

Müller, Hans-Rüdiger

## Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 787-805*



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Hans-Rüdiger: Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 787-805 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59770 - DOI: 10.25656/01:5977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59770>

<https://doi.org/10.25656/01:5977>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 6 – November/Dezember 1999

## *Thema: Pädagogik im Umbruch – damals und heute*

- 787 HANS-RÜDIGER MÜLLER  
Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff  
der Erziehungswissenschaft
- 807 DIRK KONIETZKA  
Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebensverlaufsperspektive.  
Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher  
Geburtskohorten
- 833 SUSANNE KRAFT  
Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis
- 847 WULF HOPF  
Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus
- 867 FELICITAS THIEL  
„Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus.  
Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung  
am Anfang des 20. Jahrhunderts

## *Weiterer Beitrag*

- 885 LEONI HERWARTZ-EMDEN/MANUELA WESTPHAL  
Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu  
Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien

## Diskussion

- 903 JÜRGEN REYER  
„Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik.  
Motive im 19. Jahrhundert
- 923 DIETER NEUMANN  
Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit  
naturwissenschaftlichen Hypothesen
- 941 PETER MARTIN ROEDER  
Gelingende Integration? Anmerkungen zur Studie von D. Katzenbach  
u.a. über den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ in  
ZfPäd. 45 (1999), S. 567–590

## Besprechungen

- 947 HORST RUMPF  
*Hermann Giesecke*: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren  
Bildungspolitik  
*Ingo Richter*: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik
- 950 HANS-ULRICH MUSOLFF  
*Armin Bernhard/Lutz Rothermel* (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft  
*Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger* (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!
- 955 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Gudrun Storm*: Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisierung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung  
*Benjamin Ortmeier*: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft. Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule
- 961 HANS MERKENS  
*Dieter Kirchhöfer*: Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über Tagesläufe 10- bis 14jähriger Kinder

## Dokumentation

- 965 Pädagogische Neuerscheinungen

# Das Generationenverhältnis

## *Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft*

### *Zusammenfassung*

Interdisziplinäre Forschungsbefunde zur Nivellierung der Generationendifferenzen haben in der Erziehungswissenschaft Auffassungen beflügelt, denen zufolge der Begriff des Generationenverhältnisses seine gegenstandserschließende Bedeutung für die Pädagogik einbüßt. Vor diesem Hintergrund entwirft der Autor eine begrifflich-theoretische Skizze, die einerseits die Binnenstruktur des thematisierten Problemfeldes aus pädagogischer Sicht kategorial ordnet und damit andererseits auch die Anschlußstellen für die erziehungswissenschaftliche Verarbeitung interdisziplinärer Forschungsergebnisse aufzeigt. Die Argumentation wendet sich sowohl gegen eine übereilte Marginalisierung des Generationenverhältnisses im Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, als auch gegen einen nicht hinreichend mit den Erkenntnismitteln der Pädagogik explizierten Import von Wissensbeständen aus benachbarten Disziplinen und versucht demgegenüber, den theoretischen Gewinn einer am Begriff des Generationenverhältnisses orientierten Analyse von Problemen des Heranwachsenden in der sich wandelnden Moderne plausibel zu machen.

### *1. Vorbemerkung*

Die vor mehr als einem Jahrzehnt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aufgeworfene These von der sozialstrukturellen Entdifferenzierung der Generationen (vgl. GIESECKE 1985; LENZEN 1985) hat ihre provokative Wirkung nicht verfehlt. Sie traf die Pädagogik im Kern ihres Selbstverständnisses und brachte ein Unbehagen zur Artikulation, das sich angesichts des Wandels von der industriellen zur postindustriellen Informationsgesellschaft und der Erläuterung dieser Veränderungsprozesse im Rahmen sozialwissenschaftlicher Modernisierungstheorien (vgl. BECK 1986) gegenüber tradierten Vorstellungen von Erziehung und Bildung einstellte. Allerdings sieht es so aus, als sei inzwischen die anfängliche Aufregung über Pauschalprognosen zum Ende von Kindheit, Jugend und Erwachsensein dem Bemühen um eine detailliertere Analyse des Problems gewichen. Sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. ECARIUS 1998a; LIEBAU/WULF 1996; LIEBAU 1997b) als auch außerhalb (BECKER 1997; LÜSCHER/SCHULTHEIS 1993) hat sich ein neues Interesse an der Erforschung der Generationenthematik herausgebildet, was nicht zuletzt auch am Motto „Medien – Generation“ des letzten Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sichtbar wurde.

Auf die neue Popularität des Generationenthemas in der Erziehungswissenschaft versuche ich in diesem Beitrag mit dem Vorschlag einer kategorialen Skizze zu antworten, die die pädagogische Dimension dieses Themas herausstellt. Ohne den soziokulturellen Wandel und seine möglichen Folgen für das Heranwachsen zu ignorieren, verteidigt der Text den Begriff des Generationenverhältnisses sowohl gegen die Kritiker in den eigenen Reihen, die von ei-

ner Nivellierung der Generationendifferenz sprechen, als auch gegen allzu unbedachte Wissensimporte aus anderen Disziplinen, mit denen zwar am Generationenbegriff festgehalten wird, ohne ihn jedoch in seinem pädagogischen Sinn auszuarbeiten.

