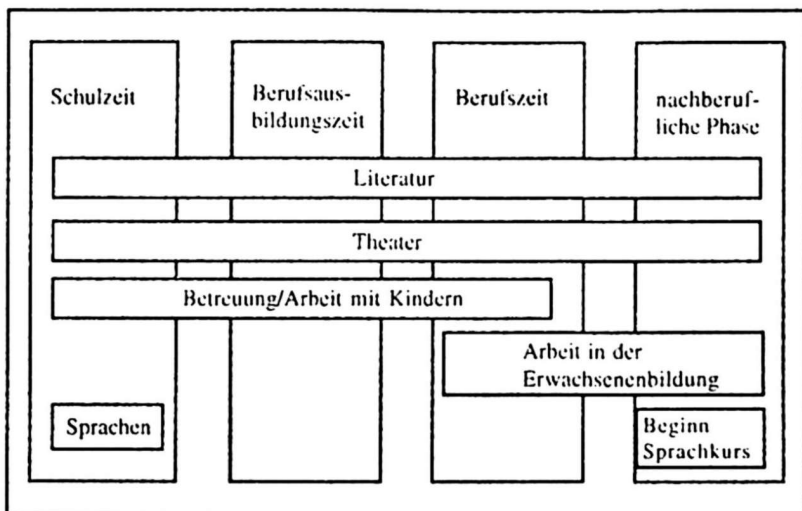


Abbildung 34: Beispiel für Weiterführung in inhaltlich ähnlicher und modifizierter Form

In zwei Fällen wurden Wünsche über die Weiterführung (z.B. erworbene Kenntnisse vom Berufsleben aus dem Bereich Finanzabrechnungen) oder Fortsetzung (z.B. von sportlicher Betätigung in einer Sportart, die in der Schulzeit ausgeübt wurde) bestimmter Bildungs- und Freizeitaktivitäten geäußert. Bislang waren fehlende Gelegenheiten oder der Gesundheitszustand der Hinderungsgrund (siehe Abbildung 35).

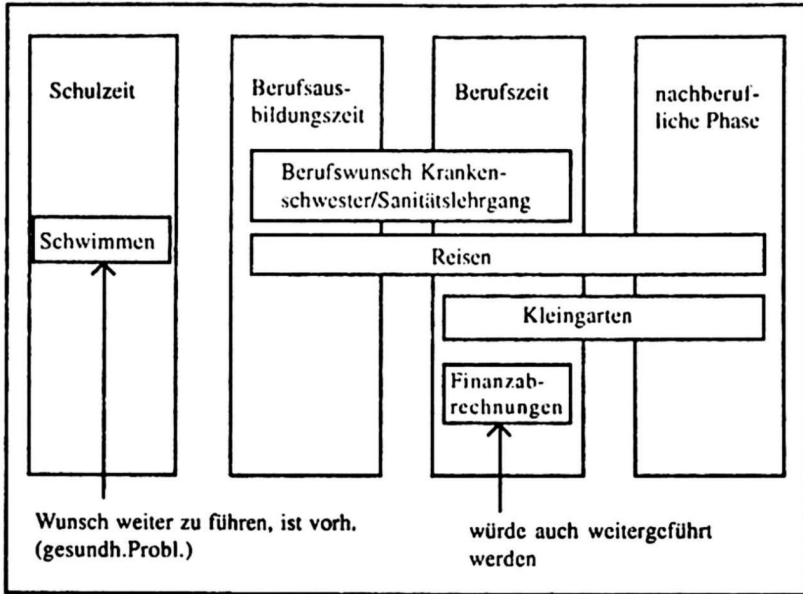


Abbildung 35.: Beispiel für Wünsche über die Weiterführung oder Fortsetzung

Eine in der nachberuflichen Phase aufgenommene Tätigkeit in einem neuen Bereich konnte nicht verzeichnet werden.

Die Anzahl der Nennungen blieb bei der Interpretation unberücksichtigt. Für eine detaillierte Analyse sind dafür weitere Untersuchungen mit speziell darauf ausgerichteten Fokussierungen notwendig.

Die Mehrzahl der Frauen der Töchtergeneration (2) äußerte zum Zeitpunkt des Interviews für den späteren Zeitraum und/ oder die nachberufliche Phase den Wunsch, eine Tätigkeit, die auf Grund der beruflichen zeitlichen Belastung nicht mehr weiter geführt konnte, wieder aufzunehmen (siehe Abbildung 36). Das betraf insbesondere die Sprachausbildung wie auch z.B. die Anknüpfung an das Themenfeld im ursprünglich erlernten Beruf.

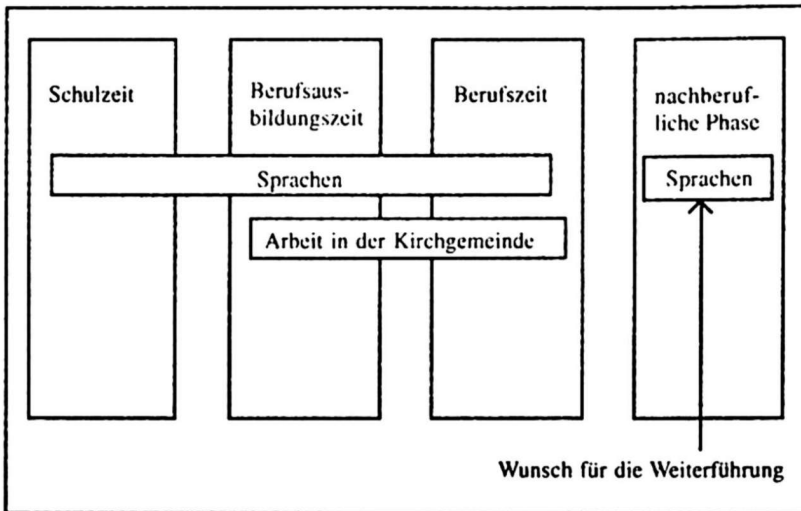


Abbildung 36: Beispiel für Bildungsabsichten der Frauen der mittleren Generation für das Alter

7.4. Beeinflussende Faktoren im Bereich der Bildung bei den individuellen Verläufen

»Die Fragen, wie Menschen lernen und was Bildung bedeutet, ist jeweils in Abhängigkeit von der geistigen Situation der Zeit zu durchdenken.«

Manfred Marotzki
(MAROTZKI 2003, S. 175)

Im Bereich der Bildung wurden durch die Frauen und Mädchen beeinflussende Faktoren als Barrieren oder Chancen erlebt. Es sind z.T. kritische Lebensereignisse, deren Bewältigung in diesem Kapitel analysiert werden.

Wurde bislang der Schwerpunkt mehr auf die Lerngegenstände und nur in einzelnen Fällen auf die Lernform und -methoden gelegt, so wird im Weiteren der Versuch unternommen, die aus den Interviews erhaltenen Aussagen zu Barrieren und Chancen im Bereich der Bildung näher zu beleuchten. Mit in die Analyse wurden die Motive für das Lernen einbezogen.

7.4.1. Schwierigkeiten/Barrieren und Chancen in der Bildung für Mädchen und Frauen

Über die einbezogenen Zeiträume wird deutlich sichtbar, dass die Angleichung der Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen gestiegen und in den Jahren nach dem II. Weltkrieg dem der Jungen und Männer formal bis auf wenige Einschränkungen gleichzusetzen ist. Studierten oder promovierten in der Zeit der Weimarer Republik Frauen nur selten und der Zugang für bestimmte Studienfächer war Frauen generell verwehrt, sind gegenwärtig für Frauen und Mädchen Bildungsabschlüsse auf allen Ebenen selbstverständlich.

Welche begrenzenden Faktoren bei den Ausbildungen der Mädchen und Frauen eine Rolle spielten und spielen, wird an ausgewählten Beispielen der Interviewpartnerinnen dargestellt.

Auf die Begrenzungen im Bildungssystem für Mädchen und Frauen bedingt durch die unterschiedlichen Schultypen und Studienzulassungen wurde bereits im Kapitel 5 eingegangen. Begrenzend wirkte sich zudem die Bedeutungszumessung der Bildung für die Töchter durch die Eltern aus. Das heißt, es wurde eher in die Ausbildung des Bruders investiert als in die der Tochter, die heiraten wird und durch den Ehemann abgesichert ist.

Dass es auch Ausnahmen gab, wo der Vater für die Tochter einen entsprechenden Berufsabschluss anstrebte, zeigt die Aussage einer Frau aus der Müttergeneration. Bedingt durch den Krieg war die Ausbildung kompliziert oder auch gar nicht möglich. Erschwerte Bedingungen waren in Folge auch in den Nachkriegsjahren im Bereich der Bildung zu verzeichnen. Nicht für alle Mädchen war es möglich, an die Schule eine Berufsausbildung anzuschließen.

»Ich hatte nur Volksschule, weiter nichts. Und dann zwei Jahre anschließend von 14 bis 16 zwei Jahre Haushaltsschule. Das war Vollklasse, da gab es keine Berufsschule, das war unmittelbar anschließend, sonst nichts.« (IG 1\7.1., 3-3)

Die Suche nach einem Ausbildungsbetrieb in der Nachkriegszeit gestaltete sich sehr kompliziert, waren doch viele Betriebe durch den Krieg zerstört.

Auch komplizierte Situationen brachte besonders die Nachwendzeit für die unmittelbar in der Ausbildung befindlichen Frauen mit sich. Welche Probleme auftraten, belegt folgende Aussage.

»Als ich zum Studium kam, 1991 im Oktober, (...) Das Jahr davor war an der Uni ein verrücktes Jahr. Es hat in den Geisteswissenschaften wenig Lehre stattgefunden, weil alle mit den Abwicklungen beschäftigt

waren. (...) Die ganze Uni war noch in der Umstrukturierung, viele Sachen waren noch nicht klar, ob es sie geben wird oder nicht. (...) man konnte damals überall hingehen, wo nur irgendein vager Zusammenhang zu Osteuropa bestand, weil natürlich auch das Angebot erst im Entstehen war in vielerlei Hinsicht und sich auch ständig was änderte. Die (...) Professoren waren oft nicht länger als ein Semester da oder wurden abgewickelt. Es war planungsmäßig auch schwierig dieses Studium.« (IG 1\ 4.3., 39-39)

Noch problematischer aber in gleicher Weise auch wieder chancenreicher gestaltete sich die Zeit für diejenigen, die sich mitten im Studium befanden.

Zugangsbarrieren in der Zeit des Transformationsprozesses

Im Kapitel 2.4. wurde auf die Bedeutung, die Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern im Transformationsprozess hatte, eingegangen. Der Weiterbildung wurde zur Bewältigung der Umbruchsituation ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Wenn festgestellt wird, dass die Frauen in den neuen Bundesländern mit einer längerfristigen Berufserfahrung und der unmittelbaren Betroffenheit von Arbeitslosigkeit mit Beginn der wirtschaftlichen Umstrukturierung in erster Linie ihre berufliche Perspektive und Verbesserung ihrer »Arbeitsmarktchancen« durch die Teilnahme an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen sehen, so trifft das in gleicher Weise auf eine Reihe der interviewten Frauen zu.

Die Mehrzahl von ihnen in der Töchtergeneration (2) erlebte in der Wendezeit eine Um- oder Neuorientierung im beruflichen Feld und damit einhergehende Bildungsprozesse.

»... da war ich ein halbes Jahr in der Warteschleife. In dem Institut in dem ich gearbeitet habe, wurde sehr stark die Mitarbeiterzahl minimiert und bevor das alles klar war, wo es hingehet und wer bleibt, sind fast alle Mitarbeiter in die Warteschleife gegangen.« (IG 1\1.2., 57-57)

»... es war glaube ich so, dass sich die Ereignisse so überstürzt haben, letztendlich familiär auch, alle so im Umfeld haben die Arbeit verloren. Niemand wusste mehr, ob die Berufsabschlüsse anerkannt werden. (...) es stand sehr vieles in Frage. Wird das anerkannt oder wird das nicht anerkannt. Und ja man hat sich umgeschaut und ich habe mich auch umgeschaut, hatte dann mir gedacht, auf alle Fälle brauchst du dann eine Arbeit, egal was.« (IG 1\1.2., 61-61)

Nicht in jedem Fall brachte die erreichte Qualifikation durch die Umschulung danach die erhoffte Einstellung.

»Ich bin 1990 schon entlassen worden und habe mich mit ABM-Stellen durchgehängt. Dann habe ich eine Umschulung gemacht zur internationalen Direktionsassistentin. Das dauerte ein Jahr und war eine Mischung aus Sekretariat, Sprachen, etwas Recht, etwas Buchhaltung, ein bisschen Wirtschaft, so etwas. (...) Aber auch da war es so, dass sich relativ schnell herausstellte, dass die wenigsten darauf eine berufliche Zukunft aufbauen können, weil es so ist, dass es dieses Berufsbild der Direktionsassistentin, das existiert zwar theoretisch, aber das gibt es hier im Osten eben auch nicht. Jedenfalls so wenig, dass diejenigen, die eine Direktionsassistentin brauchen, die bringen die dann aus dem Westen mit. Das wurde uns auch ziemlich deutlich zu verstehen gegeben. Und das war dann etwas frustrierend.« (IG 1\8.2., 35-37)

Enttäuschend war auch, wenn dem Willen nach Umschulung bei offensichtlich nicht mehr relevanter Qualifikation für den Arbeitsmarkt durch das Arbeitsamt nicht entsprochen wurde.

Berufsbegleitende Maßnahmen wurden dann akzeptiert, wenn mit diesen für die Arbeitsstelle genau die dafür benötigten Qualifikationen erworben werden konnte. Eine nicht unwesentliche Rolle spielte auch der Faktor, dass keine zusätzlichen finanziellen Belastungen bei den Bildungsmaßnahmen einzuplanen waren.

»... und haben alle möglichen Fortbildungskurse, die angeboten wurden, auch besucht. (...) und er hat ganz viele Veranstaltungen organisiert der unterschiedlichsten Art, die immer für uns alle kostenfrei waren, wo also Hotelunterkunft und Verpflegung bezahlt wurden. Das haben wir in dieser Zeit häufig genutzt.« (IG 1\4.2., 52-56)

Im Rahmen der ABM waren, insbesondere in den Jahren ab 2000, Pflichtanteile für die Weiterbildung vorgegeben. Dabei gab es bei schon mehrfacher vorhergehender Weiterbildung z.T. Probleme hinsichtlich der Themen.

Problematisch war die Verweigerung von Umschulungsmaßnahmen mit der Begründung, dass die betreffende Frau zu alt sei.

Finanzielle Grenzen und Möglichkeiten

Bedingt durch die wirtschaftliche Situation in der Familie konnte die weitere Ausbildung für die Kinder nicht immer finanziert werden, ein »Mitverdienen« war erforderlich.

»So dass ich mich in der 10. Klasse entschloss, die Schule zu verlassen, weil ich ganz einfach mit verdienen musste. Ich habe dann nach Abschluss der 10. Klasse in einem physikalisch-technischen Labor gear-

beitet, um Geld zu verdienen, das ich auch allmonatlich meiner Mutter ablieferte.« (IG 1\5.1., 3-3, 6-6)

Wenn auch nicht immer der Mitverdienst der Kinder entscheidend war, so war doch die finanzielle Situation in der Familie oftmals nicht so, dass das Schulgeld für alle Kinder gezahlt oder ein Studium der Kinder finanziert werden konnte.

»...ich wollte nicht studieren, ich habe ja noch einen Bruder. Und das war ja auch nicht einfach, der hatte Medizin studiert mein Bruder. Und einer genügte. Mein Vater hat also für damalige Begriffe zu viel verdient. (...) Der musste ja Studiengeld bezahlen (...) Und das wäre dann sowieso nicht gegangen, dass also ich noch.« (IG 1\10.1., 236-238)

Absolvierte Schuljahre oder Schulabschlüsse im Ausland sind, wenn sie durch ein Stipendium finanziert werden können, möglich. Dass das auch für Frauen der Müttergeneration (1) in der DDR-Zeit möglich war, verdeutlichen die folgenden beiden Beispiele. In einem Fall traf das auf eine Frau zu, die in den 50er Jahren in der damaligen Sowjetunion studierte.

»Wir hatten ein Vorzug, wir kriegten ein bisschen mehr Stipendium, weil wir nun Ausländer waren. Dadurch sind wir auch einigermaßen über die Runden gekommen und haben dann immer von zu Hause, wenn wir einmal im Jahr nach Hause durften, uns immer noch was mitgenommen zum Essen ...« (IG 1\1.1., 51-51)

Im zweiten Fall war ein Postgraduiertenstudium im Ausland mittels eines Stipendiums möglich.

Die Ausbildung im Ausland, gegenwärtig keine Seltenheit mehr, kann heute in unterschiedlichen Formen (durch entsprechende Austauschorganisationen organisiert) durch Mädchen und Frauen in Anspruch genommen werden.

»Ich hatte im Fernsehen eine Sendung gesehen mit jemand, der ein Jahr mal in den USA war und da hatte ich gedacht, dass ich das vielleicht auch ganz gern mal machen würde und mein Favorit war dann ganz lange Zeit England gewesen. Da waren wir zu einer Rüstzeit und das hat mir sehr gut gefallen und da habe ich einige Kataloge gewälzt, aber das hat dann bisschen den finanziellen Rahmen gesprengt und da haben wir eine Adresse bekommen von Youth für Understanding, eine Austauschorganisation mit der ich auch dort war (...) Und da konnte man wählen und da habe ich dann auch die Tschechische Republik, Holland (...) und Polen angekreuzt. Und Polen ist es dann geworden.« (IG 1\3.3., 202-206)

»Und 1998–99 habe ich ein Jahr im Ausland verbracht, in Polen, habe da das Lyzeum besucht...« (IG 1\3.3., 5-5)

Probleme durch religiöse Zugehörigkeit

Die Zugehörigkeit zur Kirche wirkte sich bei einer der interviewten Frauen für den Zugang zum Studium zur DDR-Zeit negativ aus. Der verwehrte Zugang zum Studium war dabei eindeutig nicht auf ihren Leistungsdurchschnitt zurückzuführen.

»... und von daher war es auch unfair, dass mir dann viele Bildungswege verbaut worden sind durch meine christliche Einstellung. Da ist wirklich sehr viel Unfares passiert in der DDR. (...) Mein Abiturdurchschnitt war 1,2. Es ging nichts. An keiner Universität mehr.« (IG 1\3.2., 15-17, 19-19, 56-56, 62-62)

Auswirkungen der sozialen Schichtzugehörigkeit

Wirkte sich die Zugehörigkeit zur Schicht der Arbeiter und Bauern in der Zeit bis nach dem Krieg u.a. durch die damit verbundenen finanziellen Grenzen als hemmend für die Bildung insbesondere der Mädchen und Frauen aus, so zeigte sich dann mit der Förderung der »Arbeiter- und Bauernkinder«³ in der DDR eine Begrenzung für die Zugangsmöglichkeiten zur höheren Bildung für Kinder, deren Eltern der Schicht der Angestellten und der sogenannten Intelligenz angehörten.

Um »Arbeiter- und Bauernkinder« besonders zu fördern, wurden in den Nachkriegsjahren Studienzugangsmöglichkeiten auch für diejenigen, die nicht über einen Abiturabschluss verfügten, geschaffen.

»Der erzählte mir, dass es in L. jetzt eine Ausbildung gibt für Diplomsportlehrer auch für die, die kein Abitur hatten (...) Da gab es Vorseмester, nannte sich das, das wurde später ABF bis zum Abitur. (...) und da habe ich dann am Vorseмester angefangen. Dort haben wir praktisch Schulwissen vermittelt bekommen. Im Grunde genommen Grundlagenwissen für das Studium später. Ja, und nach dem Vorseмester wurde dann entschieden, wer weiter mitgenommen wird ...« (IG 1\1.1., 47-48)

In der DDR-Zeit sollte dann mit einer sogenannten 50%-Klausel sicher gestellt werden, dass an die Erweiterten Oberschulen »Arbeiter- und Bauernkinder« in entsprechender Anzahl aufgenommen wurden. Mit dieser Klausel wurden alle Oberschullehrer verpflichtet, in ihren Klassen mindestens 50% »Arbeiter- und Bauernkinder« zu haben. Dass

3 Umgangssprachliche Bezeichnung für Kinder, deren Eltern der sozialen Schicht der Arbeiter und Bauern angehörten.

die 50%-Klausel durch Lehrer in der Durchsetzung auch differenziert gesehen und umgesetzt wurde, wird durch die Aussage einer ehemaligen EOS-Lehrerin deutlich.

»... diese Regel gab es. Dazu muss ich aber sagen, dass also es dabei sehr viel Unstimmigkeiten gab. Ein Ingenieur, der als Arbeiter angefangen hat und sich zum Ingenieur hochgearbeitet hat, seine Kinder wurden nur dann als Arbeiterkinder geführt, wenn er selbst in der Produktion tätig war. War er in der Forschung tätig, galten seine Kinder nicht als Arbeiterkinder. Wir haben an unserer Schule, um das gleich vorweg zu nehmen, wir haben ja die Aufnahmeanträge selbst bearbeiten dürfen. Und wir haben uns sehr stark nach den Leistungen der vorliegenden Zeugnisse gehalten.« (IG 2\ G., 475-503)

Eine weitere Möglichkeit, die Hochschulreife zu erlangen, bestand über die Berufsausbildung mit Abitur. Dabei entsprach nicht immer die Wahl der beruflichen Ausbildung den Wünschen und Neigungen, sondern wurde aus rein pragmatischen Gründen gewählt.

»... und wusste definitiv, dass da noch drei Plätze frei waren. Und dass die quasi fast froh waren, dass ich nun dann dort angefragt habe. (...) dann also Schwermaschinenbau, ja Gabelstapler fahren.« (IG 1\10.2., 3-13, 47-50)

Begrenzungen durch Verwandtschaft in der BRD

Begrenzend wirkten sich auf die Ausbildung zur DDR-Zeit Kontakte zur Verwandtschaft in der BRD aus. Das wurde in zwei Fällen bei den interviewten Frauen deutlich.

Eine bereits zugesagte Aspirantur wurde nach einem Besuchsantrag für die BRD abgelehnt und in einem anderen Fall wurde der sonst übliche Aufenthalt im Mutterland bei einem Sprachstudium stark eingegrenzt.

Begrenzungen durch Leistungsanforderungen

War es bis zur Zeit der deutschen Wiedervereinigung für die Mädchen und Frauen eher der Fall, dass sie trotz sehr guter und guter Leistungen nicht immer die Ausbildung wahrnehmen konnten, die sie sich wünschten und die ihrem Leistungsvermögen entsprach, gab es in den 90er Jahren auch Fälle, wo es bei den interviewten Frauen nur durch besonderen Einsatz der Mütter gelang, ihre Töchter trotz der nicht erteilten Bildungsempfehlung zum Gymnasium zu bringen. Das heißt, problematisch war es in den Fällen, wo die Bildungsempfehlung, die sich am

Zensurendurchschnitt orientierte, nicht erteilt wurde. Es bestand dann nur die Möglichkeit über den Einspruch der Eltern und/ oder über eine zusätzliche Prüfung einen Platz am Gymnasium zu erhalten.

7.4.2. Kritische Lebensereignisse und Bewältigung

Die von den Interviewpartnerinnen angesprochenen Lebensereignisse, die entsprechend der Kategorie Kritische Lebensereignisse erfasst wurden, sind im Kontext gesellschaftliche Verhältnisse, Familie und Gesundheit einzuordnen. Die Aussagen wurden ausgehend von der Entwicklung des Bildungsweges gegeben oder erfolgten in einigen Fällen auch davon unabhängig. Die Auswertung wurde in drei Gruppen entsprechend der unterschiedlichen Generationen durchgeführt, da es zwar für alle Generationen gleiche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gab bzw. gibt, der gesellschaftliche Kontext jedoch unterschiedlich war.