Die Beobachtung, daß auf dem Markt einschlägiger Veröffentlichungen gegenwärtig die Publikationsform des Sammelbandes dominiert, kann vielleicht als ein erster Hinweis auf den Stand der Diskussion gewertet werden. Unter dem Etikett „Generation“ lassen sich viele verschiedene Problemstellungen versammeln: von den Eltern-Kind-Beziehungen bis zur historischen Gestalt von Jugendgenerationen, von der subjektiven Erfahrung des Älterwerdens bis zu den kulturellen Definitionen von Lebensaltern, von der Eigenwelt des Kindes bis zur sozialstaatlichen Regulierung von Generationsverträgen, vom Kinder- und Jugendschutz bis zur Frage der Gerechtigkeit zwischen den Generationen und manches mehr. Dieses weite Themenspektrum fordert die Pädagogik auf vielfache Weise heraus, birgt aber auch die Gefahr in sich, am erziehungswissenschaftlichen Interesse vorbei zu argumentieren, wenn der Rückbezug auf die grundlegenden Problemstellungen der Pädagogik unterbleibt. Die Individualisierungsdiskussion ist in manchen ihrer Züge ein Beispiel dafür, wie allzu schnell aus den Befunden anderer Disziplinen, hier der Soziologie, auf Veränderungen im Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft geschlossen wird, ohne diese mit eigenen begrifflichen Mitteln gründlich zu untersuchen (vgl. hierzu MÜLLER 1998, S. 252ff.). Vorliegende Versuche, etwa in Form von Übersichtsartikeln Ordnung in die ziemlich unübersichtliche Forschungslandschaft zur Generationenthematik zu bringen (vgl. BÜCHNER 1995; LIEBAU 1997a), versagen genau vor diesem Problem. Die Klassifikation des Gegenstandsbereichs folgt einer lediglich additiven Reihung völlig unterschiedlicher Theorietraditionen, in denen das Konzept der Generation oder des Generationenverhältnisses auf je eigene Weise entwickelt wurde. Wie jedoch diese Traditionen argumentativ einem erziehungswissenschaftlichen Konzept des Generationenverhältnisses zugeordnet werden können, bleibt als programmatische Forderung offen.<sup>1</sup>

An diesem Punkt möchte ich mit meinen Überlegungen anknüpfen. Die Frage ist also, welche Problemkomponenten des Generationenverhältnisses heute noch eine *kategoriale Bedeutung* für die Erziehungswissenschaft beanspruchen können. Eine knappe Vergegenwärtigung der wichtigsten Bedenken, die in den letzten Jahren gegen das tradierte Generationenverständnis vorgebracht wurden, soll die Klärung dieser Frage vorbereiten. Ihr folgt der Versuch, verschiedene Komponenten des Generationenverhältnisses im Sinne einer kategorialen Skizze voneinander zu unterscheiden, und zwar so, daß ihr jeweiliger Bezug zur Pädagogik deutlich wird. Dabei möchte ich zeigen, wo genau die

1 So unterscheidet z.B. E. LIEBAU (1997a, S. 295) in seinem Übersichtsartikel zwischen drei begrifflichen Traditionslinien, deren „theoretisch-systematische(s) Verhältnis zueinander ... nach wie vor ungeklärt ist“. Auch P. BÜCHNER (1995, S. 244) beendet seine Übersicht mit dem Hinweis, daß „die unbestreitbare wissenschaftliche Brauchbarkeit des Generationenkonzepts als theoretisch-systematisch(r) Bezugsrahmen“ erst noch „in weiteren Arbeitsschritten für die Erziehungswissenschaft zu erschließen“ ist. In der Soziologie sind derartige Systematisierungsversuche bereits weiter fortgeschritten (vgl. LÜSCHER 1993, S. 23; KAUFMANN 1993). Diese Typologien in erziehungswissenschaftliche Argumentationen einfach zu übernehmen (vgl. RAUSCHENBACH 1994, S. 164), halte ich jedoch für problematisch.

konstatierten Veränderungen im Verhältnis der Generationen zu verorten sind und welche Konsequenzen sich daraus für die begriffliche Konturierung des Generationenthemas im Hinblick auf die erziehungswissenschaftliche Forschung ergeben.

## 2. *Thesen zum Wandel des Generationenverhältnisses*

Versucht man, die Argumente zusammenzufassen, mit denen die kategoriale Tragfähigkeit oder Reichweite der Begriffe „Generation“ und „Generationenverhältnis“ in Frage gestellt werden, dann lassen sich thesenhaft die folgenden Begründungsrichtungen unterscheiden.<sup>2</sup>

- 1) Infolge des in den letzten Jahrzehnten rasch fortschreitenden sozialen Wandels haben sich die sozialstrukturellen Voraussetzungen des Heranwachsens nachhaltig geändert, und zwar derart, daß herkömmliche soziale Typisierungen der Lebensalter, vor allem aber die Vorstellung einer Komplementarität von Älteren und Jüngeren, fraglich werden. Die beschleunigte Produktion neuen Wissens sowie die in immer kürzeren Zeitabständen sich verändernden Technologien, beruflichen Qualifikationserwartungen und privaten Lebensweisen führen zu einer Asynchronität von Prozessen des sozialen Wandels einerseits und dem natürlichen Alterszyklus andererseits. Entwicklungserwartungen und Entwicklungsbedingungen, denen Heranwachsende sich konfrontiert sehen, ändern sich so schnell, daß kulturell relevantes Wissen den Jüngeren nicht mehr durch die Älteren vermittelt werden kann, sondern von den Angehörigen beider Altersgruppen jeweils neu angeeignet werden muß (vgl. WIMMER 1998; WINKLER 1998). Markt und Medien gewinnen dabei an sozialisatorischem Einfluß, während das, was im interpersonellen Kontakt zwischen den Generationen (in Familien, Schulen und anderen Erziehungsfeldern) sich ereignet, relativ dazu an Gewicht verliert.
- 2) Ebenso werden Veränderungen in diesen Erziehungsmilieus selbst angeführt, die eine tendenzielle Nivellierung des Generationenverhältnisses auf der Ebene interpersoneller Beziehungen sichtbar werden lassen. In grober Typisierung wird dies als Wandel der Familie vom „Befehls-“ zum „Verhandlungshaushalt“ beschrieben, als Wechsel von pädagogisch-hierarchischen zu partnerschaftlichen Begegnungsformen zwischen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern (vgl. OSWALD 1989). Dabei spielt nicht nur die Verbreitung liberaler Erziehungseinstellungen eine Rolle, sondern auch der Funktions- und Gestaltwandel der Familie (vgl. GIESECKE 1990). Eltern sehen sich zunehmend mit außerfamilialen Erfahrungen ihrer Kinder konfrontiert, die ihnen selbst fremd sind und über die sie sich häufig erst durch den Austausch mit ihren Kindern Kenntnisse verschaffen. Zudem bringen familiäre Lebensformen, die vermehrt neben der sogenannten Normalfamilie auftreten (Einelternfamilien, sich auflösende und wieder neu zusammensetzende Familienverbände), Milieukomponenten hervor, die gewissermaßen von sich aus eine stärkere Egalisierung der Generationenbeziehungen

2 Ich beschränke mich hier auf eine Zusammenfassung, die nur in Erinnerung rufen soll, was inzwischen vielfach publiziert wurde.

bewirken (z.B. bei Alleinerziehenden die generationenübergreifende Organisation und Bewältigung des familialen Alltags oder die partnerschaftliche Inanspruchnahme von Kindern bei der Bearbeitung von Krisen und Brüchen in der Familiengeschichte).

- 3) Aus einer anderen Blickrichtung wird argumentiert, daß auch die gesellschaftlich institutionalisierten Muster der Bildungs- und Berufskarrieren an Regulierungskraft für das Hineinwachsen in die Kultur eingebüßt habe. Die Entwicklungspfade, auf denen die Heranwachsenden Teilhabe an beruflichen wie auch außerberuflichen Feldern der Gesellschaft erlangen, seien heute vielfältiger, unkalkulierbarer und in geringerem Maße abgestützt durch institutionell vorgegebene Bahnen. Dies habe, so wird argumentiert, zur Folge, daß die Zugehörigkeit zu einer Generation als einer objektiv bestimmbaren und subjektiv erfahrbaren sozialen Einheit in den Hintergrund trete (vgl. BÖHNISCH 1998). Immer weniger scheint es möglich, die nachwachsende Population einer identifizierbaren Generationengestalt zuzuordnen (vgl. LIEBAU 1997a; ECARIUS 1998b). Verhalten und Einstellungen Jugendlicher lassen sich durch altersheterogene Milieubezüge oder auch durch die Orientierung an altersübergreifenden Lebensstilen besser erklären als durch die Zuordnung zu einer bestimmten Alterskohorte. Dementsprechend sei auch gegenwärtig zu beobachten, daß der typische Generationenkonflikt einer eher „pragmatische(n) Koexistenz“ (BÖHNISCH 1994, S. 112) der Angehörigen verschiedener Altersklassen weiche.
- 4) Schließlich wird das prekäre Verhältnis angeführt, in dem sich Jüngere und Ältere als Partner in der gesellschaftsvertraglichen Regulierung von Hilfe- und Versorgungsleistungen gegenüberstehen. Die Diskussionen über Pflegeversicherung, Rentensystem und neuerdings auch über die Zuständigkeit für die Kinderkosten (vgl. RAUSCHENBACH 1994; OLK/MIERENDORFF 1998) zeigen, daß Generationenverträge nur insoweit Bestand haben, als über die Vertragsgrundlage immer wieder neu zu befinden ist. Demographische Entwicklungen und gesellschaftliche Verteilungskämpfe um knappe öffentliche Mittel haben die Auseinandersetzung um die Grenzen eines solchen Leistungssystems entfacht (vgl. SCHULTHEIS 1993; KAUFMANN 1993) und Alternativen denkbar werden lassen, in denen wechselseitige Verpflichtungen zwischen den Generationen keine Rolle mehr spielen (z.B. die individuelle Versicherung nach dem Kapitaldeckungsverfahren).

Gerade die Zusammenschau dieser verschiedenen Befunde vermittelt zumindest vordergründig den Eindruck, daß die Generationendifferenz erheblich an Bedeutung für das Aufwachsen verliert. Vieles scheint auch empirisch gut belegt. Und dennoch sind Zweifel angebracht. Beruht die relative Homogenität des so entworfenen Bildes von der schwindenden Relevanz des Generationenverhältnisses nicht letztlich auf einer nur summarischen Zusammenstellung irgendwie im „Gleichklang“ scheinender Phänomene, deren Vergleichbarkeit sich erst noch vor einer kategorialen Bestimmung des Forschungsfeldes erweisen muß? Soweit es hier um die empirische (und über den bloßen Augenschein hinausgehende) Aufklärung pädagogischer Sachverhalte geht, müßte eine derartige kategoriale Ordnung einerseits erziehungswissenschaftlich begründet und andererseits den beobachteten Phänomenen nahe genug sein, um die päd-

agogisch relevanten Aspekte an ihnen aufzuzeigen. Der folgende Versuch einer solchen begrifflich-theoretischen Gliederung des Problemfeldes orientiert sich an drei, für eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung von Generationenverhältnissen meines Erachtens zentralen Gesichtspunkten: an der erziehungstheoretischen, der historischen und an der gesellschaftsstrukturellen Dimension intergenerationaler Praxis.