Generation der Mütter (1)

Bezeichnend für die Generation der Mütter sind bei der Benennung von kritischen Lebensereignissen die komplizierten gesellschaftlichen Bedingungen in der Zeit des Nationalsozialismus, der Kriegs- und Nachkriegszeit mit weitreichenden Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung. In schmerzlicher Erinnerung sind die Fliegeralarme, die auch während der Schul- und Ausbildungszeit waren, und die Zerstörungen durch den Krieg.

Die Nachkriegszeit brachte für die Müttergeneration eine Zeit mit Entbehrungen. Schwierigste Bedingungen hatten gravierende Auswirkungen bezüglich der Ernährung, Wohnsituation, Bildung und beruflichen Tätigkeit. Die komplizierte wirtschaftliche Lage hatte unmittelbare Auswirkungen auf den Bereich der Ausbildung. Für einige Frauen kam zudem die familiäre Situation erschwerend hinzu. Das betraf einerseits den Verlust eines oder beider Elternteile und andererseits die schwierige finanzielle Situation in der Familie. Das finanzielle Budget reichte nicht in allen Familien, um für alle Kinder das entsprechende Schulgeld aufzubringen.

Für berufstätige Frauen gestalteten sich die Arbeitsbedingungen nicht einfach. Zusätzlich kam bei der Berufstätigkeit die Doppel- bzw. Dreifachbelastung durch die Kinderbetreuung und den Haushalt. Nach der Geburt des Kindes war es bei der Müttergeneration durchaus üblich bis zum 3. Lebensjahr des Kindes zu Hause zu bleiben. Wollte die Frau

diese drei Jahre nicht zu Hause bleiben und in ihrem erlernten Beruf weiter tätig sein, bedeutete das zum damaligen Zeitpunkt, dass die Kinder in einer Wochenkrippe untergebracht wurden oder nach langwierigem Genehmigungsverfahren die Halbtagsarbeit und Unterbringung des Kindes in einer Tageskrippe. Vor dem Problem der Kinderbetreuung standen auch Frauen, die sich noch in der Ausbildung befanden. Bei der Entscheidung für die Weiterführung des Studiums bedeutete das komplizierte wie auch belastende Situationen. Auch wenn die Kinder dann bereits im schulpflichtigen Alter waren, waren enorme Anstrengungen für die Mütter notwendig, um familiäre und berufliche Anforderungen zu bewältigen. Das ging manchmal auch über die Belastungsgrenzen der Frau hinaus.

Als kritische Lebensereignisse können für die Generation der Mütter auch die Arbeitsaufgaben innerhalb des Familienverbandes gesehen werden. Das betraf z.B. die Pflege der eigenen Eltern und der Schwiegereltern, die Übernahme von Haushalt- und Erziehungsfunktion für die Familie des Onkels oder die starke Einbindung in das elterliche Geschäft.

Kritisch wurde von den Frauen, die zur Wendezeit noch nicht im Rentenalter waren, die berufliche Situation eingeschätzt. Das betraf die Kündigung, gegen die erfolgreich geklagt wurde, den so nicht unbedingt freiwillig vollzogenen Vorruhestand weit vor dem Rentenalter aber auch die turbulenten beruflichen Veränderungen mit Versetzungen, Entlassungen und die Aneignung neuen Wissens nach bereits vielen Jahren der Berufstätigkeit.

Weitere kritische Lebensereignisse sind krankheitsbedingte Einschränkungen und Todesfälle. Eine Reihe der interviewten Frauen ist verwitwet.

Generation der Töchter (2)

Als kritische Lebensereignisse bei der Generation der Töchter werden durch die interviewten Frauen in erster Linie die nicht verwirklichten Ausbildungswünsche wie auch die Schwierigkeiten bei der Verbindung beruflicher und familiärer Aufgaben gesehen.

Für eine der interviewten Frauen wurde der täglich lange Aufenthalt in Schule und Hort als sehr problematisch angesehen.

Der angestrebte Schulabschluss mit dem Abitur war nicht immer auf dem direkten Weg möglich. Der Umweg über die Berufsausbildung mit Abitur mit einer nur wegen dem Abitur in Kauf genommenen beruf-

lichen Ausbildung oder die verpflichtende Berufsausbildung zum Abitur wurde problematisch empfunden.

Auch wenn nach vorangegangenen Bemühungen ein Platz an der Erweiterten Oberschule gestellt wurde, war es nicht einfach, wenn dann das Profil nicht der Eignung entsprach.

Der Lehrabbruch, der durch die nicht akzeptierbaren Tierhaltungen begründet war, wurde kritisch bewertet. Ausgesprochen problematisch und kritisch war die Verwehrung eines Studienplatzes auf Grund der christlichen Einstellung für eine der interviewten Frauen. Beziehungen zur »Westverwandtschaft« oder der gestellte Besuchsantrag hatten Behinderungen im Studium bzw. die Verwehrung eines bereits geplanten Forschungsstudiums zur Folge.

Für die Frauen der Töchtergeneration gab es bei der Mehrzahl der interviewten Frauen entscheidende Änderungen in ihrer beruflichen Tätigkeit nach der Wendezeit. Entlassungen, Warteschleife, Umschulungen, ABM und Arbeitslosigkeit sind Themen, die viele betrafen.

Noch komplizierter war es mit Kind und einem Berufsabschluss, der für den Wiedereinstieg »veraltet« war. Zusätzliche Prüfungen oder der Abschluss in einem neuen Berufsfeld waren mit hohen Anstrengungen verbunden.

Nicht immer wurde die Umschulung für den neuen beruflichen Beginn über Förderungen finanziert oder erfolgreich abgeschlossene Umschulungen erbrachten nicht den erhofften neuen Arbeitsplatz.

Die Mehrfachbelastung Beruf, Kindererziehung und Haushalt wird zusätzlich durch berufliche Umorientierungen oder Abschlüsse erhöht. Von zwei der interviewten Frauen der Töchtergeneration wurden länger andauernde gesundheitliche Probleme genannt.

Generation der Enkeltöchter (3)

Für die Frauen der Enkeltöchtergeneration waren überwiegend Ereignisse von besonderer Bedeutung, die sich unmittelbar auf ihre Ausbildung oder zur Findung der Ausbildungsrichtung oder Berufswahl beziehen. Problematisch wird von Schülerinnen die intensive Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen wie auch die sich abzeichnende Schulschließung und damit verbundene Probleme eingeschätzt.

Von besonderer Wichtigkeit sind auch Entscheidungen für oder gegen einen Schulwechsel, wenn die präferierte Spezialisierung an der bislang besuchten Schule nicht mehr möglich ist oder der Wechsel der Studienfächer, wenn erkennbar ist, dass die gewählte Richtung doch nicht den eigentlichen Interessen entspricht.

Als neue Erfahrung wurden Auslandsaufenthalte als Schülerin, Studentin oder Au Pair genannt. Auch die aktive Teilnahme bei einer Hilfsaktion ins Ausland war mit tiefen Eindrücken verbunden.

Besonders belastend wird die nichtbestandene Abiturprüfung erlebt. Die angeschlossene Lehre in den alten Bundesländern wird negativ wegen der weiten Entfernung zur Heimatstadt aber auch positiv im Sinne der besseren Selbständigkeit gesehen.

Bei einer der interviewten Frauen ist die berufliche Ausbildung nach dem Abitur mit für sie mehrfachen Belastungen verbunden. Zum einen ist das die Verarbeitung des empfundenen Rechtfertigungsdruckes nicht zu studieren, sondern eine Lehre zu absolvieren und zum anderen die Bewältigung der Situation in der Ausbildungsklasse. Benannt wird in einem Fall auch die Lehrzeit, die als schwierig durch die problembehaftete Umgangsweise mit der Lehrmeisterin beschrieben wird. Für eine der interviewten Frauen fiel der Beginn der Berufsausbildung direkt in die Wendezeit. Verbunden war damit ein Wechsel bezüglich des Volontariats wie auch die nachfolgende Studienzeit in der Umstrukturierungsphase an der Universität und ohne erhofftes Bafög.

Fragen der eigenen Familiengründung und des Kinderwunsches spielten nur bei einer der Frauen der Enkeltöchtergeneration, begründet durch ihr Alter, eine Rolle. Der Kinderwunsch wurde durch sie vorerst zu Gunsten der Qualifizierung zurück gestellt.

Von den befragten Frauen wurden zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse besonders die Unterstützungsstrukturen in der Familie insbesondere durch die Frauen hervorgehoben. Diese reichen von der ideellen und materiellen Unterstützung in der Zeit der Ausbildung bis hin zur Kinderbetreuung und Hilfe im Haushalt der Tochter. Das schließt auch die Unterstützung im höheren Lebensalter durch die Frauen der jüngeren Generationen ein.

Familiale Unterstützung

»... habe sie sehr unterstützt, habe wirklich alles ferngehalten, damit sie eben weiter kam und als das Kind kam, hat sie es ja auch erst einmal weiter gemacht. Und ich habe verkürzt gearbeitet, damit ich sie betreuen konnte ...« (IG 1\10.1., 205-210)

»Mit Hilfe der Familie auf jeden Fall, wo das Kind noch klein war, war die Oma immer zur Stelle.« (IG 1\6.2., 142-142)

»... wir haben sie finanziell unterstützt, weil sie kein Stipendium hatte. (...) da habe ich auch einen größeren Betrag überwiesen.« (IG 1\4.1., 66-66)

»Die kümmern sich schon sehr um mich, es ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen.« (IG 1\8.1., 95-95)

Die Aussagen bezüglich der Unterstützung durch die Ehepartner fallen differenziert aus. Genannt wird keine Unterstützung durch die beruflich angespannte Situation des Ehepartners bzw. konnte auf die Unterstützung als alleinerziehende Mutter nicht zurück gegriffen werden. Das reicht weiter bis zur völligen Betreuung der Kinder und des Haushalt durch den Ehepartner bei einer längeren Qualifizierung der Frau im Ausland.

Bewältigungsstrategien

Schwierige Situationen wurden durch die Frauen am besten bewältigt, die besonders optimistisch, zielstrebig, ehrgeizig und selbstbewusst sind. Es gab aber auch die Anpassung, dass Durchführen ungeliebter Tätigkeiten aus Pflichtbewusstsein, um schwierige Situationen zu bewältigen. An zwei Beispielen wird folgend verdeutlicht, dass alle Frauen in der Familie die gleiche Strategie verfolgten.

Durchsetzungsvermögen

Bei allen Frauen der befragten Familie ist das stark ausgeprägte Durchsetzungsvermögen erkennbar. Die Mutter (1) schätzt ein, dass sie ein aufgeschlossener Mensch ist und dass das durch die Erziehung ihrer Eltern so beeinflusst wurde. Sie schätzt sich als starken Charakter ein und ist der Meinung, dass ihre Tochter (2) diese Ausprägung sogar noch in stärkerem Maß besitzt.

Die durch sie bewältigten kritischen Lebensereignisse, die im Interview genannt wurden, waren die Kriegserlebnisse mit Bombenangriffen und Flucht, die beruflichen und familiären Anforderungen (Teilzeit- und Ganztagesarbeit z.T. in Schichten, 4 Kinder und wenig Unterstützung durch einen kriegsgeschädigten Ehemann), ihre Verwitwung und der Kauf einer Eigentumswohnung im Rentenalter.

Die Tochter (2), die sich als ehrgeizig einschätzt, äußert, dass sie alles daran setzte, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Kritische Lebensereignisse, die sie erfolgreich bewältigte, sind die Neuorganisation ihres Studienplatzes, die Vereinbarung von Studium und Familie, die Beendi-

gung des Studiums in der Wendezeit, Umschulung und Beginn der beruflichen Tätigkeit in einem ausbildungsfremden Beruf.

Die Enkeltochter (3) wird durch ihre Mutter (2) als ehrgeizig und »nach ihr kommend« eingeschätzt. Sie (3) arbeitet zielorientiert an ihrem schulischen Abschluss.

Zielstrebigkeit und hoher Zeitumfang

Besonders auffällig bei den Frauen einer Familie ist die Zielstrebigkeit, mit der die Frauen einen Bildungsabschluss verfolgen und der dafür aufgewendete Zeitumfang. Trotz Bedenken, ob sie die Ausbildung schaffen, beenden Mutter (1) und Tochter (2) den von ihnen angestrebten zusätzlichen Bildungsabschluss.

Nach dem Schulabschluss und der Lehre, die durch eine schwere Krankheit trotzdem in der Regelzeit abgeschlossen wurde, absolvierte die Mutter (1) neben der Arbeit ein Fernstudium. Dem ging ein nachgeholt Abschluss zur Studienberechtigung an der VHS voraus.

Parallelen zum Bildungsweg der Mutter (1) sind bei der Tochter (2) erkennbar. Sie realisierte zusätzlich zu ihrer beruflichen Tätigkeit eine berufsbegleitende Ausbildung. Obwohl sie erst einschätzt, dass das Fernstudium der Mutter (1) auf sie negativ wirkte, ändert sich das dann später.

»... sie hat ja auch abends ein Fernstudium gemacht, weil sie immer vor diesen Büchern saß, habe ich gedacht, ich will nicht studieren. Eigentlich negativ, aber dann hat sich das umgekehrt.« (IG 1\6.2., 164-164)

Die Enkeltochter (3) bringt ein sehr hohes Pensum an Zeit für die schulischen Belange auf und strebt einen guten Abschluss an.

Weiterhin wurden bei der Bewältigung kritischer Lebenssituationen die Hilfe durch andere Personen wie Freunde, Mitschüler, Lehrer, Psychotherapeuten und Bekannte genannt.

7.4.3. Selbstbild und Fremdbild

In den Interviews wurde nach dem Selbst- und Fremdbild gefragt, die dementsprechenden zuordenbaren Aussagen wurden mit in die Auswertung einbezogen. Im Vergleich gab es in keinem Fall gegenläufige Äußerungen im Fremdbild (durch die Mütter, Töchter bzw. Enkelkinder) zu denen des Selbstbildes.

Exemplarisch werden an dieser Stelle einige Fälle aufgezeigt, die deutlich erkennen lassen, dass Gemeinsamkeiten sich auch hier über drei Generationen zeigen.

Am Beispiel einer Familie wird in den Aussagen zum Selbstbild deutlich, dass von der Mutter (1) über die Tochter (2) bis hin zur Enkeltochter (3) alle ehrgeizig in der entsprechenden Ausbildung waren, dass das Lernen leicht gefallen ist und gute Leistungen erzielt wurden.

Die Aussagen der Mutter (1) und der Tochter (2) belegen zudem, dass auch bei Schwierigkeiten ein gewisses Durchsetzungsvermögen und eine entsprechende Zielorientierung dahinter steht.

»Ich fühle mich aber nicht wie 74. Ach was, da bin noch viel zu sehr auf Draht. (...) habe mich auch immer durchgesetzt und bin eigentlich auch ein zufriedener Mensch.« (IG 1\2.1., 4-4)

»Und ich habe in der Lehrgruppe eine 1 gekriegt, das fand ich damals ziemlich bemerkenswert ja und da habe ich die Abschlüsse einfach gemacht, weil ich es wollte. Ja, weil ich dachte, jetzt beweist du den Leuten das.« (IG 1\2.2., 94-94)

Die erhaltenen Aussagen zum Fremdbild bestätigen die zum Selbstbild.

Bemerkenswert ist, dass sowohl die Mutter (1) als auch die Tochter (2) meinen, dass ihre Tochter (2 und 3) »nach ihnen kommt«.

»Sehen sie, dass ich ihr ähnlich bin? Man merkt es, nicht? Bloß sie ist ein bisschen stärker.« (IG 1\2.1., 94-94)

Am Beispiel einer anderen Familie wird deutlich, dass alle drei Frauen in ihren Aussagen zum Selbstbild sich in gleicher Weise als ehrgeizig und leistungsstark einschätzen.

»Ohne mich zu loben, ich war in der Schule sehr gut.« (IG 1\4.1., 3-3)

»Ich glaube, ich war fleißig, ehrgeizig, und ich hatte immer das Ziel, das Abitur zu machen.« (IG 1\4.2., 23-23)

»Da war es nie besonders schwer, Klassenbeste zu sein. Aus meiner Warte kam da viel von mir.« (IG 1\4.3., 20-20)

»Ich habe mein Studium gut durchgezogen, habe alle meine Scheine gemacht, ich war zweimal im Ausland, ein Jahr in G., ein Semester in B., habe meine Nebenfächer abgeschlossen ...« (IG 1\4.3., 45-45)

7.4.4. Lernmotivation, Lernformen und -methoden, Lernumfeld

Lernmotivation

Von immenser Bedeutung für den individuellen Bildungsverlauf erwies sich die Motivation zum Lernen. Bei hoher Lernmotivation und erfolgreichen Strategien zur Bewältigung schwieriger Lebenssituationen wurden in jedem Fall im Bereich der Bildung die Ziele erreicht. Wenn das nicht immer auf dem direkten Weg möglich war, z.B. durch die nicht gewährte Zulassung im Studium, so doch über »Bildungsumwege«.

Es zeigte sich, dass es keine Aussagen spezifisch für eine Generation bezüglich des Lernens gab. Als Motive für das Lernen kristallisierten sich Spaß, Interesse, aus einem Bedürfnis und bedingt durch Verpflichtung heraus. Bei den genannten fehlenden Motiven zeigten sich adäquat fehlender Spaß und Interesse. Zusätzlich wurden die fehlende Zielsetzung bzw. Anwendungsmöglichkeit und ungünstige Rahmenbedingungen erkennbar.

In den Interviews konnte bei einer ganzen Reihe von Aussagen Spaß als Motivation, um zu lernen, festgestellt werden. In mehreren Fällen wurde durch die interviewten Frauen die Arbeit beim Lernen mit anderen als sehr gewinnbringend für sich selbst und Freude an der Aufgabe benannt. Das betraf auch die selbst erlebte Freude bei einer Betätigung und die damit begründete Weitergabe in späteren Jahren an Jüngere.

War die Anerkennung und Wertschätzung durch andere gegeben, war das eine zusätzliche Motivation. Ein sehr wesentlicher Gesichtspunkt war zudem der Lernerfolg.

Motivierend wirkten ebenso die gestellten Anforderungen, die es zu bewältigen gab.

»...die Rätsel aus der Zeit, um die Ecke gedacht, wo man wirklich auch gefordert wird, die mache ich gerne. Wo man etwas mehr nachdenken muss.« (IG 118.1., 171-171)

Neues erfahren, Hintergrundwissen erwerben und Zusammenhänge erkennen sind weitere genannte Punkte.

Positiv für die Motivation wird die Mitbestimmung und -gestaltung gesehen. Entscheidend ist auch die Freiwilligkeit. So kann auch ein Bereich, der früher gemieden wurde, bei späterer freiwilliger Entscheidung dafür dann Spaß machen, lernmotivierend sein.

»Das waren so Sachen, wenn man mal was ganz selber machen konnte, das hat mir dann echt Spaß gemacht.« (IG 119.2., 459-461)

Einfluss auf die Motivation haben zum einen die Leiter bei organisierten Veranstaltungen wie auch die anderen Teilnehmer.

Die Verbindung zur methodischen Arbeit wird deutlich bei den Fällen, wo der Praxisbezug oder ein anderer als bisher gewohnter Zugang als Grund für Spaß am Lernen angegeben wird.

»...viel Spaß haben mir die Fächer gemacht, wo an sehr vielen praktischen Beispielen gearbeitet wurde.« (IG I\1.2., 5-5)

Vielfach wird in gleicher Weise Interesse *und* Spaß als motivierend angesehen. Das betrifft interessante Veranstaltungen, die von Leitern bzw. Pädagogen durchgeführt wurden, die für ihr Fach »brannten« und das authentisch so vermittelten. Motivierend für das Lernen war Neues zu entdecken und in gleicher Weise wechselnde Anforderungen, die im beruflichen Leben zu bewältigen waren und als interessant eingeschätzt wurden.

Von besonderem Interesse war es, wenn die Logik erkennbar war, wenn Bezüge zu bereits erworbenem Wissen hergestellt werden konnten und das Erlernte auch angewendet werden konnte.

Bedürfnis wird vielfach dann als Motivation für Lernen angegeben, wenn es sich für die Bewältigung der beruflichen oder nebenberuflichen Tätigkeit erforderlich macht. Gleichfalls ist der Wunsch für einen guten Qualifikationsabschluss motivierend. Eine der interviewten Frauen führte dazu ergänzend an, dass anderen zu helfen, eine sinnvolle Tätigkeit auszuführen, für sie wichtig ist.

Weiterbildungsmaßnahmen wurden aber auch auf Grund einer bestimmten »Vorsorge« besucht, das heißt, mit einer vorerst noch nicht geklärten späteren Verwendung des erworbenen Wissens.

»... einfach, weil ich noch nicht wusste in welche Zukunft, in welche Richtung (...) und einfach wirklich der Gedanke man hat es einfach in der Tasche, egal wozu man es brauchen kann oder nicht.« (IG I\1.3., 48-48)

Einzelne Nennungen beziehen sich weiterhin auf den Wunsch, das eigene Tun zu reflektieren und die Nutzung der günstigen finanziellen Rahmenbedingungen für entsprechende organisierte Veranstaltungen.

Von den interviewten Frauen der Müttergeneration (1) wurden das Mithalten mit den Kindern, die Kompensation und eine im Rentenalter weitere notwendige Beschäftigung mit früheren beruflichen Inhalten als Bedürfnis gekennzeichnet.

Verpflichtende Gründe für Lernen wurden zumeist aus der beruflichen Tätigkeit abgeleitet. Das betraf die Vorgabe durch den Arbeitgeber zumeist jedoch gekoppelt mit der eigenen Einsicht.

»Erstens mal wurde es vom Betrieb gewünscht und angeraten und ich habe auch gemerkt, ich muss für mein Schulenglisch unbedingt noch was tun. Das hat nicht ausgereicht für das, was dann im Außenhandel

erforderlich war. Und dann wollte ich das auch selber ...« (IG 1\3.2., 76-76)

Als Verpflichtung wurde es auch angesehen, wenn die Aufgabe durch die Eltern vorgegeben wurde.

Neben fehlendem Interesse und Spaß wurden als weitere Beweggründe für die fehlende Motivation Zwang, keine Anwendungsmöglichkeiten, ungünstige Rahmenbedingungen, Misserfolg und fehlende Zeit angeführt. Für die älteste Generation (1) äußerten zwei der interviewten Frauen ihr hohes Alter als fehlende Motivation für das Lernen.

Lernformen und -methoden

Gibt es bezüglich der Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens Einflüsse, die in der nachfolgenden Generation erkennbar sind? Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen dazu Ansätze auf. Zu dessen Untermauerung bedarf es sicherlich weitergehender Forschungen. Insbesondere die Klärung, wie hoch der Einfluss der Mutter auf diese Form des Lernens ist, und welche Faktoren wie z.B. die beruflichen Anforderungen beeinflussen das zusätzlich und nicht zuletzt, wie das messbar zu machen ist.

Deutlich wird, dass bei der Selbststeuerung wie auch -organisation das Motiv Eigenverantwortung eine große Rolle spielt, dass diese Form des Lernens positiv bewertet wird.