### 3. Erziehungstheoretische Aspekte

Die These, daß die Generationendifferenz an Bedeutung verliere, weil der erzieherische Einfluß auf das Heranwachsen in zunehmendem Maße von sozialisatorischen, pädagogisch nicht kontrollierten Wirkungen konterkariert werde, folgt bereits einer begrifflichen Grundunterscheidung, die, obwohl sie so vertraut erscheint, nicht selbstverständlich ist. Sie verführt zu einem theoretischen Sprachgebrauch, der das Problem eher verstellt, als daß er es präsentiert. Die „Strategie“ dieses Sprachgebrauchs liegt darin, im ersten Schritt einen „Erziehung“ genannten Bereich pädagogisch-personaler Interaktion zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden von einem „Sozialisation“ genannten Bereich strukturell erzeugter (nicht intergenerational vermittelter) Vergesellschaftungsprozesse zu unterscheiden, um dann, im zweiten Schritt, die wachsende Durchschlagskraft gesellschaftsstrukturell erzeugter „Sozialisationseffekte“ gegenüber sinkenden Erziehungsleistungen als Argument für das Außerkraftsetzen der Generationendifferenz zu verwenden.

So plausibel sich einige der eingangs zusammengefaßten Erscheinungen in eine solche begriffliche Rahmung einfädeln lassen, fragt sich aus theoretischer Sicht dennoch, ob nicht die vermeintliche Evidenz lediglich einem auf personale Interaktion *verengten Erziehungsbegriff* und einem *pädagogisch unterbestimmten Sozialisationsbegriff* zu verdanken ist. Um den problematischen Charakter dieser Gegenstandskonstruktion zu erläutern, bediene ich mich einer anderen Unterscheidung, nämlich der Unterscheidung zwischen *personalen* und *überpersonalen* Generationsverhältnissen.

#### 3.1 Überpersonale Generationenverhältnisse

Die um den Begriff „Erziehung“ im Zusammenhang mit dem Generationenverhältnis sich rankenden terminologischen Schwierigkeiten durchziehen die Theoriegeschichte der Pädagogik seit SCHLEIERMACHER. Galt für ihn noch das Problem der Kulturvermittlung im Wechsel der Generationen als kulturtheoretisches Ausgangsproblem (hierzu auch jüngst BRÜGGEN 1998, S. 271 und 274), dem das systematische Nachdenken über pädagogische Interaktion und pädagogische Institutionen nachgeordnet war, so hat vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrer Emphase für den pädagogischen Bezug eine Umkehrung der Blickrichtung herbeigeführt: Das Generationenverhältnis war für sie lediglich noch insoweit von Interesse, als es sich im personalen Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden und in den institutionellen Abstützungen dieses Umgangs realisierte (vgl. NOHL 1918, besonders S. 120). Nur

am Rande des erziehungswissenschaftlichen Mainstreams fand die das konkrete erzieherische Handeln übergreifende intergenerative Praxis theoretisch-systematische Beachtung, so etwa bei P. NATORP (1898/1925), dessen „Sozialpädagogik“, in bewußter Entgegensetzung zur „Individualpädagogik“, den Gedanken an die erzieherische Qualität der Kulturgemeinschaft im ganzen wachhielt, oder auch in der Auffassung S. BERNFELDS (1925/1981), derzufolge als Erziehung die Reaktionen einer Gesellschaft insgesamt auf die Entwicklungstatsache anzusehen seien. Erst in den sechziger und siebziger Jahren unseres Jahrhunderts gelangten diese Gedanken in der Erziehungswissenschaft zu breiterer Anerkennung, nun allerdings, im Gefolge der Rezeption angloamerikanischer Theorie- und Forschungstraditionen, unter dem Terminus „Sozialisation“.

Dieser Wechsel des Vokabulars trug nicht nur dem überfälligen Interesse an einer sozialwissenschaftlich aufgeklärten und empirisch begründeten Pädagogik Rechnung; er veränderte zugleich theoretisch folgenreich die kategoriale Bestimmung des Gegenstandsbereichs. Verstand BERNFELD unter „Reaktionen“ der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache noch insbesondere die Praxis zwischen den Generationen, so konzentrierte man sich nun auf die empirische und theoretische Explikation der *Folgen*, die das Gesellschaftssystem oder besondere Lebenslagen auf das Heranwachsen ausüben. An die Stelle des Generationenverhältnisses trat als zentrale Kategorie die Vergesellschaftung des Subjekts. Das problematische Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft verdrängte als Thema das problematische Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren.

Wissenschaftsgeschichtlich gesehen, bedeutete diese Verschiebung der Aufmerksamkeit gewiß auch einen Gewinn für die Entfaltung und Etablierung der Erziehungswissenschaft. Nicht nur gab es eine unbestritten produktive Phase sozialwissenschaftlicher Studien zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Erziehungssystem, zur gesellschaftlichen Produktion abweichenden Verhaltens und zu Problemen der Statuspassage im Jugendalter; auch die Kritische Erziehungswissenschaft mit ihrem theoretischen Potential (das heute, ohne theoretische Schwachstellen auszublenden, gleichwohl anerkannt bleibt; vgl. hierzu das Kapitel „Erziehung und Emanzipation“ in DIETRICH/MÜLLER 1999) erhielt einen kräftigen Impuls. Was aber einerseits als Öffnung des Fragehorizonts auch im Rückblick hervorzuheben ist, stellt sich andererseits als eine Begrenzung der Perspektive dar.

Interpretiert wurden und werden die immer differenzierter erforschten gesellschaftlichen Einwirkungen auf das Heranwachsen als *Sozialisations-effekte*, die sich infolge der gesellschaftlichen Tradierungs- und Modernisierungsprozesse gleichsam von selbst einstellen, und nicht als Ergebnisse einer wenn auch überpersonalen, so dennoch *praktischen* Haltung der älteren Generation gegenüber der jüngeren. Was fehlt, ist die Aufmerksamkeit auf den „Erziehungsgestus der Lebensform“, der sich nicht nur in den institutionalisierten Erziehungsmilieus zu erkennen gibt, sondern auch überall dort, wo die ältere Generation sich über die Gestaltung des gesellschaftlich-kulturellen Lebens, über Arbeitsmarktpolitik, Stadtplanung, Verkehrswesen und vieles mehr zur nachwachsenden Generation in ein Verhältnis setzt.