»...das war eine ganz andere Art zu lernen. Also, das war ganz viel Eigenverantwortung und Freiheit und trotzdem ein behutsames Begleiten und Mitgehen von den Dozenten ...« (IG 1\3.2., 179-179)

Am Beispiel einer Familie wird ein hohes Maß an Selbstorganisation und Selbststeuerung bei allen Frauen der drei Generationen erkennbar. Die Vorgehensweise, zu interessierenden Themengebieten sich selbst zu informieren, ist bei der Mutter (1) bis in die nachberufliche Phase erkennbar.

»Ich lerne und ich lese dort (...) mal im Sektor Gesundheit, das ist mal im Sektor jetzt Schule (...) Es wird natürlich geprägt durch die Familie. Wenn ich das Gefühl habe, also, hier ist eine Strecke, wo du Bescheid wissen musst, da informiere ich mich.« (IG 1\11.1., 384-384)

Für die Tochter (2) wird erkennbar, dass sie selbst entscheidet wie und woher sie für sie relevante Informationen bekommt. Ein hohes Maß an Selbstorganisation zeigt sich auch für den Bereich außerhalb der beruflichen Tätigkeit.

Eigene Initiative bis hin zur Verwirklichung einer sehr anspruchsvollen Projektidee zeigt die Enkeltochter (3).

Die Wahrscheinlichkeit, dass auch im Bereich der Lernformen eine Beeinflussung auf nachfolgende Generationen ausgeübt wird, ist groß. Die Befürwortung des Lernens mit einem hohen Maß an Selbststeuerung erfährt die Enkeltochter (3) durch ihre Mutter (2) auch für den Bereich der schulischen Ausbildung.

Direkt wurde in einer anderen Familie der Aspekt der bewussten Einflussnahme der Mutter auf ihre Tochter bezüglich der Lernform angesprochen.

»... dass ich versucht habe, meinem Kind das eigenständige Lernen beizubringen, was die Grundschule nicht geschafft hat. Einem Kind klar zu machen, dass man auch selber sich Wissen erarbeiten kann und wie macht man das. Das Kind ranzuführen und zu sagen, da kann man in dem Buch nachschauen, da kann man sich aus der Bücherei Hilfsmittel holen. Den Wissenserwerb, zu lernen, wie kann man das machen.« (IG 1 \ 5.2., 56-56)

Erfahrungen mit Lernformen können ebenfalls im Kontext des »Familienmanagements« erworben werden. Auch wenn es durch die befragte Frau nicht ausdrücklich benannt wird, zeigen Einzelaussagen, welches hohe Maß an Organisation und Steuerung die berufliche und familiäre Situation erforderte.

Deutlich wurde, dass der Ausgangspunkt für selbst organisiertes und -gesteuertes Lernen auch die Mangelsituation an fremdorganisierten und -gesteuerten Formen sein kann.

»Und Ausbildung gab es zu der Zeit nicht. Kann ich mich nicht erinnern. Und da musste es jeder selber versuchen, sich zu informieren über viele Dinge, die du brauchtest in deinem Unterricht.« (IG 1 \ 1.1., 69-69)

Das Für und Wider bei fehlender Fremdorganisation beschreibt eine der Frauen wie folgt.

»Da ich beruflich nicht an irgendeinen Träger angebunden bin, der sagt, jetzt muss die und die Qualifikation oder die und die Maßnahme absolviert werden, entgeht einem vielleicht manches, was man machen könnte. Auf der anderen Seite bin ich dadurch auch nicht in irgendwelche Zwänge eingebunden. Das ist sicher ein Privileg, auf der anderen Seite ...« (IG 1 \ 8.2., 99-99)

Erkennbar wurde, dass Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen bei Fremdorganisation sich positiv auf den Prozess der Selbststeuerung und -organisation auswirkt. Ein zu hohes Maß an Fremdorganisation und -steuerung im familiären Umfeld kann allerdings zur Negativbewertung führen und in Folge auch zur stärkeren Selbstorganisation und -steuerung. Weitere Aspekte wie die berufliche Entwicklung, die

Selbstorganisation und -steuerung verlangen, sind dabei in dem Prozess verstärkend. Lernformen, die in der schulischen, beruflichen Ausbildung Anwendung fanden, wurden auf den außerschulischen und außerberuflichen Bereich übertragen.

Vermerkt werden muss aber auch, dass eine Reihe der befragten Frauen keine Aussage zur Lernform getroffen hat.

Die Aussagen, die zum methodischen Vorgehen beim Lernen getroffen wurden, weisen kaum Unterschiede zwischen den Generationen auf. Es zeigt sich dabei die Bestätigung einer Reihe von bekannten Erkenntnissen wie z.B. die positive Einschätzung für einen hohen Praxisbezug oder auch die Freiwilligkeit. Die Mehrzahl der Aussagen bezieht sich auf Situationen, in denen Lernen fremdorganisiert wird.

Nicht neu ist die positive Bewertung, wenn beim Lernen ein hoher Praxisbezug erkennbar ist. Dass das bereits durch die Generation der Mütter (1) so bewertet wurde, belegt die folgende Aussage, die sich auf 50er Jahre bezieht.

»... was für uns am anschaulichsten war Anatomie. (...) dass du da Abtasten und Erfühlen und Erriechen musstest und das war eigentlich sehr prägend. Besser, als wenn du es aus dem Buch erarbeiten musstest und das war sehr gut.« (IG 1\1.1., 54-54)

Favorisiert wurde in gleicher Weise »Learning by doing«. Weiter wurde die Forderung nach einer Verbindung mit der Lebenswelt und nach einem systematischen Aufbau deutlich.

Als eine Methode des effektiven Lernens wurde die Verknüpfung neuer Lerninhalte mit bereits Erlerntem benannt und deutlich gemacht, dass durch die Verknüpfung mit bekanntem Wissen das Lernen insbesondere im höheren Lebensalter leichter ist.

Als eine Methode, selbst etwas zu lernen, wird das Weitergeben von Wissen an andere angesehen.

»Für mich war es ganz wichtig (...) andere am Wissen teilhaben zu lassen. Das hat mir geholfen, das angelemte Wissen dann abrufbereit zu haben, indem ich es anderen erklärt habe, hat es mir selber sehr viel genutzt, indem es sich gefestigt hat. Es war nicht nur ein Geben sondern auch zum eigenen Nutzen.« (IG 1\7.2., 3-3)

Von Bedeutung ist in gleicher Weise das Lernen, wie man lernt. Das betrifft die Informationsbeschaffung, Wichtung von Informationen wie auch die zeitliche Einteilung. Wichtig ist zudem die Vorgehensweise wie z.B. zuerst sich einen Überblick zu verschaffen oder mit der Erschließung von Fachtermini zu beginnen.

Lernen im Prozess der beruflichen Tätigkeit wurde in mehreren Fällen genannt. Das bezieht sich einerseits auf die Vermittlung von Wis-

sen durch Kollegen oder die eigene Aneignung direkt im Prozess der Arbeit Step by Step.

Die Reflexion bisheriger Prozesse ist in gleicher Weise als eine Methode des Lernens anzusehen.

»Im Nachhinein habe ich dann sicher begriffen, dass das auch eine schöne Zeit war und wichtig für die Zukunft,...« (IG 1\6.2., 17-17)

Das betrifft aus der Sicht der Betroffenen die positiv wie auch negativ abgelaufenen Situationen.

Interessant ist die in einem Fall durch die Tochter (2) bereits als Jugendliche gemachte Erfahrung, dass ihre Mutter (1) mit den Kindern mithalten wollte und dass sich das als sehr anstrengender Prozess erwies. Lernen passiert in diesem Fall durch den Lernprozess der Mutter (1), der von der Tochter (2) reflektiert wird.

»Das fing schon damit an (...) dass meine Eltern sich einen Fernseher gekauft haben, als mein Bruder in der siebten Klasse erstmalig Englischunterricht hatte. Bloß damit er diese ›English for you‹-Sendung sehen und hören konnte. Und meine Mutti hat dann anfangen, Englisch zu lernen. (...) Und wenn man das sieht, wie sich eine Mutter so quält, sich das Wissen, was ihr in der Schulzeit nicht zugänglich war, sich autodidaktisch anliest und vor dem Fernseher sich das erarbeitet, da sieht man erst mal: Nutze deine Chancen, die du hast. Das ist schon ein Anreiz gewesen.« (IG 1\7.2., 108-108)

Lernumfeld

Dass Lernen nicht nur im Rahmen der Aus- und Weiterbildung geschieht, sondern auch im familiären Kontext, zeigt folgende Aussage.

»Jetzt die vierundzwanzigstündige Ehe, weil mein Mann leider auch zu Hause ist. Also wir sind beide da, es ist auch ein großer Lernfaktor muss ich sagen. Man lernt ganz toll aufeinander Rücksicht zu nehmen, und das vernünftig hinzukriegen. Das kann man mit keinem Zeugnis belegen, aber es ist ein Lernen.« (IG 1\5.2., 51-51)

Erwähnenswert ist in jedem Fall der von einigen Frauen angesprochene »Druck« bzw. die Einforderung von Lernleistungen, der bei fremdorganisiertem Lernen in gewissem Grad ausgeübt werden sollte.

»Deshalb finde ich bei solchen Sachen, wo man wirklich etwas lernen muss, sollte schon ein gewisser Druck dahinter sein.« (IG 1\8.3., 85-85)

In negativer wie in positiver Erinnerung bei vielen der befragten Frauen sind ehemalige Lehrer und ihre Unterrichtsmethoden. Das reicht

von der Bestrafung bis dahin, dass Lehrer bzw. Teamer und Schüler sich als Partner verstehen.

»Wir hatten so einen verrückten Lehrer (...) da ging der mit der Rute auf die Finger.« (IG I\2.1., 10-10)

»... da müssen wir auch einen sehr guten Dozenten gehabt haben. Ich erinnere mich also an sehr eindrückliche Exkursionen auch an Filme mit Nachbesprechung. Eine Bilderausstellung, wo ich heute noch manche Bilder beschreiben könnte, weil er uns die auch so gut rüber gebracht hat.« (IG I\3.2., 104-104)

»Und diese Teamer haben wir genommen und haben sie auch dort eingesetzt.(...) sie machen nicht wirklich Unterricht, sondern es ist mehr so eine Teamarbeit ...« (IG I\11.3., 146-148)

Bezüglich des zeitlichen Rahmens für organisierte Veranstaltungen gibt es unterschiedliche Aussagen. Abhängig vom Lerngegenstand wurde die Kursplanung als kompakte wie auch sich wöchentlich wiederholende Kurse bevorzugt.

Strategien, die für den beruflichen Bereich Anwendung finden, sind auch wieder im Freizeitbereich zu sehen und überdauern bis ins Seniorenalter. Besonders deutlich wird das am Fall einer der interviewten Frauen, die als Wissenschaftlerin gearbeitet hat, immer eigenständig umfangreiches Untersuchungsmaterial gesammelt hat und im Seniorenalter sich die entsprechend notwendigen Informationen weiter selbst organisiert.

8. Zusammenfassung

»Das kann man mit keinem Zeugnis belegen, aber es ist ein Lernen.«

(IG 1\5.2., 51-51)

Die eingangs der Studie benannten forschungsleitenden Fragestellungen

- Welchen Einfluss hat die Mutter auf den Bildungsweg ihrer Tochter und welchen Einfluss hat die Großmutter auf den Bildungsweg ihrer Enkeltochter?
- Wie werden die Erfahrungen der älteren Generationen wahrgenommen und im Sinne des reflexiven Lernens genutzt?
- Welche Auswirkungen hat der vollzogene Bildungsweg bis zum Ruhestand auf die Bildung im Alter?
- Wie gestalten Frauen ihren Bildungsweg und wie bewältigen sie dabei auftretende Schwierigkeiten?

können mit folgenden Untersuchungsergebnissen unterlegt werden.

Mit den Untersuchungen werden fünf abhebbare *Muster der Einflussnahme der älteren auf die jüngere Generation in Bezug auf den Bildungsweg* nachgewiesen.

Muster	Kurzbeschreibung
1	<p>Durchgängig hoher Stellenwert der Bildung und freie Entscheidungsmöglichkeit</p> <p>Für alle Generationen hat die Ausbildung einen hohen Stellenwert, sie ist in gleicher Weise der jeweiligen Müttergeneration wichtig und die freie Entscheidung bei der Ausbildung ist gegeben.</p> <p>Begrenzende Faktoren werden durch die gesellschaftlichen Bedingungen gegeben, können aber durch Unterstützung der Mutter/ Familie und der eigenen Zumessung des hohen Stellenwertes für die Bildung kompensiert werden.</p> <p>+ Mutter +→ +Tochter +→ + Enkeltochter</p>
2	<p>Durchgängig hoher Stellenwert der Bildung, Kompensation von Differenzenerfahrungen bei der freien Entscheidungsmöglichkeit in der Folgegeneration</p> <p>Die eigene nicht zur Zufriedenheit/ mit Komplikationen verbundene Ausbildung wird bei der nächsten Generation besser gestaltet und findet in gleicher Weise die Fortsetzung in der darauf folgenden Generation.</p> <p>Die Frauen der ältesten Generation hatten keinen Einfluss auf ihre Schulbildung. Die Gründe dafür sind der Verlust der Eltern in frühen Jahren, die finanziellen und zeitlichen Begrenzungen.</p> <p>Die Bildung für die Töchtergeneration ist den Müttern sehr wichtig, sie geben in dieser Hinsicht große Unterstützung und lassen bei der Schul- und Berufswahl den Töchtern die freie Entscheidung. Ihre eigene Ausbildung ist der Töchtergeneration wichtig. In gleicher Weise spiegelt sich das für die Generation der Enkel wider.</p> <p>- Mutter +→ +Tochter +→ + Enkeltochter</p>

Muster	Kurzbeschreibung
3	<p>Durchgängig hoher Stellenwert der Bildung, Überkompensation von Differenzerfahrungen bei der freien Entscheidungsmöglichkeit in der Folgegeneration</p> <p>Die eigene nicht zur Zufriedenheit oder mit Schwierigkeiten verbundene Ausbildung soll bei der nächsten und/ oder übernächsten Generation besser gestaltet werden. Diesem Wunsch wird sehr viel Nachdruck verliehen, bzw. wird es als Druck von der Nachfolgegeneration gespürt, die Entscheidungsfreiheit bei der eigenen Ausbildung der Folgegeneration ist nicht in vollem Maß gegeben und wirkt sich problematisch aus.</p> <p>-/+ Mutter++→ -/+ Tochter +→ + Enkeltochter</p>
4	<p>Auswirkungen des nicht erkennbaren Stellenwerts der Bildung bei der ältesten auf die Folgegeneration</p> <p>Die Ausbildung der Müttergeneration wurde größtenteils vom Pflichtbewusstsein getragen, Probleme wie Aufwachsen bei den Großeltern und Kriegszeit kamen hinzu. Der folgenden Generation wurde Unterstützung durch den Vater gewährt, die eigene Zumessung eines hohen Stellenwertes für die Ausbildung ist auch in der Nachfolgegeneration nicht deutlich erkennbar. Das hat Auswirkungen bis zur dritten Generation, wengleich hier die freie Entscheidung bei der Schul- und Berufswahl gegeben ist, die Wichtigkeit der schulischen Ausbildung für die Tochter jedoch nicht so formuliert wird.</p> <p>- Mutter →+/- Tochter +/- → + Enkeltochter</p>

Muster	Kurzbeschreibung
5	<p>Starke Einflussnahme auf die Bildung durch den Vater wird in der Folgegeneration durch die Mutter fortgesetzt</p> <p>Die Ausbildung der Müttergeneration wurde sehr stark durch den Vater geprägt. Das Einverständnis zur gewählten Ausbildung war vorhanden. Die starke Einflussnahme durch den Vater wurde in der Folgegeneration durch die Mutter bei der Ausbildung ihrer Tochter übernommen, auch hier war das Einverständnis der Tochter wiederum vorhanden. In der dritten Generation liegt die völlige Entscheidungsfreiheit bei der Tochter.</p> <p>+/- Mutter +/- → +Tochter +→ +Enkeltochter</p>

Hinsichtlich der **Gemeinsamkeiten bezüglich der Bildung über drei Frauengenerationen** innerhalb der Familien zeigen sich drei Muster:

- über mehrere Generationen verlaufende Gemeinsamkeiten (Muster A),
- Gemeinsamkeiten über drei und zwei Generationen (Muster B) und
- Gemeinsamkeiten nur mit der nachfolgenden Generation (Muster C).

Die Gemeinsamkeiten, die über die Generationen auffällig waren, bezogen sich auf unterschiedliche Faktoren: auf die Bedeutungszumessung für die Bildung, den verspürten Erwartungsdruck hinsichtlich der schulischen und beruflichen Ausbildung durch die Familie, die Ausbildungsrichtungen, die Bildungsinhalte, die Präferenzen bzw. Nichtpräferenzen für Bildungsinhalte, die familiären Beziehungen und Beziehungen im Freundeskreis wie auch die angesprochene Glaubenszugehörigkeit. Nachgewiesen wurden nicht nur Gemeinsamkeiten in den jeweils nachfolgenden Generationen, sondern auch generationsüberspringend.

Die *hohe Bedeutungszumessung* für Bildung wurde bei der überwiegenden Mehrheit der Frauen belegt. Die Bedeutungszumessung kann im zeitlichen Verlauf unterschiedlich ausgeprägt sein. Belegt wurde das im Fall der »Nullbockphase« in der Abiturzeit und in Folge mit einem nicht bestandenen Abitur bis hin zu einer hohen Bedeutungszumessung für die danach realisierte wie auch die künftig noch weiter angestrebte Bildung.

Bei der *Entscheidungsfindung für den Bildungsweg* gaben vielfach die Frauen der älteren und verstärkt noch die Frauen der mittleren Generation ihren Töchtern Hilfestellung. Wichtig ist dabei, dass die Entscheidung für den Ausbildungsweg letztendlich von der Tochter getroffen wurde, die Vorbereitung für die Entscheidungsfindung aber wesentlich mit durch die Mutter unterstützt wurde. Die *Unterstützungsleistungen* zeigten sich in vielfältigen Formen. Einfluss hatten die generelle Vorbildwirkung, wie auch die berufliche Tätigkeit der Mutter und der Großmutter und wie in einem Fall geschildert die Beziehung in der Familie zur Verwandtschaft und Freunden aus dem Ausland. Materielle und ideelle Unterstützung in der Ausbildungszeit wurde durch Mütter und, wenn auch in geringerem Umfang, durch die Großmütter geleistet.

Mit den Untersuchungsergebnissen wurde bei der Generation der Mütter (1) belegt, dass in der *nachberuflichen Phase* solche Beweggründe für Bildung, Bildungsinhalte und Organisationsformen eine wesentliche Rolle spielen, die bereits in den vorhergehenden Lebensjahren bis hin zur Schulzeit von Bedeutung waren. Dabei wurden die Verläufe:

- kontinuierliche Weiterführung bis in die nachberufliche Phase,
- Wiederaufnahme in der nachberuflichen Phase,
- Weiterführung in inhaltlich ähnlicher und modifizierter Form,
- Wünsche über die Weiterführung oder Fortsetzung und
- kein Beginn in einem neuen Bereich
deutlich.

Von den befragten Frauen wurden zur *Bewältigung kritischer Lebensereignisse* besonders die Unterstützungsstrukturen in der Familie insbesondere durch die Frauen hervorgehoben. Diese reichen von der ideellen und materiellen Unterstützung in der Zeit der Ausbildung bis hin zur Kinderbetreuung und Hilfe im Haushalt der Tochter. Das schließt auch die Unterstützung im höheren Lebensalter durch die Frauen der jüngeren Generationen ein.

Schwierige Situationen wurden durch die Frauen am besten bewältigt, die besonders optimistisch, zielstrebig, ehrgeizig und selbstbewusst sind und über ein hohes Durchsetzungsvermögen verfügen. Daneben gab es auch die Anpassung, dass Durchführen ungeliebter Tätigkeiten aus Pflichtbewusstsein, um schwierige Situationen zu bewältigen. Auffällig wurde außerdem, dass zur Bewältigung von einigen Frauen ein hoher Zeitumfang eingesetzt wurde.

Als *Motive für das Lernen* kristallisierten sich Spaß und Interesse, aus einem Bedürfnis und bedingt durch Verpflichtung heraus. War die Anerkennung und Wertschätzung durch andere gegeben, war das zusätzliche Motivation. Motivierend wirkten zudem die gestellten Anfor-

derungen, die zu bewältigen waren. Neues erfahren, Hintergrundwissen erwerben und Zusammenhänge erkennen sind weitere Punkte. Positiv für die Motivation wird die Mitbestimmung und -gestaltung gesehen. Entscheidend ist auch die Freiwilligkeit. Die Verbindung zur methodischen Arbeit wird deutlich bei den Fällen, wo der Praxisbezug oder ein anderer als bisher gewohnter Zugang als Grund für Spaß am Lernen angegeben wird. Weiterbildungsmaßnahmen wurden aber auch auf Grund einer bestimmten »Vorsorge« besucht. Das heißt, mit einer vorerst noch nicht geklärten späteren Verwendung des erworbenen Wissens. Von den interviewten Frauen der Müttergeneration wurden das Mithalten mit den Kindern, die Kompensation und eine im Rentenalter weitere notwendige Beschäftigung mit früheren beruflichen Inhalten als Bedürfnis gekennzeichnet.

Lernformen, die in der schulischen und beruflichen Ausbildung Anwendung fanden, werden auf den außerschulischen und außerberuflichen Bereich übertragen. Die Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen bei Fremdorganisation wirkt sich positiv auf den Prozess der Selbststeuerung und -organisation aus. Offensichtlich wird, dass bei der Selbststeuerung wie auch -organisation das Motiv Spaß eine große Rolle spielt, so dass diese Form des Lernens positiv bewertet wird.

Als ein weiterer Grund für die Selbstorganisation und -steuerung wurde eine Mangelsituation an fremdorganisierten wie auch -gesteuerten Formen genannt. Ein hohes Maß an Fremdorganisation und -steuerung im familiären Umfeld kann zur Negativbewertung führen und in Folge auch zur stärkeren Selbstorganisation und -steuerung.

In Ansätzen konnten Einflüsse auf die nachfolgende Generation bezüglich der Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens aufgezeigt werden.

Die Aussagen, die zum methodischen Vorgehen beim Lernen getroffen wurden, weisen kaum Unterschiede zwischen den Generationen auf. Es zeigt sich dabei die Bestätigung einer Reihe von bekannten Erkenntnissen wie z.B. die positive Einschätzung bei einem hohen Praxisbezug oder auch die Freiwilligkeit. Deutlich wurde die Forderung nach Verknüpfung mit der Lebenswelt wie auch mit bereits Erlerntem und nach einem systematischen Aufbau.

Als eine *Methode*, selbst etwas zu lernen, wurde das Weitergeben von Wissen an andere angesehen. Von Bedeutung ist in gleicher Weise das Lernen, wie man lernt. Das betrifft die Informationsbeschaffung, Wichtung von Informationen wie auch die zeitliche Einteilung. Die Reflexion bisheriger Prozesse ist in gleicher Weise als eine Methode des Lernens anzusehen.

Strategien, die für den beruflichen Bereich Anwendung finden, sind auch wieder im Freizeitbereich zu sehen und überdauern bis ins Seniorenalter.

Für die interviewten Frauen kann vermerkt werden, dass deren Schulabschlüsse bei der Müttergeneration den Volksschulabschluss bis hin zum Abitur, bei der Töchter- und Enkeltöchtergeneration den Abschluss der mittleren Reife und das Abitur umfassen. Hinsichtlich der beruflichen Abschlüsse sind Lehrabschlüsse, Fachhochschul- und Hochschulabschlüsse in allen drei Generationen zu finden. Auffällig ist, dass eine Vielzahl von Frauen über mehrere Berufsqualifikationen verfügen. Deutlich sichtbar ist, dass die *Bildungsabschlüsse* insbesondere die Schulabschlüsse höherwertiger sind, je jünger die Frauen sind.

Die Besonderheit für ostdeutsche Frauen, so auch durch die Interviewpartnerinnen »gelebt«, bestand in der *Gleichzeitigkeit von Erwerbs- und Familienarbeit*. Die Frauen der ältesten Generation waren fast alle durchgängig berufstätig und holten Bildungsabschlüsse nach. Das typische Dreiphasenmodell von westdeutschen (Berufsausbildung und beginnende Berufstätigkeit → Berufsunterbrechung und Kinderbetreuung → Wiedereinstieg in den Beruf nach der Zeit der Berufsunterbrechung) ist bei den interviewten Frauen bis auf Ausnahmen bei Frauen der ältesten Generation kaum zu finden.

Den speziell für Frauen in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung gekennzeichneten Problemlagen: Entfeminisierung des Arbeitsmarktes, stärkere Betroffenheit von Erwerbslosigkeit und zunehmende Besetzung traditioneller Frauenberufe von Männern begegnen die interviewten Frauen mit einem erhöhten Maß an Beteiligung an Umschulungen und Fortbildungen.

9. Ergebnisdiskussion

»Womit wir uns beschäftigen und welche Worte wir verwenden, hat mit Erfahrungen zu tun. Das gilt auch für alles, was mit Lernen zusammenhängt.«

Jörg Knoll
(KNOLL 2001. S. 201)

Im folgenden Kapitel werden Ergebnisse der empirisch erhobenen Daten bezüglich der eingangs in dieser Studie vorgestellten Forschungsergebnisse diskutiert. In den Themenbereichen Bildung und Biografie, Interaktion zwischen den Generationen und Lernen werden die Aspekte hervorgehoben, die durch entsprechende Aussagen bestätigt werden wie auch anknüpfend neue Interpretationen erforderlich werden lassen.

Wenn BURGER und SEIDENSPINNER 1988 feststellen, dass die Erwerbstätigkeit junger Frauen einem umfassenden Bedeutungswandel unterliegt, dass Erwerbstätigkeit und berufliche Qualifikation heute mehr als in allen Generationen zuvor fester Bestandteil weiblicher Lebensplanung und weiblicher Lebenssituation sind, so kann das mit den Untersuchungen uneingeschränkt bestätigt werden. BURGER und SEIDENSPINNER differenzieren deutlich für die Generation der Mütter und der Töchter. »Im Gegensatz zu einer wenig ausgebildeten, in der Regel nur bis zur Eheschließung oder allenfalls bis zum ersten Kind berufstätigen Müttergeneration haben wir eine schulisch besser qualifizierte und beruflich hoch motivierte Töchtergeneration vor uns, die Beruf und Erwerbsarbeit als feste Bestandteile ihrer Lebensplanung sieht und sehen muß.« (BURGER/SEIDENSPINNER 1988. S. 10) Eine derartige Differenzierung hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit der Müttergeneration konnte nicht bestätigt werden, vielmehr ist für die Frauen der ältesten wie auch der mittleren Generation, die beide in der Mutterrolle sind, in gleicher Weise davon auszugehen, dass Erwerbstätigkeit und berufliche Qualifikation fester Bestandteil der Lebensplanung waren bzw. sind. Die nicht vorhandene Übereinstimmung mit den Aussagen von BURGER/SEIDENSPINNER ist in erster Linie durch die Unterschiede des untersuchten Samples bedingt. Interviewt wurden durch BURGER/SEIDENSPINNER hauptsächlich Frauen ohne qualifizierte Ausbildung

im Alter zwischen 42 und 49 Jahren Ende der 80er Jahre in den alten Bundesländern.

ECARIUS (2002, S. 249ff.) wies in ihren Untersuchungen zur Familienerziehung auf eine deutliche geschlechtsspezifische Differenzierung insbesondere in den Bildungsaspirationen der Eltern je nach sozialen Niveaus hin. Speziell für die von ihr untersuchte älteste Generation wird durch das Ineinandergreifen von Familienerziehung und Schulstruktur das Trennende zwischen den Geschlechtern noch verstärkt. Mit den folgenden Generationen wird der Aspekt der geschlechtsspezifischen Schulbildung immer weniger Gewicht haben.

Die Untersuchungsergebnisse dieser Studie stützen die Tendenz, dass die Bildungsabschlüsse insbesondere die Schulabschlüsse höherwertiger sind, je jünger die Frauen sind.

Auffällig ist zudem, dass eine Vielzahl der interviewten Frauen über mehrere abgeschlossene Berufsqualifikationen verfügen. Ursächlich ist das z.B. durch die weitere Qualifizierung der Frauen der ältesten Generation während der DDR-Zeit und durch die zusätzliche Qualifikation bzw. Umschulung von Frauen der mittleren Generation nach der Wendezeit bedingt.

Beispielhaft wurde als spezifische Besonderheit für Ostdeutsche aufgezeigt, dass die Zugehörigkeit zur Kirche sich für den Zugang zum Studium zur DDR-Zeit negativ auswirkte. War die Zugehörigkeit zur Schicht der Arbeiter und Bauern in der Zeit bis nach dem Krieg u.a. durch finanzielle Grenzen hemmend für die Bildung insbesondere der Mädchen und Frauen, so zeigte sich dann mit der Förderung der »Arbeiter- und Bauernkinder« in der DDR eine Begrenzung für die Zugangsmöglichkeiten zur höheren Bildung für Kinder, deren Eltern nicht dieser Schicht angehörten. Abiturabschlüsse wurden deshalb über »Umwege« wie z.B. über die Spezialisierung in einer Sprachklasse oder die Berufsausbildung mit Abitur gewählt. Dabei entsprach nicht immer die z.T. damit verbundene Berufsausbildung den Wünschen und Neigungen, sondern wurde aus pragmatischen Gründen gewählt. Begrenzend wirkten sich für bestimmte Bildungszugänge zur DDR-Zeit Kontakte zur Verwandtschaft in der BRD aus.

Zu den von ECARIUS (2002) aufgezeigten drei unterschiedliche Erziehungsmustern: – Verweilen im Befehlen, Verhandeln, Vom Befehlen zum Verhandeln – können nur bezüglich des Bildungsweges Aussagen getroffen werden. In gleicher Weise trifft das auf die Unterscheidung in die Muster autoritär und liberal zu. Bestätigt werden kann, dass insbesondere für die Mehrheit der Frauen der ältesten Generation das autoritäre Muster bindend war und geschlechtsspezifische Differenzie-

rungen deutlich wurden. Das zeigte sich darin, dass die Frauen kaum bzw. wenig Einfluss auf ihre Schul- und Berufswahl hatten und in den Familien in einigen Fällen die finanzielle Ausbildung des Sohnes wichtiger war als die der Tochter. Ein Wandel wurde dann sichtbar, wenn die Frauen sich nach der ersten beruflichen Ausbildung selbst um ihre weitere Bildung kümmerten und der Einfluss der Eltern nicht mehr oder kaum noch zum Tragen kam. Wenn ECARIUS für die mittlere Generation Veränderungen in der Bildungsaspiration, die durch die gewandelten Strukturen in die Familien hineingetragen wurden, feststellt, so kann das in vollem Maß untermauert werden. Die Mehrzahl der in die vorliegende Studie einbezogenen Frauen der mittleren Generation konnte selbst bei Unterstützung der Mutter bzw. der Eltern den gewünschten Bildungsweg wählen und realisieren.

Auf die Bedeutsamkeit vor allem bei den unsichtbaren Bindungen in der Familie und die Delegation von Familienaufgaben wird in der Literatur verwiesen. So ist bei den weiblichen Linien im Sinne eines Wertewandels ein Wandel von der familialen Pflichterfüllung, der Fürsorge und des Daseins für die Familie bis hin zu einer zunehmenden Selbstverwirklichung im Bereich der Bildung und einer partnerschaftlichen Beziehung bzw. Ehe zu erkennen. Mit den Untersuchungsergebnissen kann diese Entwicklungsrichtung bestätigt werden. War die Fürsorge und das Dasein für die Familie für die Mehrzahl der Frauen der ältesten Generation von ausgesprochen hoher Bedeutsamkeit, wobei sich hier auch bei dem untersuchten Sample die Tendenz zur Gleichrangigkeit von Familie und Beruf abzeichnete, spiegelte sich der Wertewandel um so deutlicher bei den Frauen der mittleren Generation dergestalt wider, dass Familie und Beruf in der Bedeutung gleichrangig gesehen wurden. Bis auf nur kurze Unterbrechungen nach der Geburt des Kindes, nach denen durch entsprechende staatliche Regelungen der problemlose Einstieg in die berufliche Tätigkeit oder die Ausbildung wieder gewährleistet war, waren die Frauen der Töchtergeneration durchweg berufstätig (mit Ausnahme der Zeit als Arbeitslose).

Die Besonderheit für ostdeutsche Frauen, so auch durch die Interviewpartnerinnen »gelebt«, bestand in der Gleichzeitigkeit von Erwerbs- und Familienarbeit. Auch die Frauen der ältesten Generation waren fast alle durchgängig berufstätig, holten Bildungsabschlüsse nach. Das typische Dreiphasenmodell von westdeutschen Frauen (Berufsausbildung und beginnende Berufstätigkeit → Berufsunterbrechung und Kinderbetreuung → Wiedereinstieg in den Beruf nach der Zeit der Berufsunterbrechung) ist bei den interviewten Frauen bis auf wenige Ausnahmen bei den Frauen der ältesten Generation kaum zu finden.

Den speziell für Frauen in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung gekennzeichneten Problemlagen: Entfeminisierung des Arbeitsmarktes, stärkere Betroffenheit von Erwerbslosigkeit und zunehmende Besetzung traditioneller Frauenberufe von Männern begegnen die interviewten Frauen mit einem erhöhten Maß an Beteiligung an Umschulungen und Fortbildungen.

In ihren Untersuchungen zu analysierten Bildungsverläufe von Frauen weisen GÜHNE und HEINZELMANN (1995) drei voneinander abhebbare Muster auf und stellen fest, dass Bildung im Alter im vielfachen Zusammenhang mit dem gesamten Lebensentwurf und Lebensverlauf einer Person stehen. Das erste nachgewiesene Muster

- In Kindheit Bildung als Privileg erfahren, niedere soziale Herkunft, schlechte finanzielle Lage der Familie, hat den Ausschluss von höherer Bildung zur Folge. Aus dem Bewusstsein des Bildungsdefizits erwächst ein lebenslanges Lernbedürfnis, immer mit dem vordergründigen Ziel, Wissenslücken zu schließen, Abschlüsse nachzuholen oder ein höheres Bildungsniveau zu erreichen. Auch im Alter werden Bildungsambitionen nach dem Kindheitsmuster fortgesetzt. –

kann so weitgehend bestätigt werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die durch die Interviewleitfäden erbrachten Aussagen sicherlich hinter den vergleichsweise ergiebigeren Aussagen der durch die beiden Autorinnen erhobenen narrativen Interviews zurück stehen. Für die Muster – Versagt bleiben einer der Herkunft gemäßen Bildung, mit Bildung verbundener Lebensentwurf ist auf die Realisierung von Statuszielen gerichtet, Bildungsmotivation scheint außengeleitet zu sein- und -Bildung und Lernen mehr Selbstzweck und Selbstverwirklichung, Frauen finden in Familien wesentlichen Aufgabenbereich und Lebensinhalt- kann durch die eigenen Untersuchungen keine Entsprechung gefunden werden, die die Aussagen so zweifelsfrei belegen.

Wesentlich differenzierter sind die individuellen Lernformen nach ALHEIT (2003, S. 49ff.) zu sehen, der insgesamt fünf Lernfiguren kennzeichnete. Insbesondere für die in der Lernfigur 1 – Umgang mit Differenzenerfahrungen und biografischen Brüchen – und Lernfigur 2 – Nachholung veränderter Bildungsprozesse – gekennzeichneten Merkmale fanden sich bei Betrachtung der Bildungswege der interviewten Frauen wieder.

Die Lernfigur 2 ist speziell auch für weibliche Bildungsbiografien charakteristisch. Die Lernfigur ist dadurch gekennzeichnet, dass intendierte biografische Bildungsentwürfe oder Berufswünsche an bestimmten Verhinderungsstrukturen (ungünstige Zeitbedingungen, ökonomische

Risiken, konventionelle Rollenerwartungen oder willkürliche Entscheidungen Anderer) scheitern und (zunächst) nicht realisiert werden können. Das ursprüngliche Interesse bleibt jedoch als Ressource lebendig und begleitet die Biografie weiter. Das Muster dieser Lernfigur fand sich hauptsächlich in der vorliegenden Studie bei einer Reihe der Frauen der ältesten und der mittleren Generation wieder.

Einer weiteren Prüfung bedarf die bei einem Fall in den eigenen Untersuchungen festgestellte Nähe zu dem von ALHEIT (2003) aufgestellten Muster der Lernfigur 4. Dieses ist durch die Enaktivierung von Wiederholungsstrukturen, bedingt durch zumeist ein Defizit an biografischen Ressourcen zum Aufbau einer stabilen reflexiven Disposition der eigenen Biografie und in Folge biografischen Reaktionsmuster gekennzeichnet. Die als Folge beschriebenen abwechselnden Neuanfänge und biografischen Abbrüche in Beziehungen wie auch Bildungs- und Berufskarrieren sind, und das ist die Annahme abgeleitet von den Untersuchungsergebnissen der vorliegenden Studie und weiter noch zu klären, nicht nur auf mangelhafte Ressourcen der Selbstreflexivität und biografischer Langzeitplanung zurückzuführen. Zusätzlich sind hier auch die durch die Person nicht beeinflussbaren Faktoren (wie z.B. Arbeitsmarktsituation und Alter der Frau) mit zu berücksichtigen.

Wenn festgestellt wird, dass die gemeinsame Lebenszeit verschiedener Generationen in den letzten Jahrzehnten gestiegen ist, so ist das um so mehr für die Generationen der interviewten Frauen zutreffend. Dabei ist folgender Aspekt in die Betrachtungen einzubeziehen. Viele der Frauen der mittleren (Töchter-) Generation in der ehemaligen DDR wurden jung Mutter. Die Altersdifferenzen zwischen den jeweiligen Frauengenerationen betragen zumeist jeweils nur 20 bis 30 Jahre.

Alle interviewten Frauen der älteren und mittleren Generation lebten in getrennten Haushalten. Es kann somit von der multilokalen Mehrgenerationenfamilie gesprochen werden. Einige der Frauen der jüngeren Generation lebten in eigenen Haushalten, zumeist aber noch im Haushalt der Mutter, insbesondere dann, wenn sie sich noch in der Ausbildung befanden.

Bestätigt werden kann für die untersuchten Familien, dass die Beziehung zwischen der Mutter und ihrer erwachsenen Tochter durch eine große Verbundenheit gekennzeichnet ist. Dabei zeigte sich, dass der Beziehungstyp zwischen den erwachsenen Kindern und ihren Eltern nach KOHLI (2000a, S. 202ff.) eng-helfend – die Eltern und erwachsenen Kinder sind sowohl durch eine als eng wahrgenommene Beziehung als auch durch einen häufigen Kontakt und Hilfeleistungen miteinander

verbunden – bei den untersuchten Familien besonders häufig anzutreffen war.

Die Untersuchungsergebnisse stützen die Aussagen, dass Frauen bei der alltäglichen Gestaltung der Generationenbeziehungen, aber auch in Krisensituationen, die eigentliche Schlüsselrolle spielen. Beispielhaft können dafür angeführt werden: die Übernahme des Hauptteils der Erziehungsarbeit durch die Frauen, zugespitzt insbesondere dann, wenn die Frauen alleinerziehend waren, Neuorganisation des eigenen und des Studienplatzes des Ehemanns, Berufstätigkeit und Familienarbeit mit vier Kindern, Organisation von Ausbildungsplätzen für die Töchter in komplizierten Situationen.

Dass die intergenerationelle Pflege, weitgehend »Frauensache« ist, zeigte sich bei einer der interviewten Frauen der Müttergeneration besonders deutlich. Die zum Zeitpunkt der Befragung 82-jährige pflegte in der zurückliegenden Jahren ihre Eltern und auch die Schwiegereltern. Diese Aufgabe war für sie selbstverständlich.

Nachgewiesen werden können weiterhin die wechselseitigen Lernprozesse nicht nur von der älteren zur jüngeren Generation, sondern auch in umgekehrter Richtung. Eindeutig wird durch die Aussage die intergenerationelle Solidarität bestätigt. Das heißt, die familialen Solidar- und Hilfeleistungen verliefen in beide Richtungen; von der jüngeren Generation zur älteren Generation (Hilfe und Pflege im Alter), aber auch von der älteren Generation zur jüngeren Generation (z.B. Geldzuweisungen und finanzielle Unterstützung, Betreuung der Enkelkinder). Die Unterstützung der Frauen der ältesten Generation von denen der jüngeren ging aber über die in der Literatur analysierten Bereiche der Hilfe und Pflege hinaus und umfasste zudem die Einbeziehung der Mutter in Bildungsangebote. Das betraf z.B. die Teilnahme der Mutter an Seniorenbildungsveranstaltungen, die durch Tochter oder durch den Arbeitgeber der Tochter organisiert wurden, Informationstipps zu Veranstaltungen, die die Mütter durch ihre Töchter erhielten oder die Vermittlung eines sehr anspruchsvollen und eng mit einem Lernprozess verbundenen Honorarauftrages über die Tochter.

LÜSCHER und LIEGELE (2004) verweisen auf drei Beziehungstypen, die zwischen Enkeln und Großeltern angeführt werden können: Distanziertes Verhältnis; nahes Verhältnis, aber in Fragen der Erziehung zurückhaltendes Verhältnis und ähnliches Verhältnis wie elterliche Nähe und Verantwortung. Konkret das nahe und in Fragen der Erziehung zurückhaltende Verhältnis zeigte sich bei der Mehrzahl der in die Studie einbezogenen Familien mit positiver Wirkung. Weiterführender Untersuchungen bedarf sicherlich der analysierte Fall, der dem Verhältnis der

elterlichen Nähe und Verantwortung zuzuordnen ist und durch die Enkeltochter als negativ empfunden wird.

Auf die Rolle der Großeltern im Bereich der familialen Interaktion verweist ECARIUS (2002) und kennzeichnet den Bedarf an weiteren Untersuchungen bezüglich des Prozesses der Involvierung der Großeltern in die Familienerziehung und ihren Beitrag, um familiäre Ressourcen und Familienaufgaben an die jeweils jüngste Generation zu transportieren. Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Studie zeigen Gemeinsamkeiten, die über zwei und drei Generationen weiter gegeben wurden. Das bezog sich auf unterschiedliche Faktoren: auf die Bedeutungszumessung für die Bildung, den verspürten Erwartungsdruck hinsichtlich der schulischen und beruflichen Ausbildung durch die Familie, die Ausbildungsrichtungen, die Bildungsinhalte, die Präferenzen bzw. Nichtpräferenzen für Bildungsinhalte, die familiären Beziehungen und Beziehungen im Freundeskreis wie auch die angesprochene Glaubenszugehörigkeit.

In ihren Untersuchungen stellt ECARIUS (1998a, b) fest, dass Bildungsaufträge auch manchmal nicht direkt an die nächste Generation weiter gegeben werden, sondern dass eine Generation übersprungen wird. Dazu konnten bestätigend eine Reihe von Fällen aufgezeigt werden, die sich vordergründig auf präferierte Inhalte oder in einem Fall auf den Berufswunsch bezogen. Die durch ECARIUS (1998a, b) aufgestellte Vermutung, dass das mit Beziehungskonflikten zwischen den nahe stehenden Generationen in Zusammenhang steht, kann jedoch so nicht gestützt werden.

Die Aussagen, die zum methodischen Vorgehen beim Lernen getroffen wurden, weisen kaum Unterschiede zwischen den Generationen auf. Es zeigt sich dabei die Bestätigung einer Reihe von bekannten Erkenntnissen für erfolgreiches Lernen wie z.B. die positive Einschätzung für einen hohen Praxisbezug oder auch die Freiwilligkeit. Die Mehrzahl der Aussagen bezieht sich auf Situationen, in denen Lernen fremdorganisiert wird. Deutlich wurde die Forderung nach Verknüpfung mit der Lebenswelt wie auch mit bereits Erlerntem und nach einem systematischen Aufbau. Selbstorganisiertes Lernen im Prozess der Arbeit wurde in mehreren Fällen thematisiert. Das bezieht sich einerseits auf die Vermittlung von Wissen durch Kollegen oder die eigene Aneignung direkt im Prozess der Arbeit Step by Step. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Strategien bezüglich der Wissensaneignung, die für den beruflichen Bereich Anwendung finden, auch wieder im Freizeitbereich Anwendung anzutreffen sind und bis ins Seniorenalter überdauern.

KRÜGER/BORN (2000, S. 218) weisen mit ihrer Analyse nach, dass bei familial miteinander verbundenen Generationen Kinder aus der kritischen Betrachtung der Lebensführung ihrer Eltern gelernt haben. Die Aussage kann durch eigene Untersuchungsergebnisse gestützt werden. Deutlich wird das z.B. in dem Fall, bei dem die Tochter ihre eigene nicht erhaltene musikalische Ausbildung kritisch sieht und das bei ihrer Tochter nachholt.

Als eine Methode, selbst etwas zu lernen, wird das Weitergeben von Wissen an andere angesehen.

BAETHGE und BAETHGE-KINSKY (2004, S. 75f.) konstatieren, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbststeuerung und -organisation mit von frühen (familialen) Erfahrungen der Unterstützung, Anerkennung und Ermutigung zu Selbstständigkeit im Lernen wie auch von der insgesamt positiven Interpretation der eigenen Biografie abhängig sind.

Lernen, wie man lernt, positive eigene Erfahrungen (z.B. wie erarbeitete ich ein Referat, wie komme ich an wichtige Informationen für ein bestimmtes Thema, das selbst zu bearbeiten ist) so wurde nachgewiesen, werden an die nächste Generation weiter gegeben.

Deutlich wurde, dass die Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen bei Fremdorganisation sich positiv auf den Prozess der Selbststeuerung und -organisation auswirkt. Offensichtlich wird zudem, dass bei der Selbststeuerung wie auch -organisation das Motiv Spaß eine große Rolle spielt und somit diese Form des Lernens positiv bewertet wird. Als ein weiterer Grund für die Selbstorganisation und -steuerung wurde eine Mangelsituation an fremdorganisierten wie auch -gesteuerten Formen genannt. Ein hohes Maß an Fremdorganisation und -steuerung im familiären Umfeld kann allerdings auch zur Negativbewertung führen und in Folge zur stärkeren Selbstorganisation und -steuerung.

Lernformen, die in der schulischen, beruflichen Ausbildung Anwendung fanden, werden auf den außerschulischen und außerberuflichen Bereich übertragen.

Wenn KNOLL und HÄBNER (2004) feststellen, dass ein sehr hoher Anreizcharakter, Auslöser für Lernprozesse ist und Lernen als eine sehr wichtige Bewältigungsform angesehen werden kann, so kann das bestätigt werden. Die Nähe zu den durch Alheit o.g. Lernfiguren 1 und 2 wird hier deutlich.