Der im Hinblick auf die Thematisierung von Problemen des Heranwachsendens

durch die Bevorzugung des Sozialisationsbegriffs vollzogene „Rahmenwechsel“ mag vordergründig mit dem Zustand unserer soziokulturellen Lebensform selbst gerechtfertigt werden können:<sup>3</sup> mit den sich voneinander abkoppelnden gesellschaftlichen Subsystemen, die sich mit ihren „Eigenlogiken“ der praktischen Verfügbarkeit entziehen. Aber die Diskussionen über die Grenzen gezeigt, jenseits derer es nicht mehr sinnvoll erscheint, sich als individuelles oder auch kollektives Handlungssubjekt in Frage zu stellen, auch wenn dies um den Preis der Illusion (vgl. MEYER-DRAWE 1990) oder Fiktion (vgl. MOLLENHAUER 1996) von Individualität und Autonomie geschieht. Schon gar nicht läßt sich dieses Problem empirisch entscheiden. Denn ob die Wirkungen soziokultureller Lebensformen auf den Prozeß des Heranwachsens als Sozialisationseffekte oder als – gewollt oder ungewollt hervorgebrachte – Resultate intergenerativer Praxis zu verstehen sind, hängt in erster Linie vom eingenommenen Blickpunkt ab, nämlich davon, inwieweit die erwachsene Generation das, was als empirischer Sachverhalt in Erscheinung tritt, sich selbst, ihrem Tun zurechnen kann und will und inwieweit sie diese Sachverhalte den Imperativen eigenmächtiger Systeme glaubt überantworten zu müssen – eine Frage, die gewiß weder zur einen noch zur anderen Seite hin eindeutig zu entscheiden ist. Eben deshalb kann die Erziehungswissenschaft auf die Kategorie „Generationenverhältnis“ – gerade auch im Hinblick auf ihre überpersonale Qualität – ebensowenig verzichten wie auf die Kategorie „Sozialisation“, die als notwendiges Korrektiv gegenüber einem naiven Erziehungsoptimismus fungiert.<sup>4</sup>

### 3.2 Personale Generationenverhältnisse

Die perspektivische Erweiterung um die überpersonalen Generationenverhältnisse macht es jedoch keineswegs überflüssig, noch einmal genauer zu fragen, was sich innerhalb der personal strukturierten Erziehungsmilieus der Familie,

- 3 Das trennt übrigens den wissenschaftlichen Fachdiskurs vom öffentlichen Erziehungsdiskurs, in dem angesichts von Gewaltphänomenen und anderen Erscheinungen in der jungen Generation sogenannte „Erziehungsdefizite“ angemahnt werden – allerdings auf einem Argumentationsniveau, das nicht nur die Ergebnisse der Sozialisationsforschung ignoriert, sondern zudem häufig einem Alltagssprachlichen, theoretisch unaufgeklärten Erziehungsbegriff aufsitzt.
- 4 Die Probleme liegen m. E. ähnlich im Hinblick auf die seit zwei Jahrzehnten expandierende interdisziplinäre Biographieforschung (vgl. KRÜGER/MAROTZKI 1995; KRÜGER 1997; BOHN-SACK/MAROTZKI 1998). Die Biographieforschung rekonstruiert – komplementär zu der Identifikation von Sozialisationseffekten im quantifizierenden Vergleich größerer sozialer Aggregate – die sozialisatorischen Prozesse aus der Perspektive des aktiv soziale Realität verarbeitenden Individuums. Damit hebt sie die aktive Beteiligung des Subjekts an seinem eigenem Vergesellschaftungsprozeß hervor: an der Geschichte seiner Erfahrungsaufschichtung, seiner Lernprozesse, seiner Bildungsbewegungen. Verbunden mit dem theoretischen Konzept des „lebenslangen Lernens“ hat es dann den Anschein, als könne man auf die Kategorie des Generationenverhältnisses getrost verzichten, ja als sei man den Problemen des Aufwachsenden unter individualisierenden Lebensbedingungen auf diese Weise sogar viel näher. Der volle pädagogische Sinn von Biographien läßt sich m. E. aber erst erschließen, wenn die Lebensgeschichten schon in der Rekonstruktion an die intergenerationale Praxis rückgebunden werden, in der sie entstanden sind. Das gilt selbst noch für den erwachsenen Lerner, denn er lernt vor dem Hintergrund jener biographischen Lernerfahrungen, die er zuvor im Kontext intergenerativer Praxis als junger Mensch gemacht hat.

der Schule und andere Einrichtungen des Erziehungssystems gegenwärtig erignet. Ist es noch sinnvoll, hier die Generationendifferenz als theorie- und empiriefähige Denkfigur ins Spiel zu bringen, wenn Heranwachsende sich tendenziell unbeschränkt über die neuen Informationstechnologien Zugang zur Kultur der Erwachsenen verschaffen können, ja wenn sie sogar im Umgang mit diesen Medien häufig schon kompetenter sind als ihre Eltern, Lehrer und Erzieher? Was heißt Erziehung als interpersonale Praxis zwischen den Generationen, wenn Medien, Markt und Peergroup das Heranwachsen in einer Weise bestimmen, die den am Erziehungsgeschäft Beteiligten kaum verfügbar ist? Um dies zu untersuchen, scheint es mir hilfreich zu sein, die problematisierte Denkfigur selbst erst einmal zu differenzieren, um dann zu prüfen, welche ihrer Komponenten mit Recht in Frage gestellt sind und ob nicht anstelle einer überstürzten Preisgabe der kategorialen Gesamtfigur es weiterführen würde, notwendige Veränderungen in ihren Teilen vorzunehmen.