Als eine der wichtigsten Voraussetzung, sich auf neue Lernwege einzulassen ist, so die Feststellung von KNOLL und HÄBNER (2004) ist die Motivation anzusehen. Diese Aussage wird durch die eigenen Untersuchungen gestützt, als Motive werden Interesse, Spaß aber auch Erfordernis und Verpflichtung benannt.

10. Folgerungen und Ausblick

»Wir müssen neue Vorbilder für Erwachsene schaffen, die fähig sind, ihren Kinder nicht das Was, sondern das Wie des Lernens, nicht eine Bindung an etwas Bestimmtes, sondern den Wert der Bindung zu lehren.«

Margaret Mead
(MEAD 1971. S. 126)

Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen ist für die Bildung der Bereich der generationenübergreifenden familialen Einflussfaktoren stärker in den Blickpunkt zu rücken. Einerseits betrifft das die Sensibilisierung für das Thema und andererseits auch den Verweis auf die Bedeutungszumessung und die Ressourcen der Unterstützungsstrukturen in den Familien. Von besonderer Bedeutung ist die Blickrichtung auf den wichtigen Aspekt der Entscheidungsfreiheit für die Schul- und Berufswahl bei entsprechender Unterstützungs- und Vorbildfunktion.

Vorstellbar wären zur Umsetzung geeignete Veranstaltungen im Bereich der Familienbildung, die gezielt für Eltern konzipiert werden, die in gleicher Weise aber auch deren Kinder direkt mit einbeziehen können.

In weiterführenden Untersuchungen ist noch stärker das Augenmerk auf die Ursachen bezüglich der Bedeutungszuweisung für die Bildung, sei es eine hohe auf Grund positiver Erfahrungen mit realisierten oder defizitären Bildungsabschlüssen oder sei es eine geringe, weil der Nutzen, die Zielstellung nicht klar ist, zu legen. Zu analysieren ist weiterhin, welche Ansatzpunkte es innerhalb der Familien gibt, um in Situationen, die problematisch auf Grund einer geringen Bedeutungszumessung für die Bildung durch die Kinder (»z.B. Nullbockphase«) sind, Ressourcen zu entwickeln und erfolgversprechend einzusetzen.

Die Fragen der Lernunterstützung für Kinder in den Familien sind stärker in das Blickfeld zu rücken. Weitere Untersuchungen zur Entwicklung der Selbststeuerung und -organisation und der Rolle der dabei möglichen familiären Unterstützung sind erforderlich. Gibt es bezüglich der Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens Einflüsse, die in der nachfolgenden Generation erkennbar sind? Die Ergebnisse

der Untersuchungen zeigen dazu Ansätze auf. Zu dessen Untermauerung bedarf es sicherlich weitergehender Forschungen. Insbesondere die Klärung, wie hoch ist der Einfluss der Mutter, der Eltern auf diese Form des Lernens und welche Faktoren wie z.B. die beruflichen Anforderungen beeinflussen das zusätzlich und nicht zuletzt, wie das messbar zu machen ist.

Der Prozess des generationenübergreifenden Lernens in der Familie nicht nur von der älteren zur jüngeren, sondern auch von der jüngeren zur älteren Generation ist weiter zu untersuchen. In den Untersuchungen der vorliegenden Studie wurden Ansätze für generationenübergreifende, z.T. auch generationenüberspringende Gemeinsamkeiten bezüglich der Bildung aufgezeigt. Zur Ursachenklärung bedarf es weiterer tiefergehender Untersuchungen.

Für weiterführende Forschungen ist das Sample zu vergrößern. Dafür bietet sich die Erweiterung bezüglich der Geschlechter und der entsprechenden Wohnorte an. Das heißt, die Untersuchungen sind auf Väter, Söhne und Enkelsöhne wie auch auf den ländlichen Raum oder die Alten Bundesländer auszudehnen. Die Bearbeitung eines interessanten Ansatzpunktes für die weiterführende Forschung, die Untersuchung von »weiblichen Strategien«, die sich auf die Bewältigung von Bildung, Beruf und Familie beziehen, wäre somit realisierbar.

Ein weiterhin aktuelles Thema sind spezielle Problemlagen ostdeutscher Frauen besonders bezüglich der Gleichzeitigkeit von Erwerbs- und Familienarbeit. Die Weiterführung der Untersuchungen, die vorrangig in der Wendezeit vorgenommen wurden, verdient auch bei Frauen, die gegenwärtig 20 bis 30 Jahre alt sind, Aufmerksamkeit.

Die Untersuchungsergebnisse weisen klar nach, dass nachberufliche Tätigkeitsfelder im Seniorenalter sich an früheren Tätigkeitsfeldern orientieren. Neue Felder werden nicht mehr oder ausgesprochen selten besetzt. Das heißt für den Personenkreis, der vor dem altersbegründeten Austritt aus dem Erwerbsleben steht, sich mit der Gestaltung der Phase des Seniorenalters auseinander zu setzen. Diese Erkenntnis ist nicht neu, wird trotzdem nur wenig bedacht und unterstützende Angebote von Institutionen sind noch oder wieder zu wenig zu finden.

Bei der demografischen Entwicklung ist von einer Erhöhung der Zahl der Senioren, speziell auch der künftigen Seniorinnen mit einem wesentlich höheren Bildungsniveau als noch vor Jahren, auszugehen. Somit ist mit einer größeren Anzahl an potentiellen Teilnehmern an Bildungsmaßnahmen zu rechnen, die ihre ganz eigenen Interessen mit einbringen wollen. Dem ist durch eine gezielte Planung Rechnung zu tragen. In dem Planungsprozess sind dabei die entsprechenden Kompe-

tenzen der Teilnehmer wesentlich stärker zu berücksichtigen. Diese Kompetenzen sind in gleicher Weise als Ressource für Institutionen wie auch Vereine zu sehen, wenn es darum geht, die Erfahrungen der Senioren für die Arbeit zu nutzen. Der Gedanke des bundesweiten Modellprojektes »Erfahrungswissen für Initiativen« (BAGSO-Nachrichten 3/2004, S. 22), das Wissen und die Erfahrungen von Senioren für die Arbeit *mit* Senioren zu nutzen, wird wesentlich stärker in den Mittelpunkt rücken. Eigene Erfahrungen der Autorin im Bereich der Seniorenbildung zeigen, dass bei entsprechender Teilnehmeransprache und Vorbildwirkungen durch den Einsatz einzelner Teilnehmer sich andere mit in die aktive Gestaltung einbringen.

11. An Stelle eines Nachworts

»... ich finde, durch neue Leute lernt man immer ganz viel.«

IG 111.3., 214

In den geführten Interviews habe ich alle Frauen als starke Persönlichkeiten kennen gelernt und die enge Bindung zwischen den Frauen in den Familien gespürt. Dem tat auch nicht die Tatsache Abbruch, dass es bei bestimmten Themen auch unterschiedliche Auffassungen gab. Es war für mich ein ganz eigener Lernprozess, der durch die Interviews und deren Auswertung ausgelöst wurde. Durch einzelne Gespräche mit den Frauen nach den Interviews und das gemeinsame Treffen, an dem die Mehrzahl der interviewten Frauen teilnahm, wurde deutlich, dass die Interviews für die Familien in gleicher Weise Auslöser von gemeinsamen Gesprächen wie auch Überdenken bisheriger und künftiger Verhaltensweisen waren.

Während der Interviews und später dann bei der Auswertung gab es eine Reihe von Situationen, die mich ganz besonders berührten. Während ich die Textpassagen las, hörte ich noch die Stimme der Frau, ihren Tonfall, spürte den Pausen im Redefluss nach und fühlte nochmals die emotionale Besonderheit der Situation. Das betraf Erzählungen der Frauen der ältesten Generation, die sehr lang zurückliegende Ereignisse der Kriegs- und Nachkriegszeit wieder aufleben ließen und wurde besonders deutlich bei Schilderungen über den schmerzlichen Verlust des Ehemanns und langjährigen Lebensgefährten.

Die interviewten Frauen der mittleren Generation sind meiner Generation zugehörig. Ihre Erzählungen stellten ein Stück der von mir selbst erlebten Zeit dar, boten damit aber zugleich sehr unterschiedliche individuelle Sichtweisen. Sie gaben mir damit die Möglichkeit, selbst Erlebtes, aus den Medien bekannte Fakten erlebbar nachzuvollziehen, bestimmte Aspekte unter einem neuen Blickwinkel zu sehen und zu werten.

Die bereits o.a. Aussage einer der jüngsten interviewten Frauen trifft es sehr gut. »... ich finde, durch neue Leute lernt man immer ganz viel.« (IG 111.3., 214)

Meine eigene Position, in der DDR aufgewachsen und selbst Tochter und Mutter machte es einerseits leicht, weil die Distanz zu den interviewten Frauen kleiner war, auf der anderen Seite durch diese Nähe aber auch wieder schwieriger.

An einigen Aussagen, Interviewpassagen, möchte ich das verdeutlichen, was aus meiner Sicht als Interviewerin, das war, was mich beeindruckte, was unter die Haut ging. Ganz bewusst verzichte ich auf zusätzliche Erläuterungen oder Ein- und Zuordnungen, sondern lasse die Aussagen für sich sprechen.

In ausgesprochen eindrücklicher Erinnerung sind bei den Frauen, die den Krieg erlebt, die Erinnerungen, auch wenn sie viele Jahre zurück liegen, noch sehr wach.

»... wir hatten ja keine Chance. Wir hatten kein Tanz, wir hatten ja gar nichts. Wir hatten nur den Krieg, Krieg, Krieg, Krieg und die andere Regierung.« (IG 1\2.1., Position 10-10)

Für jüngere Generationen ist heute bedrückend, dass damals die Entscheidung in der Familie bei nicht ausreichenden finanziellen Ressourcen für die bessere Ausbildung des Bruders getroffen wurde und für die Mädchen die Ausbildungschancen schlechter waren.

Die heute einfacher zu treffende Entscheidung für ein Auslandsstudium war in den Nachkriegsjahren, noch dazu für eine Frau, die »nur« über den Volksschul- und einen Lehrabschluss verfügte, eine sicherlich besondere Situation. Das Wissen um das, was sie als Frau im Ausland beim Studium erwartete, war nicht mit dem heutigen vergleichbar. Es war ein Sprung ins kalte Wasser und das Schwimmen musste sofort passieren.

»Bis 12.00 Uhr nachts haben wir immer gearbeitet im Lesesaal. (...) Nach dem praktischen Unterricht haben wir dann im Lesesaal gesessen...« (IG 1\1.1., 59-59) Das Schlimmste war, dass wir uns selber versorgen mussten und die Sprache nicht kannten (...) in den Geschäften Schlangen standen, da was einzukaufen und wir keine Zeit dazu hatten, wir mussten ja alles aufholen. Wir hatten deutsche Bücher mitgenommen für Gewi, haben wir von hier mitgenommen, damit wir im ersten Jahr überhaupt klar kamen und haben dann praktisch immer zwei Bücher gelesen (...) und dann diese schwierigen Bedingungen (...) wir waren praktisch im 10-Bett-Zimmer...« (IG 1\1.1., 51-51)

Das Studium war mit Schwierigkeiten verbunden, aber auch positive Erfahrungen im Rückblick kamen dazu.

»Insofern war es schön, wir haben eine neue Sprache erlernt und neue Menschen kennen gelernt. (...) die Russen sind ein ganz anderen Menschenschlag als die Deutschen. Die Deutschen sind penibel und ganz

genau, die Russen sind großzügiger, bissel luschtiger in vielem und sehr einladende Menschen: Also, wenn sie was haben, gaben sie alles und dann haben sie eben für drei Wochen hinterher nix (...) man lernt ganz andere Menschen kennen und sich auf sie einstellen. Das war eigentlich im gesamten Lebensablauf sehr prägend muss ich sagen, das hätte man seinerzeit nicht so empfunden.« (IG 1\1.1., 51-51)

Sehr beeindruckend war für mich der Mut und die Entschlossenheit, wie eine der Frauen der ältesten Generation Anfang der 60er Jahre die ihr gebotene Chance für eine Qualifizierung nutzte und in diesem Rahmen allein in Südamerika recherchierte.

»Ich hatte mir das in den Kopf gesetzt. Ich bin da mutterseelenallein losgefahren. Ich hatte eine M.Indianerin im Internat kennen gelernt, die noch in der Reduktion lebte (...). Die hat gesagt, komm. So haben wir ausgemacht, wie sie mich abholt und dann bin ich das erste mal auf einem Pferd geritten und bin losgezogen (...) voller Abenteuer, voller Pläne.« (IG 1\11.1., 117-117)

Bedrückend auf der einen Seite aber auch wieder bewundernswert waren Frauen meiner Generation, deren Bildungsweg durch die unterschiedlichsten Barrieren behindert wurde, die aber mit unwahrscheinlicher Zielstrebigkeit ihren Weg verfolgten. Das betraf die Ausbildung auf anderen »verschlungenen« Wegen als der Zugang zum Hochschulstudium durch die Zugehörigkeit zur Kirche verwehrt war oder die Absage zum bereits zugesagten Forschungsstudium auf Grund eines Besuchs-antrages in den Westen erfolgte.

Was immer betroffen machte, waren die persönlichen Schicksale, die hinter den Zahlen und bekannten Fakten stecken. Das war eine abgelehnte Umschulung vom Arbeitsamt für eine der Frauen, die mit Anfang dreißig dafür als zu alt eingeschätzt wurde, oder betraf die Situation, dass Frauen trotz mehrfacher beruflicher Abschlüsse und Umschulungen keinen Arbeitsplatz haben.

Beeindruckend war die Sorge und der Kampf einer der Frauen der mittleren Generation für die Ausbildung ihrer zweiten Tochter, die behindert ist. Das umfasste die Suche über Literatur, über den Besuch von Seminaren und Selbsthilfegruppen nach den bestmöglichen Förderbedingungen und geht bis dahin, dass die aktive Arbeit in der Selbsthilfegruppe jetzt anderen Eltern zugute kommt.

Deutlich wurde auch die Sorge für die weitere Zukunft. Dabei steht weniger die eigene Zukunft im Mittelpunkt als die der Tochter.

»... es geht mir um unsere Tochter. Es geht mir um die Jugend, wie das hier weitergehen soll in diesem Land. Ganz speziell hier im Osten.

Wir können doch nicht alle auswandern. Das geht nicht, wir können nicht alle nach dem Westen ziehen.« (IG 1\2.2., 196-196)

»Und insgesamt mir tut das sehr sehr weh, wenn ich sehe, was mit unserer Jugend passiert. Mir geht es nicht mehr so um mich. (...) Wenn wir noch 10 Jahre arbeiten, dann können wir froh sein, denke ich mal. Wenn es da einigermaßen funktioniert. Und ich mache mir auch nicht so die Sorgen um uns, unsere Altersgruppe. Aber um die jungen Leute, die ja schon von vornherein, die sehen das ja, die brauchen bloß den Fernseher anmachen, Null Perspektive, keine Perspektive. Das geht den Bach runter, es geht alles den Bach runter. Das ist das, was mich fürchterlich aufregt.« (IG 1\2.2., 150-150)

Mit Besorgnis sieht ebenso eine der Frauen der jüngeren Generation die Entwicklung.

»...was Bildung angeht, hat sich in letzten Jahren, was gerade so die Ausbildung angeht, unheimlich viel getan. Aber das Traurige an der ganzen Sache ist, das zwar hier Ausbildungsmöglichkeiten geboten werden, aber keine Übernahmemöglichkeiten. (...) die bereit sind wegzugehen, (...) dann eben doch in die alten Bundesländer gehen, um dort ´ne Arbeit zu bekommen. Und das ist das, was ich traurig finde, das zwar hier die Möglichkeit geboten wird eine Ausbildung (...) Aber, wenn es darum geht, die eigens Ausgebildeten zu übernehmen, dass da die Möglichkeiten nicht bestehen.« (IG 1\1.3., 124-125)

Besonders berührt hat mich, dass eine der Frauen aus der Generation der Enkeltochter eine Reise nach Paris, die sie gewonnen hat, ihrer Mutter und Großmutter geschenkt hat. Das war ihre Art Danke zu sagen für die Unterstützung, die sie von ihrer Mutter und Großmutter in der nicht einfachen Zeit der Ausbildung erfahren hat.

Die Aufzählung könnte sicherlich noch fortgesetzt werden, sind es doch gerade die individuellen Verläufe, die es so spannend machen.

Beenden möchte ich an dieser Stelle mit einem besonderen Dank an die Interviewpartnerinnen. Ich danke für das Einlassen auf die ganz besondere Situation der Interviews wie auch für die Offenherzigkeit ihrer Antworten auf die gestellten Fragen.

Mein Dank geht an die Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik für ihre Hilfe, die sie mit gestellten Fragen, mit Hinweisen bis hin zur Unterstützung bei einer teilnehmenden Beobachtung mir gegeben haben.

12. Anhang

12.1. Begriffserläuterungen

ABF

Abkürzung für Arbeiter- und Bauernfakultät

Einrichtungen in der DDR, die Arbeiter und Bauern im Alter von 18 bis 35 Jahren in meist Drei-Jahreskursen eine fakultätsgebundene Hochschulreife vermittelten. Sie bestanden an den Universitäten und an den meisten Hochschulen von 1949 bis 1963. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 492)

Insgesamt haben etwa 35.000 Absolventen das Abitur auf diese Weise absolviert und meist anschließend ein Studium begonnen. (www.netlexikon.de vom 14.07.04)

ABM

Abkürzung für Arbeits-Beschaffungs-Maßnahme

Um Erwerbslose in das Erwerbsleben wieder einzugliedern, kann die Bundesanstalt für Arbeit Maßnahmen zur Arbeitsbeschaffung fördern. Durch diese »Maßnahmen zur Arbeitsbeschaffung« sollen konsumtive Leistungen an Arbeitslose produktiven Zwecken zugeführt werden. Hierzu werden geeignete Maßnahmen von den Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit angeregt und durch Zuschüsse und zusätzliche Darlehen gefördert. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 497)

Absolventenvermittlung

Nach Beendigung des Studiums in der DDR erfolgte die Lenkung der Studenten zu einem Arbeitsplatz, um damit den Übergang vom Studium zur beruflichen Tätigkeit langfristig zu planen und zielgerichtet zu leiten. Es bestand die Verpflichtung mit der Zulassung zum Direktstudium, drei Jahre an dem zugewiesenen Arbeitsplatz zu bleiben. Die Auflösung des Arbeitsvertrages war nur bei familiären, gesundheitlichen und gesellschaftlich notwendigen Gründen möglich. (www.ddr-schulrecht.de vom 16.08.2004)

Abwicklung

Bezeichnung der Umstrukturierung in öffentlichen Einrichtungen in der Zeit nach der deutschen Wiedervereinigung, die zumeist mit der Warteschleife und danach für eine große Anzahl von Mitarbeitern mit der Nichtweiterbeschäftigung einher ging. Siehe auch *Warteschleife*.

AFG

Abkürzung für Arbeitsförderungsgesetz

Am 01.07.1969 in Kraft getretenes Bundesgesetz vom 25.06.1969, das die Aufgaben und Leistungen der Bundesanstalt für Arbeit umfassend neu regelt. Das AFG zielt in erster Linie darauf, den Eintritt von Arbeitslosigkeit zu verhüten, was durch Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Berufsberatung, berufliche Eingliederung behinderter Arbeitnehmer und Maßnahmen zur Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen, rechtzeitige Umschulung und Förderung beruflicher Weiterbildung erreicht werden soll. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 499)

Antifa-Jugendgruppe

Bezeichnung für Jugendgruppen (mit antifaschistischer Einstellung), die sich nach Beendigung des II. Weltkrieges in der DDR bildeten.

Arbeiter- und Bauernkinder

Umgangssprachliche Bezeichnung in der DDR für Kinder, deren Eltern (zumeist der Vater) der sozialen Schicht der Arbeiter und Bauern angehörten.

Babyjahr

Seit 1976 hatten Frauen in der DDR die Möglichkeit, ihr Kind bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres bei Zahlung von Geldleistungen in Höhe des Krankengeldes zu Hause bei Sicherung ihres Arbeitsplatzes zu betreuen. (HELWIG 1982. S. 87)

Berufsausbildung mit Abitur

In der DDR war es für bestimmte berufliche Ausbildungen (Facharbeiterabschluss) möglich, diese zusätzlich mit dem Abitur abzuschließen.

Beschäftigung

Bezeichnung in der DDR für inhaltliches Arbeiten in verschiedenen Sachgebieten im Kindergarten. Nach einem Quartalsplan wurden 14-tägig die Beschäftigungen in den Sachgebieten (z.B. Musik, Malen/ Zeichnen)

nen, Mengenlehre, Natur) durch die Kindergärtnerinnen geplant. In den Gruppen mit den jüngsten Kindern gab es eine tägliche Beschäftigung von 20 Minuten bei den älteren Kindern zwei von 20 und 15 Minuten Dauer. (Gesprächsprotokoll Karla E. vom 11.01.2004)

Betriebsakademie

In der DDR dem Betrieb angegliederte Einrichtung, die für die Aus- und Fortbildung ihrer Mitarbeiter zuständig war. Die erste Betriebsakademie entstand 1959 in Bitterfeld/Wolfen. (OPELT 2004. S. 78)

Bildungsempfehlung

Ausgesprochene Empfehlung (auf der Grundlage eines Beratungsverfahrens) durch die Schulleitung für die Aufnahme des Schülers an der nächstfolgenden Schule nach Abschluss der Grundschule oder der Orientierungsstufe.

Bei Nichteinverständnis zur Bildungsempfehlung können die Eltern ihr Kind zur Aufnahmeprüfung anmelden.

Bund Deutscher Mädel (BDM)

Im Bund Deutscher Mädel als Teilorganisation der Hitlerjugend sollten alle Mädchen und jungen Frauen zwischen 10 und 21 Jahren erfasst werden. Ziel war die Erziehung für den Nationalsozialismus und die Vorbereitung auf die künftigen Aufgaben der Frauen in der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft. Zudem wurden die BDM-Mädchen für verschiedene Arbeitsdienste bis hin zum Kriegshilfsdienst eingesetzt. (www.shoa.de vom 16.08.2004)

Der gigantische Zustrom an neuen Mitgliedern nach 1933 resultierte aus freiwilligen Beitritten, der Gleichschaltung der Jugendverbände und ihrer Einverleibung in die Hitlerjugend, die Ausdehnung des Machtbereiches der Hitlerjugend auf weitere Bereiche der Jugendarbeit sowie Zwangsmaßnahmen. (REESE 1996. S. 273)

Elternbeirat

Der Elternbeirat einer Klasse oder (in der Oberstufe) eines Jahrgangs wird von den Eltern gewählt. Er vertritt die Interessen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse (Kerngruppe) gegenüber dem Klassenlehrer (Tutor oder Tutorin), den Fachlehrkräften und der Schulleitung. Der Schulelternbeirat (SEB) besteht aus den Vorsitzenden der Elternbeiräte der Klassen 5 bis 11 und der Jahrgänge 12 und 13. Er vertritt die Interessen der gesamten Elternschaft gegenüber der Schule und nach außen.

Er wählt aus seiner Mitte eine(n) Vorsitzende(n) und in der Regel zwei Beisitzer. (www.ifg.de vom 16.08.2004)

EOS

Abkürzung für Erweiterte Oberschule
Schulform in der DDR (Klassenstufe 9-12, später dann 11-12) mit Abschluss Abitur.

ESP

Abkürzung für »Einführung in die Sozialistische Produktion«, obligatorisches Schulfach in der Polytechnischen Oberschule (mit Themenbereichen wie z.B. Mechanische Technologie und Maschinenkunde)

ERASMUS

Europäisches Förderprogramm für Studenten

Ferienlager

Jeder größere Betrieb der DDR stellte für die Kinder seiner Betriebsangehörigen Ferienlagerplätze. Zusätzlich gab es noch zentrale Pionierlager.