Der erste Schritt hierzu besteht vielleicht darin, sich die bereits von SCHLEIERMACHER vorgetragene Einsicht zu vergegenwärtigen, daß das pädagogische Generationenverhältnis nicht als duale Beziehung zu denken ist, in der das kulturelle Erbe lediglich von der älteren zur jüngeren Generation transportiert wird, sondern als eine trianguläre Struktur (vgl. SÜNKEL 1996), in der sich beide Generationen immer schon in bezug auf ein Drittes, auf die soziokulturelle Wirklichkeit, zueinander verhalten. KLAUS MOLLENHAUER (1983) hat diesen Sachverhalt in seiner einfachsten Form „Präsentation“ einer Lebensform genannt. Indem Erwachsene mit ihren Nachkömmlingen auf eine bestimmte Weise zusammenleben, präsentieren sie ihnen zugleich ihre Lebensform; die Jungen ihrerseits wachsen über diesen Kontakt in die Kultur der Erwachsenen hinein.

Erst im Zuge der Durchsetzung moderner Pädagogik wird dieser wechselseitige Bezug auf das „Dritte“ als didaktische Veranstaltung organisiert. Was aus der Welt der Erwachsenen und wie dieses vermittelt wird, bedarf nun der Begründung – sowohl im Hinblick auf die kulturellen Bestände als auch im Hinblick auf den Vorgang der Aneignung seitens der nachwachsenden Generation: „Repräsentation“ heißt dies im Sprachgebrauch MOLLENHAUERS.

Unproblematisch schien diese moderne Konstruktion solange zu sein, wie die vermittelnde Generation tatsächlich einen Wissensvorsprung gegenüber den Jüngeren für sich reklamieren konnte. Je weniger jedoch der Alterszyklus mit der Geschwindigkeit der Wissensproduktion und des soziokulturellen Wandels insgesamt Schritt halten kann, je weniger also noch ein Vorsprung der Erwachsenen gegenüber den Nachwachsenden besteht, um so mehr regen sich die Bedenken, ob die trianguläre Struktur von Vermitteln und Aneignen sich nicht auflöst und somit an kategorialer Bedeutung zur Erschließung von Problemen des Aufwachsens verliert (vgl. MÜLLER 1996; WINKLER 1998, insbes. S. 129ff.).

Verhielte es sich so, würde zumindest in dieser Hinsicht die Kategorie des Generationenverhältnisses fraglich. Es muß jedoch ein weiterer Differenzierungsschritt vorgenommen werden. Bevor aus den beschriebenen Sachverhalten selbst schon kategoriale Schlüsse gezogen werden können, müssen zwei Fragen sorgfältig auseinandergelassen werden, nämlich (in lockerer Anlehnung an BENNER 1987; auch MOLLENHAUER 1983) die Frage nach dem konstitutiven und diejenige nach dem regulativen Aspekt von Erziehungsverhältnissen.

Für die konstitutiven Bedingungen nämlich ist es grundsätzlich unerheblich, ob die Heranwachsenden innerhalb oder außerhalb der pädagogischen Milieus mit der Erwachsenenkultur in Berührung kommen. Entscheidend ist vielmehr, wie diese Kulturkontakte, wo immer sie sich ereignen, Eingang finden in die erzieherische Interaktion. Ausschlaggebend ist die Frage, wieweit es gelingt, diese Erfahrungen so zu bearbeiten, daß daraus Impulse für die (Selbst-)Bildungsbewegung der Heranwachsenden entstehen. Zu den konstitutiven Bedingungen einer solchen bildenden Interaktion gehören

- die prinzipielle Unterstellung, daß den Angehörigen der nachwachsenden Generation die selbsttätige Aneignung kultureller Gehalte ihrer Natur nach möglich ist (Bildsamkeitsunterstellung), daß diese aber, sofern sie nicht von selbst eintritt, der Fremdaufforderung bedarf;
- die Einsicht, daß in modernen Lebensformen das Ergebnis solcher Selbsttätigkeit in bezug auf den individuellen Bildungsprozeß ebenso offen ist wie die Entwicklung der Kultur im ganzen sich vor einem offenen, ungewissen Horizont abspielt, und somit ein möglicher Wissensvorsprung der Älteren ohnehin höchstens Material, nicht aber normativer Fluchtpunkt für die Bildungsbewegungen der Jüngeren sein kann (Nicht-Wissen-Können um die Bestimmbarkeit des einzelnen; vgl. hierzu auch BENNER 1999);
- und schließlich die daraus sich ergebende Konsequenz, daß das erzieherische Handeln sich weder allein an der Sache noch allein am Kind orientiert, sondern am Bezug zwischen Kind und Sache (Orientierung am Bildungssinn der Interaktion).<sup>5</sup>

Die vielbeschworene Umkehrung des Generationenverhältnisses durch die verfallenden Halbwertzeiten des technischen und kulturellen Wissens läßt sich so – zumindest was den Kern des pädagogischen Generationenverhältnisses angeht – nicht aufrechterhalten. Sie ist keineswegs notwendige Wirkung des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, sondern allenfalls Ausdruck einer praktischen Haltung, in der sich Erwachsene – pädagogisch naiv – von Kindern die Welt erklären lassen, ohne dabei mitzubedenken, daß sie sich objektiv (vom Blickpunkt pädagogischer Vernunft aus) in einer Beziehungskonstellation befinden, die es ihnen anheimstellt, den darin angelegten Bildungssinn zur Geltung zu bringen oder aber ihn zu ignorieren. Kann also davon ausgegangen werden, daß die konstitutiven Voraussetzungen pädagogisch-personaler Generationenverhältnisse auch gegenwärtig noch gegeben sind, so ist es eine andere Frage, inwieweit dies auch für die regulative Ausgestaltung dieser Verhältnisse gilt.

Unter regulativem Aspekt läßt sich die für die letzten anderthalb Jahrhunderte charakteristische Normalform des erzieherischen Umgangs zwischen den Generationen als „Didaktisierung“ und „Institutionalisierung“ beschreiben. Die Intention der Aufklärung, eine „Verbesserung“ der Gesellschaft zu beför-

5 Diese Orientierung ermöglicht dem Erziehenden selbst dann noch die Förderung einer bildenden Auseinandersetzung des Kindes beispielsweise mit dem Medium „Computer“, wenn das Kind damit bereits vertrauter ist als der Erziehende selbst. Entscheidend ist, daß die gemeinsame Interaktion für das Kind eine Aufforderung zum selbsttätigen – reflexiven – Umgang mit dem technischen Medium enthält.

dem, indem „bessere“ Menschen oder die Menschen zu mindestens „besser“ erzogen werden, hatte bekanntlich den Versuch zur Folge, pädagogisch und eben nicht gesellschaftlich determinierte Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen zu gründen und zu institutionalisieren. Diese dienten dazu, die nachwachsende Generation zunächst von der Erwachsenenwelt fernzuhalten, um sie dann in alters- und entwicklungsangemessenen Schritten in eben diese Welt einzuführen. Die Barriere, die die pädagogische Provinz von der Lebenswelt der Erwachsenen schied, sollte mit didaktischen Mitteln nach und nach wieder überwunden werden, und zwar so, daß die jüngere Generation sowohl zur kompetenten Teilhabe an der ihnen überlieferten Kultur als auch zu deren „Verbesserung“ vorbereitet wurde.

Inwieweit (d.h. in welchen Hinsichten, für welchen Zeitraum, in welchen Sphären des sozialen Raums) diese Strategie je faktisch aufging, ist eine noch offene Frage pädagogisch-historischer Forschung. Deutlich erkennbar an ihr aber ist das regulative Prinzip, nach dem die pädagogisch-personale Praxis zwischen den Generationen strukturiert wurde (und nach dem sich im übrigen auch die Aufmerksamkeit der Pädagogik in bezug auf Lern- und Bildungsprozesse verteilte und noch heute verteilt). ULRICH HERRMANN (1986, S. 679) hat, wie auch andere (vgl. BLANKERTZ 1982; TENORTH 1988), auf die Widersprüche aufmerksam gemacht, die mit der Etablierung und Institutionalisierung dieser pädagogischen Interaktionsform verbunden sind und an denen sich die Pädagogik seitdem unermüdlich abarbeitet: „Die Pädagogik reproduziert in Theorie und Praxis ständig die Konfrontation von pädagogischem ‚Schonraum‘ und ‚feindlicher‘ Lebenswelt, den Selbst-Widerspruch von institutionalisierter Unmündigkeit und Abhängigkeit als Vorbereitung auf Selbständigkeit und Mündigkeit; sie reproduziert Barrieren und Trennungslinien – instrumentell verfestigt – zwischen den Altersgruppen und Geschlechtern, Schichten und Klassen, zwischen den Lebenswelten und Erfahrungshorizonten der Generationen, um eben dadurch Übergänge immer weiter zu *komplizieren*, zu deren *Glättung* und *Bewältigung* sie doch angetreten war“.

Zu diesen Komplikationen gehören die stets in den Nischen und an den Rändern der pädagogischen Felder sich herausbildenden, pädagogisch unkontrollierten Teilkulturen Gleichaltriger ebenso wie die diskrepanten, teils divergenten Eigenlogiken des Erziehungssystems einerseits und der übrigen gesellschaftlichen Subsysteme andererseits; nicht zu vergessen die notorische Trägheit, mit der die institutionellen Erziehungsprozesse hinter den sozialkulturellen Entwicklungen hinterherhinken. Die Beobachtung, daß trotz des fortlaufend sich erweiternden und differenzierenden Systems pädagogischer Institutionen der Bereich pädagogisch unkontrollierter Kulturerfahrungen von Kindern und Jugendlichen wächst, läßt diese Paradoxien heute stärker als früher ins Bewußtsein treten und nährt die Zweifel, ob die zugrundegelegte regulative Idee heute noch tragfähig ist.

Man kann die eingetretene Situation noch einmal im Rückgriff auf die trianguläre Struktur des pädagogischen Generationenverhältnisses verdeutlichen: wurde mit Beginn der Institutionalisierung der Erziehung versucht, das Dreieck zwischen Erwachsenen, Nachwachsenden und kulturellen Gehalten in den Mikrokosmos institutioneller Vermittlungs- und Aneignungsprozesse einzuschließen, so sprengt die Dreiecksstruktur inzwischen sichtbar die künstlich er-

zeugten Grenzen; und zwar nicht nur dadurch, daß die Heranwachsenden zunehmend auch außerhalb der Erziehungsmilieus Erfahrungen mit der Erwachsenenkultur machen, sondern auch dadurch, daß diese Erfahrungen, die den Eltern, Lehrern und Erziehern selbst fremd sein mögen, in die Erziehungsmilieus importiert werden und dort ihre eigene Wirksamkeit entfalten. Die institutionellen Grenzen zwischen Erziehungsmilieu und außerpädagogischen Erfahrungsräumen werden durchlässiger. So besehen besteht durchaus Anlaß zu einer kritischen Revision der tradierten regulativen Leitidee pädagogischen Handelns.