Fernstudium

In der DDR war das Fernstudium die begriffliche Bezeichnung für eine Form des »Studiums ohne Unterbrechung der Berufsarbeit« und war rechtlich dem Direktstudium gleichgestellt. Unterschieden wurde dabei zwischen Fach- und Hochschulfernstudium. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 693)

Die Fernstudenten erhielten den Anspruch auf 100 Tage bezahlte Freistellung von der Arbeit (HELWIG 1982. S. 37)

Frauenförderpläne

wurden in der DDR seit 1952 durch die Betriebe aufgestellt, Zielstellung war der Abbau des Ausbildungsdefizits von Frauen gegenüber Männern. (HELWIG 1982. S. 35)

Frauensonderklassen

wurden in der DDR seit 1967 für die Fachschulen und seit 1969 für die Hochschulen gesetzlich vorgeschrieben und für die Ausbildung von Frauen für leitende Tätigkeiten in allen Bereichen geplant. (HELWIG 1982. S. 35)

Frauensonderstudium

war in der DDR seit 1964 eine Einrichtung für hauptsächlich berufstätige Mütter mit mehreren Kindern oder zu pflegenden Angehörigen für den Erwerb einer höheren fachlichen Qualifikation. Die Aufnahme im Frauensonderstudium erfolgte per Delegation durch den Betrieb, vertraglich festgehalten, der Betrieb leistete den finanziellen Ausgleich zum Grundstipendium bis zu 80% des bisherigen Nettoeinkommens. (HELWIG 1982. S. 35)

FDJ

Abkürzung für Freie Deutsche Jugend

Gegründet 1946, sozialistische Massenorganisation der DDR für Jugendliche ab 14 Jahren mit den Aufgaben der politischen Organisation der Jugend, deren ideologischen und fachlichen Erziehung sowie Freizeitgestaltung. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 378)

FSJ

Abkürzung für Freiwilliges Soziales Jahr

Freiwilliger persönlicher Hilfsdienst junger Menschen im Alter von 17 bis 25 Jahren in Einrichtungen der Wohlfahrt und Gesundheitspflege für die Dauer von 12 Monaten. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 405)

Freundschaftsrat

Organisationsform (Leitungsgruppe) der Pioniere und Mitglieder der FDJ auf Schulebene.

FTZ

Abkürzung für Frauen-Techik-Zentrum

GPU

Abkürzung für Gosudarstwennoje Politicheskoe Uprawlenije
Staatliche Politische Verwaltung nach dem Krieg in der sowjetischen Besatzungszone

HO

Abkürzung für Handelsorganisation, Staatliches Einzelhandelsunternehmen in der DDR

Hort

In der DDR standen für die Kinder der Klassenstufen 1 bis 4 Plätze in Schulhorten zur Verfügung. »Die Kinder können dort unter Aufsicht und Anleitung von Lehrern und Erziehern ihre Hausaufgaben machen, und außerdem sollen ihnen »viele Möglichkeiten einer sinnvollen Freizeitgestaltung« angeboten werden.« Der Schulhort ist in der Regel von 6.00-19.00 Uhr geöffnet. (HELWIG 1982. S. 97)

Intelligenzkinder

Umgangssprachliche Bezeichnung in der DDR für Kinder, deren Eltern (zumeist der Vater) der sozialen Schicht der Intelligenz angehörten

Kindergarten

Kommunale oder betriebliche Einrichtung in der DDR für die Betreuung von Kindern von drei Jahren bis zum Eintritt in die Schule, in der Regel von 6.00-19.00 Uhr geöffnet (HELWIG 1982. S. 97)

Kinderkrippe

In der DDR gab es die Tages- und die Wochenkrippe.

Tageskrippe: Kommunale oder betriebliche Einrichtung für die Betreuung von Kindern bis drei Jahre, in der Regel von 6.00-19.00 Uhr geöffnet; Wochenkrippe: durchgehende Betreuung der Kinder von montags bis freitags. (HELWIG 1982. S. 95)

KJS

Abkürzung für Kinder- und Jugend- Sportschule

Schulform in der DDR mit den Klassenstufen 1 bis 12 (mit den Abschlussmöglichkeiten mittlere Reife und Abitur), für Schüler, die Leistungssport betrieben. Zur Vereinbarung von Leistungssport und Schule wurden den Schülern verschiedene Möglichkeiten geboten (zeitliche Verlegung der Schulstunden, geringe Klassenstärke bis hin zum Einzelunterricht, Schulzeitstreckung).

Klasse mit erweitertem Russischunterricht

Spezialschule in der DDR, in der es Klassen gab, in denen bereits in der dritten Klasse mit dem Erlernen der russischen Sprache begonnen wurde. Der Schulabschluss erfolgte im Fach Russisch in der 10. Klasse auf Abiturniveau und in der 12. Klasse mit der Sprachkundigenprüfung.

Koedukation

bezeichnete zunächst die gemeinsame Erziehung und Beschulung von Mädchen und Jungen, später die von behinderten und nicht behinderten Schülern. Heute wird der Begriff auch für gemeinsame Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen von einheimischen und ausländischen Menschen verwendet. (www.sociologicus.de vom 1.7.04)

Landjahr

Durch Gesetz vom 23.3.1934 wurde die schulentlassene Jugend zur Körperschulung, Charakterbildung und Berufslenkung in die Landwirtschaft in Landjahrheimen für etwa 10 Monate untergebracht. Während einiger Stunden des Tages wurde landwirtschaftlich bei Bauern gearbeitet. (KNAUERS LEXIKON 1939. S. 826)

Leistungsstipendium

Neben dem Grundstipendium konnten Studenten in der DDR ab dem 2. Studienjahr zusätzlich ein Leistungsstipendium in Höhe von 60, 100 und 150 Mark monatlich erhalten. Voraussetzung waren gute Studienleistungen und die aktive Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit. (www2.hu-berlin.de vom 16.08.2004)

Mathematikolympiade

Die Mathematik-Olympiade gibt es seit 1961. Sie wurde ursprünglich in der DDR organisiert. Nach der Wende hat sie sich zu einem bundesweit anerkannten Wettbewerb entwickelt. Inzwischen sind alle 16 Bundesländer vertreten. (www.mathe-wettbewerbe-nrw.de vom 1.7.04)

ML

Abkürzung für Marxismus-Leninismus, als eigenständiges Fachgebiet Bestandteil aller Studiengänge in der DDR.

Pflichtjahr für Mädchen

Zwischen dem Ende der Schulzeit und dem Eintritt in die Lehre oder in das Berufsleben führte der Staat 1938 mit der »Anordnung zur Durchführung des Vierjahresplans über den verstärkten Einsatz weiblicher Arbeitskräfte in der Land- und Hauswirtschaft« für alle Frauen unter 25 Jahren das Pflichtjahr ein. Ausgenommen waren verheiratete Frauen mit Kindern und Frauen, die ohnehin einen Beruf im Bereich der Land- oder Hauswirtschaft ausübten. Die Frauen und Mädchen sollten während ihres Pflichtjahres auf ihre künftige Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet werden. Gleichzeitig dienten sie zur Entlastung in Haushal-

ten, in denen es auf Grund des Krieges an Arbeitskräften mangelte; dies galt besonders in der Landwirtschaft. (www.dhm.de/ausstellungen vom 1.7.04)

Physikolympiade

Wettbewerb in der DDR für Schüler mit besonders guten Leistungen im Fach Physik, in ähnlicher Weise wie die Mathematikolympiade ausgetragen.

Pionierorganisation

Sozialistische Massenorganisation der Kinder von sechs bis 14 Jahren in der DDR. Aufgabe der Pionierorganisation mit Namen »Ernst Thälmann« war die politisch und ideologische Erziehung der Kinder, die unter Anleitung der FDJ erfolgte. Alle Kinder der ersten bis dritten Klasse konnten Jungpioniere, ab der vierten bis siebten Klasse Thälmannpioniere werden. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 711)

PolÖk

Abkürzung für Politische Ökonomie, integrierter Bestandteil der Ausbildung in der DDR im Studienfach Marxismus-Leninismus.

Polytechnische Oberschule (POS)

Schulform mit polytechnischer Ausrichtung der DDR, die für alle Kinder und Jugendliche Pflichtschule war. (Klassenstufe 1-10)

Reformschule

Schule, die sich in ihrer Arbeitsweise an der Reformpädagogik orientiert.

SAM

Abkürzung für Struktur-Anpassungsmaßnahme

SBZ

Abkürzung für Sowjetische Besatzungszone

Schul-Arbeitsgemeinschaften (Schul-AG)

Bezeichnung für Arbeitsgemeinschaften in der DDR, die nach dem Unterricht zumeist durch die Lehrer der Schule zusätzlich (in verschiedenen Bereichen wie z.B. Biologie, Sport, Fotografie) angeboten wurden.

SED

Abkürzung für Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
Nach Artikel 1 der Verfassung der DDR die führende Partei der DDR, entstanden durch den Zusammenschluss von KPD und SPD im April 1946 hatte sie 1976 rund 2 Millionen Mitglieder in 75.000 Grundorganisationen. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 169)

Studienplatzvergabe

Für jede Fachrichtung wurde in der DDR die Anzahl der Studienplätze je nach Bedarf zentral festgelegt. Neben den Leistungen spielte die Berücksichtigung der sozialen Struktur der Bevölkerung eine Rolle. »Die Zulassungskommissionen haben vor allem auch die politische Einstellung der Bewerber zu prüfen. Sie müssen u.a. die Bereitschaft nachweisen, alle Forderungen der sozialistischen Gesellschaft vorbildlich zu erfüllen, und sich einverstanden erklären, nach Abschluß des Studiums ein Arbeitsverhältnis gemäß dem Einsatzbeschluß sogenannter Kommissionen für Absolventenvermittlung aufzunehmen.« (HELWIG 1982. S. 27)

UTP

Abkürzung für Unterrichtstag in der Produktion, Teil des obligatorischen Unterrichts in der DDR in den Polytechnischen Oberschulen der Klassenstufen 7-10, UTP fand 14-tägig in den Betrieben statt.

Versuchsschule

Versuchsschulen sind private oder öffentliche Schulen, in denen neue Formen der schulischen Organisation und des Unterrichts erprobt werden. Sie sind notwendige Voraussetzung von Schulreformen in einem offenen Bildungssystem. Die ersten nichtstaatlichen Versuchsschulen wurden Anfang des 20. Jahrhunderts gegründet. (MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON 1980. S. 520)

Vorsemester

Vorläufer der Arbeiter- und Bauernfakultät, Vorbereitung auf das Studium für Nicht-Abiturienten in der DDR.

Warteschleife

Wurde eine Verwaltungsorganisation abgewickelt, dann ruhte das Arbeitsverhältnis und der Betroffene erhielt ein Wartegeld. Es entstand eine sogenannte »Warteschleife«. Das Arbeitsverhältnis endete nach sechs Monaten, wenn der Beschäftigte nicht in einer anderen Verwaltung ver-

wendet wurde. (MILLER 2004) Die Abwicklung betraf Verwaltungen wie auch Einrichtungen der Lehre und Forschung in den neuen Bundesländern in der Zeit nach der Wiedervereinigung Deutschlands.

WK

Abkürzung für Wissenschaftlicher Kommunismus, integrierter Bestandteil der Ausbildung in der DDR im Studienfach Marxismus-Leninismus.

WPA

Abkürzung für wissenschaftlich-praktische Arbeit, Teil des obligatorischen Unterrichts in der DDR in den Erweiterten Oberschulen der Klassenstufen 11. WPA fand 14-tägig in Betrieben oder wissenschaftlichen Einrichtungen statt.

50% -Klausel

»Die Entscheidung, ob ihre Kinder die Erweiterte Oberschule besuchen, liegt in der Regel nicht bei den Eltern, sie können aber einen Antrag auf Aufnahme stellen. Die Schuldirektoren schlagen dem Kreisschulrat die besten Schüler zur Aufnahme in die EOS vor. Maßgebend sind nicht nur gute Leistungen, sondern auch ›einwandfreies Verhalten‹ und der Beweis von ›Verbundenheit mit dem Staat‹. Arbeiter- und Bauernkinder werden bevorzugt aufgenommen. Praktizierenden Christen dagegen wird der Zugang zu den Abiturklassen vielfach verwehrt.« (HELWIG 1982. S. 15)

12.2. Zeittafel

(ausgewählte Fakten für den Bereich des mitteleutschen Raums)

Die im Folgenden aufgenommenen Fakten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es erfolgte eine Auswahl, die sich vorrangig auf den mitteleutschen Raum bezieht, d.h. für die Zeit des Bestehens der DDR wurden Aspekte der Wirtschaft und Bildung der BRD nicht mit einbezogen.

Politik

1919

Friedensvertrag von Versailles, 132 Milliarden Reparation
neue Reichsverfassung, Gründung der Weimarer Republik

1922

Vertrag von Rapallo zwischen Deutschland und der UdSSR
Ermordung von Finanzminister Erzberger und Außenminister Rathenau

1923

Besetzung des Ruhrgebiets durch die Franzosen
Inflation
Putsch der Nazis in München, Marsch zur Feldherrenhalle

1925

Generalfeldmarschall von Hindenburg wird Reichspräsident
Deutschland erhält einen Sitz im Völkerbund

1929

Kurseinbruch an der New Yorker Börse, Weltwirtschaftskrise
Young-Plan u.a. zu Reparationsverpflichtungen Deutschlands

1930

NSDAP wird mit 107 Abgeordneten zweitstärkste Fraktion im Reichstag

1932

Hindenburg wird wieder zum Reichspräsidenten gewählt

1933

Ernennung Hitlers zum Reichskanzler
Reichstagsbrand, Notverordnung, Inhaftierung führender Funktionäre der KPD,
SPD, Gewerkschaften in ersten Konzentrationslagern
Ermächtigungsgesetz, Ausschluss des Reichstages und Reichsrates von der
Gesetzgebung
Bücherverbrennung
Deutschen Schriftstellern im Ausland wird die deutsche Staatsbürgerschaft
entzogen

1934

Rhöm-Affäre, Ermordung führender SA-Funktionäre und einiger Reichswehr-
generale durch die SS, SS wird selbständige Organisation

Wirtschaft	Bildung
<p>Hungersnot – Nahrungsmittelkrise</p> <p>1920 Einführung des 8- Stunden- Arbeitstages</p> <p>1922 Rapallovertrag – Vereinbarung Deutschlands mit der Sowjetunion u.a. über Reparationen und wirtschaftliche Beziehungen</p> <p>1923 Höhepunkt der Inflation, radikale Geldentwertung</p> <p>1929 Weltwirtschaftskrise, über 6 Mio. Arbeitslose</p>	<p>1920 Reichsschulkonferenz, Reichs-Grundschul-Gesetz, Aufhebung der Vorschulen</p> <p>1924 Richtlinien für die Lehrpläne an höheren Schulen</p> <p>1925 Bestimmung über die Mittelschulen in Preußen</p>
<p>1934 Beginn der Aufrüstung, Rückgang der Arbeitslosigkeit</p>	<p>1933 Bücherverbrennung Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen</p> <p>1934 Einrichtung eines »Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung«</p>

Politik

1935

Einführung der Wehrpflicht
Nürnberger Gesetze, jüdische Bevölkerung wird entrechtet

1936

Heimkehr der Saar ins Deutsche Reich
Beginn des Spanienkrieges
Bildung der Achse Berlin-Rom
Olympische Spiele in Berlin
Deutsche Truppen besetzen das entmilitarisierte Ruhrgebiet

1938

Anschluss und Besetzung Österreichs
Münchener Abkommen, Besetzung des Sudetenlandes
Reichspogromnacht, Kristallnacht, offizieller Terror gegen die Juden

1939

Besetzung des Tschechoslowakei
Überfall auf Polen, Beginn des II. Weltkrieges

1940

Besetzung Dänemarks und Norwegens
Überfall auf die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich
Vereinbarung über die »Atlantik-Charta« zwischen Roosevelt und Churchill

1941

Überfall auf Jugoslawien und Griechenland
Beginn des Vernichtungskrieges gegen die Sowjetunion
Kriegserklärung Deutschlands an die USA

1942

Wannsee-Konferenz zum systematischen Völkermord an den europäischen Juden

1943

Vernichtung der 6. deutschen Armee in Stalingrad
Niederlage der Deutschen Truppen in Nordafrika
Konferenz Roosevelt und Churchill in Casablanca
Aufstand der Juden im Warschauer Ghetto

Wirtschaft	Bildung
<p>1935 Einführung des Reichsarbeitsdienstes</p> <p>1936 Hitlers Vierjahresplan zum Erreichen der Kriegsbereitschaft der deutschen Wirtschaft</p> <p>1939 Reichsarbeitsdienst für Frauen Zwangsrationierung der Nahrungsmittel, Lebensmittelkarten</p>	<p>1935 Gesetz zum Ariernachweis bei Habilitationen</p> <p>1936 Zwangsmitgliedschaft in der Hitlerjugend Gründung des NS-Frauenschaft Einrichtung der » Adolf-Hitler«-Schulen in den Gaue</p> <p>1938 Richtlinienerlass über »Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule« Reichsschulpflichtgesetz</p> <p>1939 Die Schulzeit für höhere Schulen wird von 9 auf 8 Jahre verkürzt Einführung des Notabiturs Einberufung 14- bis 18-Jähriger in Wehrrerüchtigungslager</p>
<p>1940 Zentralisierung der Wirtschaft auf Rüstungsproduktion, Minister Todt Erhöhung der Arbeitszeit auf 50 Wochenstunden Sammelaktionen von Eisen, Stahl, Textilien für die Front</p> <p>1943 Höchstleistungen in der Kriegsproduktion, 70-Stunden-Arbeitswoche 12 Mio. zwangsverpflichtete Ausländer</p>	<p>1940 Kriegswirtschaftlicher Zwangsdienst für Studenten der ersten drei Semester</p> <p>1943 Einziehung Jugendlicher als Luftwaffenhelfer und Flaksoldaten</p>

Politik

1944

Landung der Alliierten in Frankreich
Anschlag auf Hitler, in Folge 7000 Verhaftungen (davon wurden 5000 Menschen umgebracht)
Warschauer Aufstand der polnischen »Heimatarmee«
Ausrufung des Volkssturms

1945

Konferenz in Jalta, Stalin, Roosevelt, Churchill
Treffen der US- und der Roten Armee an der Elbe
Hitler begeht Selbstmord in der Reichskanzlei
Das Deutsche Reich kapituliert, Ende des II. Weltkrieges in Europa
Abwurf der Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki, Kapitulation Japans
Ende des II. Weltkrieges
3,8 Millionen gefallene Soldaten, 1,7 Millionen getötete Zivilisten, 6 Millionen in Kriegsgefangenschaft, 12 Millionen Flüchtlinge und Aussiedler, Städte zum großen Teil zerstört
Die Alliierten übernehmen die oberste Regierungsgewalt in Deutschland
Gipfelkonferenz der Drei Großen in Potsdam
Kriegsverbrecherprozess in Nürnberg
Vereinigungsparteitag der KPD und SPD in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) zur SED

1947

Truman-Doktrin, Beginn des »Kalten Krieges«

1948

Westmächte beschließen die Bildung eines separaten Westdeutschlands,
Verkündung des Grundgesetzes, Wahl des Bundestages, Gründung der BRD

1949

Gründung der DDR
Gründung der Volksrepublik China

1953

Aufstand in der DDR

1955

Halstein-Doktrin, Alleinvertretungsanspruch der BRD

Wirtschaft	Bildung
<p>1945 Potsdamer Konferenz Enteignung der Nazi- und Kriegsverbrecher -Dezentralisierung der Wirtschaft, Demontage Bodenreform</p> <p>1946 Rationierung der Lebensmittel</p> <p>1947 Zusammenschluss der amerik - engl. Zone zur Bizone Einstellung der Reparationen an die Sowjetunion</p> <p>1948 Verstaatlichung der Banken Währungsreform - Juni (im Westen v. Dt.) - Juli (im Osten v. Dt.) Hennecke- Aktivistenbewegung</p> <p>1949 Marschall - Plan (im Westen v. Dt.) Bildung Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW; im Osten v. Dt.)</p>	<p>1945 Befehl Nr. 40 der sowjetischen Militärverwaltung über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) Wiederaufnahme des Unterrichts in den allgemein- u. berufsbildenden Schulen in Deutschland</p> <p>1946 Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule in den Provinzen der SBZ Aufnahme des Unterrichts an den Berliner Universitäten</p> <p>1947 II. Pädagogischer Kongress in Leipzig - »Grundsätze der deutschen demokratischen Schule«</p> <p>1948 III. Pädagogischer Kongress</p> <p>1949 Umwandlung der Vorstudienanstalten in Arbeiter- und Bauern- Fakultäten Gründung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI)</p>
<p>1950 Erster 5-Jahresplan DDR wird Vollmitglied im RGW</p>	<p>1951 Einführung neuer Lehrpläne für Grund- und Oberschulen und Eröffnung erster Zehnklassenschulen</p>

Politik

1956

Bildung der Bundeswehr, Einführung der allgemeinen Wehrpflicht
Gründung der Nationalen Volksarmee
Verbot der Deutschen Kommunistischen Partei
Einmarsch der UdSSR in Ungarn

1957

Sputnik im All

1959

Castro kommt in Kuba an die Macht

1960

Ulbricht wird Vorsitzender des Staatsrates der DDR

1961

Bau der Berliner Mauer
Eichmann wird wegen Beteiligung am Holocaust in Israel hingerichtet

1963

Adenauer und de Gaulle unterzeichnen den Vertrag über Zusammenarbeit
Ermordung Kennedys

1964

Brandt wird Vorsitzender der SPD

Wirtschaft	Bildung
<p>1957 Beginn der Kollektivierung</p>	<p>1956 Beschluss über die Aufgaben und den Aufbau der Mittelschulen</p> <p>1958 Schulkonferenz der SED («Vorschläge zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend») Einführung des obligatorischen polytechnischen Unterrichts in der DDR</p> <p>1959 Thesen des ZK der SED «Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR» Einführung des Lehrplanwerks für die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule in der DDR Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR</p>
<p>1960 Beginn des Wohnungsbauprogramms</p> <p>1963 Neue ökonomische Politik, infolge Bildung der Kombinate Neues Ökonomisches System der Planung und Leitung (NÖSPL)</p>	<p>1960 Direktive über die Berufsausbildung mit Abitur- neuer Weg der Hochschulvorbereitung</p> <p>1961 IV. Pädagogischer Kongress</p> <p>1963 Gemeinsamer Beschluss des Politbüros des ZK der SED und des Ministerrates der DDR über die Grundsätze der weiteren Systematisierung des polytechnischen Unterrichts, der schrittweisen Einführung der beruflichen Ausbildung und der Entwicklung von Spezialschulen und -klassen</p>

Politik

1965

US-Offensive in Vietnam

1967

Ohnesorg wird erschossen, Attentat auf Dutschke

1968

50 Staaten unterzeichnen den Atomwaffensperrvertrag

Einmarsch der UdSSR in der Tschechoslowakei

1969

Brandt wird Bundeskanzler

erste Mondlandung

1970

Treffen Brandt – Stoph in Erfurt

1971

Honecker wird neuer Generalsekretär der SED

Brandt erhält Friedens-Nobelpreis

Viermächte-Vertrag über Berlin

1972

Grundlagenvertrag zwischen BRD-DDR, Aufnahme diplomatischer Beziehungen

1974

Brandt tritt zurück

Wirtschaft	Bildung
<p>1967 Einführung der Fünftageweche und die Erhöhung des Mindesturlaubs auf 15 Tage</p>	<p>1965 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen in der DDR</p> <p>1966 Beschluss zur weiteren Entwicklung der berufsvorbereitenden polytechnischen Bildung hebt die berufliche Grundausbildung an den POS und die Berufsbildung an den EOS wieder auf. Erste Etappe des Abbaus der vierjährigen erweiterten Oberschule</p> <p>1968 Einführung neuer Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht der Klassen 7-10</p> <p>1969 Beschluss über die Weiterführung der 3. Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975, Reorganisation der inneren Strukturen der Hochschulsektionen</p>
<p>1970 Anteil der berufstätigen Frauen beträgt 48,3%</p> <p>1972 Abschluss der Verstaatlichungen in der Industrie</p>	<p>1970 Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR</p> <p>Beschluss über die Grundsätze der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen, regelt das staatliche System der politischen und fachlichen Weiterbildung</p>

Politik
<p>1975 Konferenz zur Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa in Helsinki</p> <p>1977 Ermordung von Bubak, Ponto und Schleyer durch die RAF</p>
<p>1982 Kohl wird Bundeskanzler</p> <p>1983 USA fallen in Grenada ein</p> <p>1984 Weizsäcker wird Bundespräsident</p> <p>1986 Nuklearkatastrophe von Tschernobyl</p> <p>1987 Besuch Honeckers in der BRD</p> <p>1989 Honecker wird abgesetzt, Krenz neuer Generalsekretär, Modrow Ministerpräsident Die Grenzen zur BRD und Berlin West werden geöffnet USA marschieren in Panama ein und nehmen Präsidenten gefangen</p>
<p>1990 Freie Wahlen in der DDR Verabschiedung des Ländereinführungsgesetzes (wieder fünf Länder: Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg, Mecklenburg) Einigungsvertrag wird unterzeichnet Beitritt der DDR zur BRD</p> <p>1991 Golfkrieg gegen den Irak Berlin wird wieder deutsche Hauptstadt Bürgerkrieg in Jugoslawien Die Sowjetunion löst sich auf</p> <p>1992 Auslieferung von Honecker aus Moskau an die BRD, Einlieferung ins Gefängnis Moabit</p>

Wirtschaft	Bildung
	<p>1978 Direktive zum obligatorischen Wehrunterricht an den Oberschulen der DDR</p>
<p>1981 38% des Außenhandels der DDR mit UdSSR</p>	<p>1980 Beschluss über die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft Beschluss über die Auflösung der Vorbereitungsklassen und die Einführung der zweijährigen EOS mit Schuljahr 1982/83</p> <p>1987 X. Pädagogischer Kongress der DDR</p>
<p>1990 Einführung der D-Mark in der DDR Einsetzung der Treuhand, Beginn der Auflösung der Volkseigenen Betriebe Auflösung der LPG 800.000 Arbeitnehmer gehen in den Vorruhestand Einsetzen der Arbeitslosigkeit im Osten von Deutschland</p>	<p>1990 Positionspapier des Runden Tisches zu Bildung, Erziehung, Jugend enthält Grundsätze für eine demokratische Umgestaltung des DDR-Bildungswesens Beschluss der Volkskammer der DDR über die Inkraftsetzung der Berufsausbildungsgesetze der Bundesrepublik zum 01.08. 1990 Verfassungsgesetz über Schulen in freier Trägerschaft</p> <p>Liquidierung der Wissenschaftsstruktur und des Bildungswesen der DDR</p>

Politik
1993 Auslandseinsatz der Bundeswehr in Somalia
1994 Herzog wird Bundespräsident Abzug der russischen Truppen aus Deutschland
1995 Bundeswehr beteiligt sich mit Kampfflugzeugen am Einsatz in Bosnien Lafontaine löst Scharping als SPD-Vorsitzenden ab

Daten entnommen aus:

Knaurs Zeittafeln zur deutschen Geschichte. München 2001

Schultes, Friedrich (Hrsg.): Weltbild Kolleg Abiturwissen Geschichte. Augsburg 1992

Herrlitz, Hans-Georg / Wulf Hopf / Harmut Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München 1993

URL: <http://www.dhm.de/lemo/suche/chroniken.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/wk1/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/weimar/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/nazi/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/wk2/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/Nachkriegsjahre/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/DasGeteilteDeutschland/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/DieDeutscheEinheit/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/WegeInDieGegenwart/index.html> vom 19.10.2004

URL: <http://www.mdr.de/damals-in-der-ddr/chronik/1529404.html> vom 3.11.2004

Wirtschaft	Bildung
1993 Annahme und Einführung des »Solidarpaktes«	

12.3. Bibliografie

ADLER, Frank / Albrecht KRETZSCHMAR (1993): Ungleichheitsstrukturen in der ehemaligen DDR. In: GEIBLER, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993. S. 93-118.

ALHEIT, Peter u.a. (2003): Neue Formen (selbst)organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.) Berlin 2003.

AMBOS, Ingrid / Christiane SCHIERSMANN (1996): Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Opladen 1996.

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.) (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen 1981.

ARÈLIN, Ingrid / Carola GRUNERT (1993): Verliererinnen der Wende? Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. (Hrsg.) Frankfurt M. 1993.

ARNOLD, Brunhilde (1992): Anmerkungen zum Saupschen Modell weiblicher Alternsweisen. In: SAUP, Winfried / Hans TIETGENS: Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt 1992.

ARNOLD, Wilhelm / Hans Jürgen EYSENCK / Richard MEILI (1996): Lexikon der Psychologie. Freiburg 1996.

ATTESLANDER, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York 2000.

ATTIAS-DONFUT, Claudine (2000): Familialer Austausch und soziale Sicherung. In: KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK: Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000. S. 222-237.

BAETHGE, Martin / Volker BAETHGE-KINSKY (2004a): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004.

BAETHGE, Martin / Volker BAETHGE-KINSKY (2004b): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativstudie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: BAETHGE, Martin / Volker BAETHGE-KINSKY: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004. S. 11-200.

BAYER, Kristina (1999): Bildungsarbeit mit älteren Menschen am Beispiel des Seniorenkollegs der Universität Leipzig. Magisterarbeit. Universität Leipzig 1999.

BAUR, Rita u.a. (1997a): Datenreport Alter. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) Stuttgart, Berlin, Köln 1997.

BAUR, Rita u.a. (1997b): Die Aktion 55. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) Stuttgart, Berlin, Köln 1997.

BECKER, Susanne / Ludger VEELKEN / Klaus-Peter WALLRAVEN (2000): Handbuch Altenbildung. Opladen 2000.

BEER, Ursula / Ursula MÜLLER (1994): Sich-Zurechtfinden in einer neuen Realität: Barrieren und Potentiale. In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994. S. 628- 645.

BENDER, Stefan / Wolfgang MEYER (1993): Individuelle Arbeitsmarktchancen und berufliche Anforderungen im Transformationsprozeß. In: GEIBLER, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993. S. 119-136.

BERGER, Fred / Helmut FEND (2005): Kontinuität und Wandel der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 25/2005. S. 8-31.

BERGNER, Reinhard (1999): Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1999.

BERGOLD, Ralph / Detlef KNOPF / Annette MÖRCHEN (1999): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Bonn 1999.

BERNHOLZ, Dorothea (1967): Studentinnen und technische Wissenschaften. Erfahrungen mit dem Frauenstudium an der TU Dresden. In: Das Hochschulwesen. Heft 4/ 1967.

BERTHOLD, Michael / Heinz-Herrmann SCHEPP (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Göttingen, Zürich 1993.

BERTRAM, Barbara (1993): »Nicht zurück an den Kochtopf« - Aus- und Weiterbildung in Ostdeutschland. In: HELWIG, Gisela / Hildegard Maria NICKEL: Frauen in Deutschland 1945-1992. Berlin 1993. S. 191-214.

BERTRAM, Barbara / Birgit BÜTOW (1994): »Wir sind auf den ganzen Menschen aus und können ihn nicht finden« - Bedingungen von Lebensentwürfen bei Frauen in den neuen Bundesländern. In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994. S. 647-669.

BERTRAM, Hans (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland: Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK: Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000. S. 97-121.

BLUMER, Herbert (1981): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen 1981. S. 80-146.

BOCK, Karin (1998): Familie in gesellschaftlichen Strukturen. Sozialgeschichte und Biographie im intergenerativen Vergleich. In: ECARIUS, Jutta: Was will die jüngere mit der älteren Generation. Opladen 1998. S. 239-260.

BÖHNISCH, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Weinheim, München, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt 1981.

BRONFENBRENNER, Urie (1993): Generationenbeziehungen in der Ökologie menschlicher Entwicklung. In: LÜSCHER, Kurt / Franz SCHULTHEIS: Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Konstanz 1993. S. 51-73.

BUBOLZ-LUTZ, Elisabeth (1984): Bildung im Alter - Eine Analyse gerontologischer und psychologisch-therapeutischer Grundmodelle. Freiburg 1984.

BÜTOW, Birgit (1995): Das Verhältnis ostdeutscher Frauen zu sozialen Infrastrukturen. In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 199-218.

BÜTTNER, Dana (2003): Frauenbildungswege in Ostdeutschland. Magisterarbeit, Universität Leipzig 2003.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1995): Solidarität der Generationen. Köln 1995

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1996a): Dokumentation »Die Alten der Zukunft - die Gesellschaft von morgen. Brühl 1996.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1996b): Transferleistungen von Älteren. Brühl 1996.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1997): Das Alter in den Medien. Muss es ein Zerrbild sein? Brühl 1997.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1998): Dialog der Generationen (Dokumentation der Tagung des BMFSFJ). Bonn 1998.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1999a): Helfen wir uns selbst (Eigeninitiative und soziale Mitverantwortung im Alter). Berlin 1999.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1999b): Informationen für Senioren - der rote Faden. Berlin 1999.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1999c): Politische Beteiligung älterer Menschen in Europa. Bonn 1999.

BURGER, Angelika / Gerlinde SEIDENSPINNER (1988): Töchter und Mütter. Opladen 1988.

- BURKHARDT, Anke / Ruth Heidi STEIN (1996): Frauen an ostdeutschen Hochschulen vor und nach der Wende. In: KLEINAU, Elke / Claudia OPITZ: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt, New York 1996. S. 497-516.
- CALAPRICE, Alice (Hrsg.) (2004): Einstein sagt. Zitate, Einfälle, Gedanken. München 2004.
- CHARVET, Shelle Rose (2001): Wort sei Dank. Von der Anwendung und Wirkung effektiver Sprachmuster. Angewandte NLP. Paderborn 2001.
- CONRADT, Sylvia / Kirsten HECKMANN-JANZ (1987): »...du heiratest ja doch!« 80 Jahre Schulgeschichte von Frauen. Frankfurt am Main 1987.
- DAHRENDORF, Ralf (1965): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965.
- DALLINGER, Ursula (1992): Konstruktives Altern - eine Studie über älter werdende Frauen? In: SAUP, Winfried / Hans TIETGENS: Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt 1992.
- DAUSIEN, Bettina (2001): Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein bildungstheoretisches Bildungskonzept. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001. S. 101-114.
- DENZIN, Norman K. (2003): Symbolischer Interaktionismus. In: FLICK, Uwe / Ernst von KARDORFF / Ines STEINKE: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2003. S. 136-150.
- DETTBARN-REGGENTIN, Jürgen / Heike REGGENTIN (1992): Neue Wege in der Bildung Älterer (Band 1 und Band 2). Freiburg 1992.
- DOBSCHIAT, Rolf / Antonius LIPSMEIER / Ingrid DREXEL (1996): Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Münster, New York 1996.
- ECARIUS, Jutta (1995): Generationenbeziehungen in ostdeutschen Familien. In: LÖW, Martina / Dorothee MEISTER / Uwe SANDER (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Opladen 1995. S. 171-186.
- ECARIUS, Jutta (1998a): Was will die jüngere mit der älteren Generation. Opladen 1998.
- ECARIUS, Jutta (1998b): Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse. Analyse zur Entwicklung des Generationenbegriffs. In: ECARIUS, Jutta: Was will die jüngere mit der älteren Generation. Opladen 1998. S. 41-66.
- ECARIUS, Jutta (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Opladen 2002.
- ECARIUS, Jutta (2003): Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4/2003. S. 534-549.

EHMER, Josef (2000): Ökonomische Transfers und emotionale Bindungen in den Generationenbeziehungen des 18. und 19. Jahrhunderts. In: KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK: Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000. S. 77-96.

FALTERMAIER, Toni u.a. (1992): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart, Berlin, Köln 1992.

FELBER, Christina / Krisha MONTÈ / Sabine RÖHL (1994): Zur Situation von Wissenschaftlerinnen im Transformationsprozeß der Universitäten und Hochschulen in (Ost-) Berlin und im Land Brandenburg. In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994. S.495-522.

FERCHLAND, Rainer / Renate ULLRICH (1995): Junge Alte in den neuen Bundesländern - eine Generation in der Krise. In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.) (1995): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 237-253.

FILIPP, Sigrun-Heide (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim 1995.

FLICK, Uwe (2003): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, Uwe / Ernst von KARDORFF / Ines STEINKE: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2003. S. 309-318.

FOBE, Karin u.a. (1995): Der Wandel der Lebensentwürfe ostdeutscher Jugendlicher vor, während und nach der »Wende«. In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 5-22.

FRANZ, Peter / Ulfert HERLYN (1995): Familie als Bollwerk oder als Hindernis? Die Rolle der Familienbeziehungen bei der Bewältigung der Vereinigungsfolgen. In: NAUCK, Bernhard / Norbert F. SCHNEIDER/ Angelika TÖLKE: Familie und Lebenslauf im gesellschaftlichen Umbruch. Stuttgart 1995. S. 90-102.

FUCHS, Johann / Brigitte WEBER (2004): Frauen in Ostdeutschland: Erwerbsbeteiligung weiterhin hoch. In: IAB-Kurzbericht. Heft 4/2004.

FUCHS-HEINRITZ, Werner (1998): Soziologische Biographieforschung: Überblick und Verhältnis zur Allgemeinen Soziologie. In: JÜTTEMANN, Gerd / Hans THOMAE: Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim 1998. S. 3-23.

FUCHS-HEINRITZ, Werner (2000): Biographische Forschung. Wiesbaden 2000.

GARZ, Detlef (2000): Biographische Erziehungswissenschaft. Opladen 2000.

GEIBLER, Reiner (1991): Soziale Ungleichheit zwischen Frauen und Männern im geteilten und im vereinten Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte. 1991, Heft 14-15/1991. S.13-24

GEIBLER, Rainer (Hrsg.) (1993a): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993.

GEIBLER, Rainer (1993b): Sozialer Umbruch als Modernisierung. In: GEIBLER, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993. S. 63-92.

GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001.

GIPSER, Dietlinde / Marlene STEIN-HILBERS (1987): Soziale Grundlagen weiblicher Konflikte und Konfliktbewältigungen. In: GIPSER, Dietlinde / Marlene STEIN-HILBERS: Wenn Frauen aus der Rolle fallen. Weinheim und Basel 1987. S. 11-43.

GLAEBNER, Gert-Joachim (1977): Herrschaft durch Kader. Leitung der Gesellschaft und Kaderpolitik in der DDR am Beispiel des Staatsapparates. Opladen 1977.

GLASER, Barney G. / Anselm L. STRAUSS (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: HOPF, Christel / Elmar WEINGARTEN: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979.

GOLDSCHMIDT, Henriette (1911): Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Leipzig 1911.

GRÜNERT, Holle (2002): Generationenwechsel in Ostdeutschland als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. In: Mitteilungen aus dem SFB 580. Heft 2/2002.

GÜHNE, Irina / Gisela HEINZELMANN (1995): Bildungsbiographien von SeniorInnen zwischen Kontinuität und Veränderung. In: LÖW, Martina / Dorothee MEISTER / Uwe SANDER: Pädagogik im Umbruch. Opladen 1995.

GYSI, Jutta / Dagmar MEYER (1993): Leitbild: berufstätige Mutter – DDR-Frauen in Familie, Partnerschaft und Ehe. In: HELWIG, Gisela / Hildegard Maria NICKEL: Frauen in Deutschland 1945-1992. Berlin 1993. S. 139-165.

HÄBNER, Katrin / Jörg KNOLL (2003): Lernen im Lebenslauf und Lernberatung. In: Informationen des DIE-Projektes »SELBER«. Heft 7/2003.

HÄBNER, Katrin / Jörg KNOLL (2004): Auf dem Weg in eine neue Lernkultur. Lernen, um den Transformationsprozess zu bewältigen. In: Journal Universität Leipzig. Heft 6/2004. S. 14-15.

HAHN, Toni (1995): Frauen und Arbeitslosigkeit. In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 171-186.

HAMMER, Signe (1979): Töchter und Mütter - über die Schwierigkeiten einer Beziehung. Frankfurt 1979.

HAMPELE, Anne (1993): »Arbeite mit, plane mit, regiere mit« - Zur politischen Partizipation von Frauen in der DDR. In: HELWIG, Gisela / Hildegard Maria NICKEL: Frauen in Deutschland 1945-1992. Berlin 1993. S. 281-320.

HELWIG, Gisela (1982): Frau und Familie in beiden deutschen Staaten. Bielefeld 1982.

HELWIG, Gisela (1988): Schule in der DDR. Köln 1988:

HELWIG, Gisela / Hildegard Maria NICKEL (1993): Frauen in Deutschland 1945-1992. Berlin 1993:

HENRICH, Dieter (1993): Nach dem Ende der Teilung. Über Identitäten und Intellektualität in Deutschland. Frankfurt am Main 1993.

HERRLITZ, Hans-Georg / Wulf HOPF / Hartmut TITZE (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München 1993.

HILDENBRAND, Bruno (2003): Anselm Strauss. In: FLICK, Uwe / Ernst von KARDORFF, / Ines STEINKE: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2003. S. 32-42.

HILLE, Barbara / Johanna ZIERAU (1994): Perspektiven von Mädchen und jungen Frauen im Spannungsfeld von Berufs- und Familienorientierung. In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994. S. 876-905.

HORNEY, Walter / Johann Peter RUPPERT / Walter SCHULTZE (1970): Pädagogisches Lexikon. Bd. 2. Gütersloh 1970.

JÜTTEMANN, Gerd / Hans THOMAE (1998): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim 1998.

JURCZYK, Karin (1996): »Die Arbeit des Alltags« - Unterschiedliche Anforderungen in der alltäglichen Lebensführung von Frauen und Männern. In: MACKERT, Hildegard / Angela VENTH: Focus Alltag. Neue Bildungsperspektiven für Frauen. Frankfurt am Main 1996. S. 35-56.

KADE, Sylvia (1991): Frauenbildung - Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn 1991.

KADE, Sylvia (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt 1992.

KADE, Sylvia (1994): Altersbildung (Lebenssituationen und Lernbedarf). Frankfurt am Main 1994.

KADE, Sylvia (1997): Die andere Geschichte: Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt am Main 1997.

KÄMMERER, Gerlinde / Anett PILZ (1995): Leipziger Frauengeschichten. Ein historischer Stadtrundgang. KUKUC e.V. (Hrsg.) Leipzig 1995.

KASCHUBA, Gerrit / Wulfhild REICH (1994): »Fähigkeiten täten in mir schon stecken...«. Lebensentwürfe und Bildungsinteressen von Frauen in ländlichen Regionen. Frankfurt am Main 1994.

- KAUFMANN, Franz-Xaver (1993): Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: LÜSCHER, Kurt / Franz SCHULTHEIS: Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Konstanz 1993. S. 95-108.
- KEISER, Sarina (1997): Vereinbarkeit von Familie und Beruf - nur eine Frauenfrage? In: BÖHNISCH, Lothar / Karl LENZ: Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim 1997. S. 235-250.
- KIRCHHÖFER, Dieter (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung - Begriffliche Grundlagen. Einzelbroschüre der ABWF. Berlin 2004.
- KLEINAU, Elke / Claudia OPITZ (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt, New York 1996.
- KLEINING, Gerhard (1998): Heuristik zur Erforschung von Biographien. In: JÜTTE-MANN, Gerd / Hans THOMAE: Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim 1998.
- KLINGENBERGER, Hubert (1992): Ganzheitliche Geragogik. Bad Heilbronn 1992.
- KLINGENBERGER, Hubert (1996): Handbuch Altenpädagogik. Bad Heilbronn 1996.
- KNAURS ZEITAFELN zur deutschen Geschichte. München 2001.
- KNOLL, Jörg : Selbstgesteuertes Lernen und Qualität. Unveröffentlichtes Manuskript.
- KNOLL, Jörg (2001): Wer ist das »Selbst«? Zur Begrifflichkeit und zu den Wechselwirkungen beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen. In: DIETRICH, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis - Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld 2001. S. 201-213.
- KNOLL, Jörg (2003): »Lernprozesse und Lernberatung«. Kurzbericht zur Einschätzung des Verlaufs. Unveröffentlichtes Manuskript. Leipzig 2003.
- KOHLHAAS, Günter / Jürgen EIERDANZ (1989): Seniorenstudium - wofür? Berlin 1989.
- KOHLI, Martin (1978): Soziologie des Lebenslauf. Darmstadt, Neuwied 1978.
- KOHLI, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Heft 37/1985. S. 1-29.
- KOHLI, Martin (1997): Zwischen den Generationen: Entfernungen, Beziehungen, Leistungen. In: LEPENIES, Annette (Hrsg.): Alt und Jung: Das Abenteuer der Generationen. Basel, Frankfurt am Main 1997. S. 49-56.

KOHLI, Martin (2002): Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In: ALLMENDINGER, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, Teil 1. Opladen 2002. S. 525-545.

KOHLI, Martin u.a. (2000a): Generationenbeziehungen. In: KOHLI, Martin / Harald KÜNEMUND: Die zweite Lebenshälfte. Opladen 2000., S. 176-211.

KOHLI, Martin u.a. (2000b): Grunddaten zur Lebenssituation der 45-85jährigen Bevölkerung. Berlin 2000.

KOHLI, Martin / Harald KÜNEMUND (1996): Nachberufliche Tätigkeitsfelder. Stuttgart, Berlin, Köln 1996.

KOHLI, Martin / Harald KÜNEMUND (2000): Die zweite Lebenshälfte. Opladen 2000.

KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK (2000): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000.

KRECKEL, Reinhard (1993): Geteilte Ungleichheit im vereinten Deutschland. In: GEIBLER, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993: S. 41-62:

KROMREY, Helmut (1995): Empirische Sozialforschung - Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen 1995.

KRÜGER, Helga / Claudia BORN (2000): Vom patriarchalen Diktat zur Aushandlung - Facetten des Wandels der Geschlechterrollen im familialen Generationenverbund. In: KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK: Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000. S. 203-221.

KRÜGER, Heinz-Hermann / Martin KÜHNEL / Sven THOMAS (1995): Transformationsprobleme in Ostdeutschland - Arbeit, Bildung, Sozialpolitik. Opladen 1995.

KÜHN, Heidemarie (1996): Mädchenbildung im Schulsystem der DDR. In: KLEINAU, Elke / Claudia OPITZ: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt, New York 1996. S. 433-445.

KÜNEMUND, Harald / Andreas MOTEL (2000): Verbreitung, Motivation und Entwicklungsperspektiven privater intergenerationeller Hilfeleistungen und Transfers. In: KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK: Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000. S. 122-138.

LAY, Conrad (1994): Medienbaukasten: Familienkommunikation - Familienthemen - Familienkonflikte. Frankfurt am Main 1994.

LAUTERBACH, Wolfgang (1995): Die gemeinsame Lebenszeit von Familiengenerationen. In: Zeitschrift für Soziologie. Heft 24/1995. S. 22-41.

- LEHR, Ursula (1998): Der Beitrag der biographischen Forschung zur Entwicklungspsychologie. In: JÜTTEMANN, Gerd / Hans THOMAE: Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim 1998. S.309-331.
- LENZ, Karl / Martin RUDOLPH / Ursel SICKENDIEK (1999): Die alternde Gesellschaft. Weinheim und München 1999.
- LODDENKEMPER, Herrmann / Norbert SCHIER (1981): Altenbildung. Bad Heilbrunn 1981.
- LÖTSCH, Manfred (1993): Sozialstruktur und Systemtransformation. In: GEIBLER, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993. S. 31-39.
- LÜSCHER, Kurt (1993): Generationenbeziehungen - Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: LÜSCHER, Kurt / Franz SCHULTHEIB (Hrsg.): Generationenbeziehungen in »post-modernen« Gesellschaften. Konstanz 1993. S. 17-47
- LÜSCHER, Kurt (2000): Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen - eine allgemeine heuristische Hypothese. In KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK: Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000. S. 136-178.
- LÜSCHER, Kurt / Ludwig LIEGLE (2003): Generationenlernen in Familie und Gesellschaft. Konstanz 2003.
- LÜSCHER, Kurt / Ludwig LIEGLE (2004): Das Konzept des »Generationenlernens«. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, Berlin. Heft 1/2004. S. 38-52.
- MACKERT, Hildegard / Angela VENTH (1996): Focus Alltag. Neue Bildungsperspektiven für Frauen. Frankfurt am Main 1996.
- MALWITZ-SCHÜTTE, Magdalene (1998): Lernen im Alter. Münster 1998.
- MANNHEIM, Karl (1964): Das Problem der Generationen (1928). In: MANNHEIM, Karl: Wissenssoziologie. Berlin 1964. S. 509-565.
- MAROTZKI, Manfred (2003): Qualitative Biographieforschung. In: FLICK, Uwe/ Ernst von KARDORFF / Ines STEINKE: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2003. S. 175-188.
- MAYER, Karl Ulrich / Paul B. BALTES (1996): Die Berliner Altersstudie. Berlin 1996.
- MAYRING, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim 1994.
- MAYRING, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, Uwe / Ernst von KARDORFF / Ines STEINKE: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2003.
- MAYRING, Philipp/ Winfried SAUP (1990): Entwicklungsprozesse im Alter. Stuttgart 1990.

MEAD, Margaret (1971): Der Konflikt der Generationen -Jugend ohne Vorbild. Freiburg 1971.

MEINEFELD, Werner (2003): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: FLICK, Uwe / Ernst von KARDORFF / Ines STEINKE: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2003. S. 265-275.

MEIER, Artur / Ursula RAHE-KLEBERG (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993.

MENNING, Sonja (1995): Geburten- und Heiratsverzicht in den neuen Ländern - Abschied von der Familie? In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 137-150.

MEYER, Thomas / Pavel UTTITZ (1993): Nachholende Marginalisierung – oder der Wandel der agrarischen Sozialstruktur in der ehemaligen DDR. Ergebnisse der Befragung der Mitglieder einer Produktionsgenossenschaft. In: GEIBLER, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen 1993. S. 221-250.

MIETZEL, Gerd (1997): Wege in die Entwicklungspsychologie. München 1997.

MINISTERRAT DER DDR. MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG (Hrsg.): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR. Berlin 1965.

MOLLENKOPF, Heidrun / Jürgen HAMPEL (1994): Technik, Alter, Lebensqualität. Stuttgart, Berlin, Köln 1994.

MÜLLER, Detlef K. / Bernd ZYMEK (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Göttingen 1987.

NAGELSCHMIDT, Ilse / Johanna LUDWIG (1996): Louise Otto Peters. Politische Denkerin und Wegbereiterin der deutschen Frauenbewegung. Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) Dresden 1996.

NAUCK, Bernhard / Norbert F. SCHNEIDER / Angelika TÖLKE (1995): Familie und Lebenslauf im gesellschaftlichen Umbruch. Stuttgart 1995.

NAVE-HERZ, Rosemarie (1997): Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Hannover 1997.

NICKEL, Hildegard Maria (1993): »Mitgestalterinnen des Sozialismus« - Frauenarbeit in der DDR. In: HELWIG, Gisela / Hildegard Maria NICKEL: Frauen in Deutschland 1945-1992. Berlin 1993. S. 233-256.

NITTEL, Dieter (1992): Report: Altersforschung. Frankfurt 1992.

NOUNLA, Claudia (2004): Selbst und unterstützt. Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot. Aachen 2004.

- NOWASSADECK, Sabine (1994): Paradigmenwechsel beim Rollenverständnis ostdeutscher Frauen? In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994. S. 615-627.
- OEHRENS, Eva-Maria (1997): Kulturarbeit verbindet Jung und Alt. Remscheid 1997.
- OPELT, Karin (2004): Volkshochschule in der SBZ/DDR. Opladen 2004.
- OPOLKA, Uwe (1996): Alters-Bilder. Tübingen 1996.
- OTTO, Louise (1997a): Frauenleben im Deutschen Reich. Erinnerungen aus der Vergangenheit mit Hinweis auf Gegenwart und Zukunft. Neudruck der Ausgabe Leipzig 1876. Lage 1997.
- OTTO-PETERS, Louise (1997b): Recht der Frauen auf Erwerb. (Nachdruck der 1866 ersch. Orig.-Ausg.) Leipzig 1997.
- PLATO v., Alexander (1998): Erfahrungsgeschichte - von der Etablierung der Oral History. In: JÜTTEMANN, Gerd / Hans THOMAE: Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim 1998. S. 60-74.
- PROSS, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main 1969.
- PUHLMANN, Angelika (2001): Berufsverläufe von Frauen und berufliche Weiterbildung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001. S. 355-362.
- RABE-KLEBERG, Ursula (1995): Wird die Frauenfrage zur Privatsache? Geschlechterpolitik in den neuen Bundesländern. In: KRÜGER, Heinz-Hermann / Martin KÜHNEL / Sven THOMAS: Transformationsprobleme in Ostdeutschland - Arbeit, Bildung, Sozialpolitik. Opladen 1995. S. 117-126.
- RAUSCHENBACH, Thomas (1998): Generationsverhältnisse im Wandel. In: ECARIUS, Jutta: Was will die jüngere mit der älteren Generation. Opladen 1998. S. 13-39.
- REESE, Dagmar (1996): Mädchen im Bund Deutscher Mädel. In: KLEINAU, Elke / Claudia OPITZ: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt, New York 1996. S. 271-282.
- RITSCHEL, Doris / Uwe MARKUS (1995): Frauenforschung Ost: Probleme und Perspektiven. In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 129-135.
- RODAX, Annelie / Klaus RODAX (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Berlin 1996.
- ROSENTHAL, Gabriele (2000): Historische und familiale Generationenabfolge. In: KOHLI, Martin / Marc SZYDLIK: Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000. S. 162-178.

ROSS-STRAJHAR, Gisela (2005): *Alt und Jung in Deutschland - Sozialwissenschaftliche Generationenforschung*. Informationszentrum Sozialwissenschaften (Hrsg.). Bonn 2005.

ROTSAHL, Claudia (2003): *Krise, Bruch und Neuanfang. Kritische Lebensereignisse als Anlaß zur Umstrukturierung und zum »Neulernen«*. Magisterarbeit. Universität Leipzig 2003.

SACKMANN, Reinhold (2004): *Institutionalistische Generationsanalyse sozialer Ungleichheit*. In: SZYDLIK, Marc: *Generation und Ungleichheit*. Wiesbaden 2004. S. 25-48

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT UND FAMILIE (Hrsg.) (1998): *Sächsischer Seniorenreport. Datenbericht zur Lebenssituation sächsischer Senioren*. Dresden 1998.

SAGEBIEL, Felizitas (2000): *Geschlechtsspezifisches Lernen*. In: BECKER, Susanne / Ludger VEELKEN / Klaus-Peter WALLRAVEN: *Handbuch Altenbildung*. Opladen 2000. S. 311-318.

SAUP, Winfried / Hans TIETGENS (1992): *Bildung für ein konstruktives Altern*. Frankfurt 1992.

SCHABERG- HANSEN, Inge (1996): *Die pädagogische Reformbewegung und ihr Umgang mit der Koedukation*. In: KLEINAU, Elke / Claudia OPITZ: *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt, New York 1996. S. 203-218.

SCHÄUBLE, Gerhard (1995): *Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe*. Stuttgart 1995.

SCHEIBE, Wolfgang (1962): *Die reformpädagogische Bewegung: 1900-1932*. Weinheim und Basel 1962.

SCHLEGEL, Uta (1995): *Ostdeutsche Frauen in neuen gesellschaftlichen Strukturen*. In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): *Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland*. Berlin 1995.

SCHLEGEL, Uta u.a. (1999): *Die Situation der Frauen in Leipzig 1995-1998. Ref. Gleichstellung der Stadt Leipzig* (Hrsg.). Leipzig 1999.

SCHLEGEL, Uta / Andreas HELMKE (Hrsg.) (1995): *Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland*. Berlin 1995.

SCHLEGELMILCH, Cordia (1994): *Generationen im Gespräch. DIE* (Hrsg.). Frankfurt/Main 1994.

SCHOBER, Karen (1994): *Junge Frauen beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem: die Lage in den neuen Bundesländern*. In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): *Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück?* Nürnberg 1994. S. 523-566.

SESSAR-KARPP, Ellen / Elke HARDER (1994): Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994. S. 567-614.

SCHMIDT, Jana (1998): »Seniorenspport« - Zur Situation Leipzig. Magisterarbeit. Universität Leipzig 1998.

SCHMIDTKE, Heidrun / Klaus-Peter SCHWITZER (1993): Lebensbedingungen und Handlungsintensionen älterer Menschen im Zuge des Transformationsprozesses in den neuen Ländern. Berlin 1993.

SCHMITZ-SCHERZER, Reinhard u.a. (1994): Ressourcen älterer und alter Menschen. Stuttgart, Berlin, Köln 1994.

SCHNEIDER, Käte (1993): Alter und Bildung. Bad Heilbronn 1993.

SCHRÖDER, Hartwig (1992): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. München 1992.

SCHULTES, Friedrich (Hrsg.) (1992): Weltbild Kolleg Abiturwissen Geschichte. Augsburg 1992.

SCHWARZE, Johannes / Martin GORNIG / Michael STEINHÖFEL (1990): Die Bedeutung der Frauenerwerbstätigkeit für die Einkommensverteilung in beiden deutschen Staaten. In: Arbeit und Sozialordnung, Heft 44/1990. S. 202-206.

SENIORTRAINERIN (2004): Neue Verantwortungsrolle und Engagement in Kommunen. In: BAGSO-Nachrichten, Heft 3/2004. S. 22.

SENIORENBEIRAT DER STADT LEIPZIG (Hrsg.) (2003): Seniorenreport Leipzig 2003. Leipzig 2003.

SESSAR-KARPP, Ellen / Elke HARDER (1994): Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. In: BECKMANN, Petra / Gerhard ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994. S. 567-614.

SICKENDIEK, Ursel (1999): Frauen im Alter. In: LENZ, Karl / Martin RUDOLPH / Ursel SICKENDIEK (Hrsg.): Die alternde Gesellschaft. Problemfelder gesellschaftlichen Umgangs mit Alter und Altern. Weinheim und München 1999.

STAIGER, Horst (1994): Altenbildung - Bedingungen und Grenzen organisierter Bildungsprozesse im Alter. Regensburg 1994.

STAPELFELD, Maxi (1995): Qualifizierungsoptionen arbeitsloser Frauen aus Jena (Thüringen). In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 187-198.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2006): Frauen in Deutschland 2006. Wiesbaden 2006.

STEINECKERT, Gisela (1987): Weibergedichte. Berlin 1987.

STRAUSS, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991.

STRAUSS, Anselm L. / Juliet M. CORBIN (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.

SYDOW, Hubert (1995): Vermittelte und unmittelbare Auswirkungen des Transformationsprozesses. In: SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995. S. 221-222.

SYDOW, Hubert / Uta SCHLEGEL / Andreas HELMKE (Hrsg.) (1995): Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland. Berlin 1995.

SZYDLIK, Marc (1995): Die Enge der Beziehung zwischen erwachsenen Kindern und ihren Eltern. In: Zeitschrift für Soziologie. Heft 24-2/1995. S. 75-94.

SZYDLIK, Marc (2000): Lebenslange Solidarität? Opladen 2000.

SZYDLIK, Marc (2001): Generationenforschung. In: Soziologische Revue. Heft 24/2001. S. 69-80.

SZYDLIK, Marc (2004): Generation und Ungleichheit. Wiesbaden 2004.

SZYDLIK, Marc / Jürgen SCHUPP (1998): Stabilität und Wandel von Generationenbeziehungen. In: Zeitschrift für Soziologie. Heft 27-4/1998. S. 297-315.

TIPPELT, Rudolf (1995): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1995.

TRIER, Matthias u.a. (2001): Lernen im sozialen Umfeld. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.). Berlin 2001.

TRÖSTER, Monika (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichten aus Ost und West. Frankfurt am Main 1994.

WANGER, Susanne (2005): Frauen am Arbeitsmarkt. Beschäftigungsgewinne sind nur die halbe Wahrheit. In: IAB Kurzbericht (Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit). Ausgabe 22/24.11.2005.

WANDER, Maxie (1981): Guten Morgen, du Schöne. Darmstadt 1981.

WEIDENFELD, Werner (1994): Politik für ältere Menschen in Europa. Bonn 1994.

WEINBACH, Irmgard (1983): Alter und Altern. Frankfurt am Main 1983.

WITZEL, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main 1982.

WITZEL, Andreas (1995): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel, Heidelberg 1995. S. 227-256.

VEITH, Hermann (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Münster, New York, München, Berlin 2003.

ZAHN, Lothar (1993): Die akademische Seniorenbildung. Weinheim 1993.

ZIEGLER, Meinrad (2000): Soziales Erbe: Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen aus einer Familie. Wien, Köln, Weimar 2000:

Aufstellung über die geführten Interviews

Interviewpartnerin	Datum der Erhebung
Gruppe 1	
1.1.	02-10-29
1.2.	01-10-28
1.3.	02-10-30
2.1.	02-11-29
2.2.	02-11-29
2.3.	02-12-04
3.1.	03-02-20
3.2.	03-02-17
3.3.	03-03-11
4.1.	03-02-19
4.2.	03-03-14
4.3.	03-02-19
5.1.	03-02-21
5.2.	03-03-21
5.3.	03-02-21
6.1.	03-02-24
6.2.	03-03-26
6.3.	03-03-13
7.1.	03-03-06
7.2.	03-03-04
7.3.	03-03-19
8.1.	03-03-04
8.2.	03-03-04
8.3.	03-03-07
9.1.	03-03-25
9.2.	03-03-12
9.3.	03-03-26
10.1.	03-04-07
10.2.	03-03-25
10.3.	03-03-25
11.1.	03-03-25
11.2.	03-04-03
11.3.	03-04-03
Gruppe 2	
B.	04-02-16
G.	04-03-04
L.	04-03-11
R.+K.	04-03-05

Transkript teilnehmende Beobachtung (Gemeinsames Treffen der interviewter Frauen der Interviewgruppe 1): 03-10-24

Die persönlichen Angaben der Interviewpartnerinnen sind der Autorin bekannt, werden aus Gründen der Anonymität jedoch nicht angegeben.

E-Mails

Anja Moritz - Moritz.Anja@web.de - Björn Kiehne - bjorn_kiehne@gmx.net - Jarno Wittig - jarno_wittig@hotmail.com 4.: »Erwachsenenbildung und bürgerschaftliches Engagement« (WS 2003/04). E-Mail vom 12.11.03

Quellen aus dem Internet

ALHEIT, Peter u.a.: Neue Formen (selbst)organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Berlin2003.

URL: <http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/materialien/content/main/publik/materialien/ab%202003/materialien43.pdf>. vom 12.03.04

BUBOLZ-LUTZ, Elisabeth: Bildung im Alter – eine Chance zu persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung. In: BAGSO Zeitung Ausgabe 02/2000

URL: http://www.bagso.de/718/02_3_01.htm#Seitenanfang vom 01.10.04

Das sächsische Bildungssystem

URL: http://www.sachsen-macht-schule.de/sabw/system_776_519.jpg vom 05.01.04

FAULSTICH, Peter: Lernen braucht Support - Aufgaben der Institutionen beim »Selbstbestimmten Lernen«

URL:<http://www.die-bonn.de/selber/materialien/Assets/LernInstitut.pdf> vom 15.2.05

FAULSTICH, Peter / Hans Josef TYMISTER: Lernfälle Erwachsener.

URL: <http://www.die-bonn.de/selber/materialien/assets/Lernfaelle.pdf> vom 15.2.05

HÖPFLINGER, Francois: Generationenfrage - Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen. (elektronische Fassung des 1999 publizierten Studienheftes des INAG)

URL: <http://mypage.bluewin.ch/hoepf/fhtop/Generationenfrage.pdf> vom 04.02.04

HÖPFLINGER, François: Generationenbeziehungen heute.

URL: <http://www.generationen.ch/index.php?doc1305> vom 22.10.04

KOHLI, Martin: Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn.

URL: <http://www.iue.it/SPS/People/Faculty/CurrentProfessors/PDFfiles/KohliPDFfiles/InstitutionalisierterLebenslauf.pdf> vom 24.3.06

SZYDLIK, Marc: Generationen im Einklang? Erwachsene Kinder und ihre Eltern

URL:<http://www.fu-berlin.de/fun/1996/7-96/t5.htm> vom 19.02.04

WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview. Forum qualitative Sozialforschung (1) 2000

URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> vom 22.11.2002

URL: <http://www.net-lexikon.de/Generation.html> vom 11.02.04

URL: <http://www.igf.de/Lexikon.htm> vom 16.08.2004

332 Lehnert: Bildungswege ostdeutscher Frauen

URL: http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_geb/begriffe/kocdukat.htm vom 01.07.04

URL: <http://www2.hu-berlin.de/ztg/deutsch/frauen/Infocomputer/Massnahmen/Verordnung81.htm> vom 16.08.04

URL: http://www.mathe-wettbewerbe-nrw.de/MO_Internet/home.htm vom 01.07.04

URL: http://www.realschule-nord.de/html/mathe_olympiade.html vom 01.07.04

URL: http://www.dhm.de/ausstellungen/lebensstationen/ns_6.htm vom 01.07.04
<http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/pdf/1971-b.pdf> vom 16.08.04

URL: <http://www.shoa.de/bdm.html> vom 16.08.04

URL: <http://www.generationen.ch/index.php?doc1305> vom 22.10.04

URL: <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/84/kap3.pdf> vom 16.08.04

URL: <http://www.socioweb.de/lexikon/> vom 21.09.04

URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_521.html vom 21.09.04

URL: <http://www.Mdr.de/umschau/1658103.html> vom 27.10.04

URL: <http://www.frauengeschichte.uni-bonn.de/ausstell/ausstart.htm> vom 27.01.05

URL: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hoctab8.php> vom 27.01.05

URL: <http://www.dhm.de/lemo/suche/chroniken.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/wk1/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/weimar/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/nazi/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/wk2/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/Nachkriegsjahre/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/DasGeteilteDeutschland/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/DieDeutscheEinheit/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.hdg.de/lemo/html/WegInDieGegenwart/index.html> vom 19.10.04

URL: <http://www.mdr.de/damals-in-der-ddr/chronik/1529404.html> vom 3.11.04

URL: http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner vom 3.11.05

Protokolle und Aufzeichnungen

Gesprächsprotokoll mit Karla E. (Kindergärtnerin) vom 11.01.04

12.4. Übersicht zu den Abbildungen

- 1 Übersicht zur Studie
- 2 Generationenbeziehungen und Alterssicherung
- 3 Modell der Generationenambivalenz
- 4 Ein heuristisches Modell familialer Generationensolidarität
- 5 Anteil der intergenerationalen Beziehungen (Ostdeutsche)
- 6 Gliederung Generationen
- 7 Überblick über das Begriffsfeld des Lernens
- 8 Charakterisierung des Lernprozesses nach Lernformen
- 9 Matrix zur Begriffs- und Verhältnisbestimmung von selbstorganisiertem und selbstgesteuerten Lernen
- 10 Portfolio selbstgesteuertes Lernen - selbstorganisiertes Lernen
- 11 Besonderheiten der ostdeutschen Sozialstruktur
- 12 Gleichstellungsvorsprung der ostdeutschen Frauen
- 13 Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner – mit Verdeutlichungen der Rollenwechsel
- 14 Übersicht zur Datenerhebung
- 15 Übersicht zu Interviewpartnerinnen und Untersuchungsansätzen (Interviewgruppe 1)
- 16 Forschungsdesign
- 17 Der Schulaufbau in der Weimarer Republik
- 18 Schulaufbau während der Zeit des Nationalsozialismus 1937
- 19 Schulaufbau nach dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule 1946
- 20 Aufbau des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems
- 21 Begabungsförderung in der DDR für Schüler allgemeinbildender Schulen - Modell
- 22 Das sächsische Schulsystem
- 23 Bildungswege Beispiel Muster 1
- 24 Bildungswege Beispiel Muster 2
- 25 Bildungswege Beispiel Muster 3
- 26 Bildungswege Beispiel Muster 4
- 27 Bildungswege Beispiel Muster 5

- 28 Beispiel für Muster A – Über mehrere Generationen verlaufende Gemeinsamkeiten
- 29 Beispiel für Muster B – Gemeinsamkeiten über drei und zwei Generationen
- 30 Beispiel für generationenüberspringende Gemeinsamkeiten
- 31 Beispiel für Muster C – Gemeinsamkeiten nur mit der nachfolgenden Generation
- 32 Beispiel für kontinuierliche Weiterführung bis in die nachberufliche Phase
- 33 Beispiel für Wiederaufnahme in der nachberuflichen Phase
- 34 Beispiel für Weiterführung in inhaltlich ähnlicher und modifizierter Form
- 35 Beispiel für Wünsche über die Weiterführung oder Fortsetzung
- 36 Beispiel für Bildungsabsichten der Frauen der mittleren Generation für das Alter

12.5. Übersicht zu den Tabellen

- 1 Typologie der Generationenbezüge
- 2 Operationalisierung der Strukturarten
- 3 Intergenerationelle Familienerziehung
- 4 Einzelne Aspekte des Wandels der Familienerziehung
- 5 Formelles/ formales - informelles - nonformelles/ nonformales Lernen
- 6 Eintritte in Maßnahmen beruflicher Weiterbildung 1991-1993
- 7 Universitätsstudenten 1928-1939 in Deutschland

Über die Autorin



Marion Annett Lehnert, Dr., M.A., Jahrgang 1958. Nach 1980 Tätigkeit im Bereich der Sportwissenschaft und der Jugend- und Erwachsenenbildung im Sport, seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Methodik der Erwachsenenbildung, Biografisches Arbeiten, Freizeitpädagogik, Spielpädagogik, Frauenbildung, Seniorenbildung

Veröffentlichungen u.a.:

- Alte Meister. Handwerksmeister im Porträt. (Hrsg.: Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik / LIWF). Leipzig 2004.
- Faszination der Spiele (gemeinsam mit Arne Meisel). (Hrsg.: Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung / Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik). Leipzig 2005.
- Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. (Hrsg.: Jörg Knoll / Marion Annett Lehnert / Volker Otto). Leipzig 2007.

Kontakt: lehnert@uni-leipzig.de