Zwar ist kaum anzunehmen, daß das System pädagogischer Institutionen sich wieder auf ein vormodernes Niveau zurückentwickelt (eher wird es sich noch weiter ausdifferenzieren); aber dennoch scheint es angebracht zu sein, sich bei der Organisation oder Konstruktion pädagogischer Felder auf eine Dynamisierung der Grenze zwischen „gesellschaftlicher“ und „pädagogischer Determination“ einzustellen. Dabei wäre der Einsicht Rechnung zu tragen, daß der Kontakt der nachwachsenden Generation mit der Kultur der Erwachsenen sich nur eingeschränkt einem didaktischen Kontrollbedürfnis unterwerfen läßt. Stattdessen wäre zu fragen, wie die von den Kindern und Jugendlichen in die pädagogischen Milieus importierten, den Erwachsenen mitunter unvertrauten Erfahrungen dennoch zum Gegenstand bildender Verständigungsprozesse gemacht werden können.<sup>6</sup>

Kategorial betrachtet erweist sich auch in diesen Überlegungen die gegenstandserschließende Bedeutsamkeit des Generationenverhältnisses. Da die konstitutiven Voraussetzungen einer von der älteren gegenüber der jüngeren Generation verantworteten personalen Erziehungspraxis keineswegs strukturell in Frage gestellt werden müssen, läßt sich entspannter darüber nachdenken, wie im Hinblick auf ihre regulative Form die Herausforderungen der fortlaufenden Modernisierung von Kultur und Gesellschaft produktiv aufgenommen werden können.

#### 4. Generationenverhältnis und Geschichte

Unter erziehungstheoretischen Gesichtspunkten erscheint das Generationenverhältnis als fundiert im Tätigsein der älteren Generation gegenüber der jüngeren. Diese Tätigkeit als eine der Möglichkeit nach vernunftgeleitete Praxis zu verstehen, begründet im Kern die Pädagogik als eine praktische Wissenschaft. Zwangsläufig ist damit immer jene normative Komponente mit im Spiel, die SCHLEIERMACHER (1826/1957, S. 9) dem Generationenverhältnis gab, indem er es einem argumentativ zugänglichen und mithin rational kritisierba-

6 Intergenerationale Praxis als reziproke (nicht „egalitäre“!) Verständigung ist eine Idee, die bereits TH. LITT (1947) nach Zusammenbruch des Nationalsozialismus angesichts der generationenübergreifenden Aufgabe formulierte, die kulturellen Grundlagen zivilisierten Zusammenlebens zu rekonstruieren. Heute, in einer damit freilich nicht vergleichbaren historischen Situation, geht es eher um einen pädagogisch rationalen Umgang mit der Tatsache, daß, im Kontext sozialkulturellen Wandels, tradierte institutionelle Strukturen in den Erziehungsfeldern sich verändern. Vgl. hierzu beispielsweise die Überlegungen zur Familie als „Interpretationsgemeinschaft“ bei H. GRIESECKE (1990) und zu Verständigungsprozessen an den Grenzen des Jugendhilfesystems bei H. R. MÜLLER (1997).

ren „Wollen“ der älteren Generation unterstellte. In einem auch empirisch gehaltvollen Sinne läßt sich über das Generationenverhältnis jedoch erst dann reden, wenn diese normative Bestimmung konfrontiert wird mit der realen Formierung von Generationen in konkreten historischen Situationen. Dieser Perspektivenwechsel geht nicht bruchlos vonstatten. Mit ihm ändert sich zunächst der kategoriale Rahmen, wie das – bis in die Jugendforschung der Gegenwart hinein instruktive – kultursoziologische Generationenkonzept KARL MANNHEIMS (1928/1964) zeigt.

Der wohl wichtigste Unterschied zu SCHLEIERMACHER ist der, daß MANNHEIM seinen Generationenbegriff nicht aus dem komplementären Verhältnis von Älteren und Jüngeren ableitete, sondern aus der Relation, in der die Angehörigen benachbarter Geburtsjahrgänge aufgrund ihrer gemeinsam geteilten, altersspezifischen Geschichtserfahrungen zum gesellschaftlichen Ganzen stehen. Generationen im Sinne MANNHEIMS unterscheiden sich durch eine Tendenz zu typischen Mentalitäten und Weltansichten, die sie in Korrespondenz zum Geschichtsprozeß entwickeln. Aus dieser Differenz der geschichtlichen Erfahrung heraus treten sie in ein mehr oder weniger konflikthafte Verhältnis zueinander, das eine Quelle des sozialen Wandels ist.

Die neuere sozialwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung hat sich vor allem darum bemüht, diese Differenz der generationstypischen Erfahrungsaufschichtung und entsprechender Prädispositionen des Erlebens, der Deutung und der Bewertung sozialer Realität herauszuarbeiten. Kindheit und Jugend werden als relativ eigenständige soziale Lebensformen konstruiert, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden. Versuchen älteren Datum, Jugendgenerationen wie die „skeptische Generation“ (SCHELSKY 1957), die „68er-Generation“ (u.a. FOGT 1982) oder die „Kriegs-“, „Konsum-“ und „Krisenkinder“ (PREUSS-LAUSITZ u.a. 1983) zu beschreiben, folgte seit den achtziger Jahren die Entdeckung des „Kinderalltags“ (QVORTRUP 1993; ZEIHNER/ZEIHNER 1994) als verselbständigte Sozialform.<sup>7</sup> Die wachsende Sensibilität für die „Fremdheit zwischen den Generationen“ (WIMMER 1998) führt gelegentlich in der theoretischen Konzeptualisierung zu einer derart weitgehenden Distanzierung der Generationen voneinander, daß der Begriff der Generationendifferenz selbst aufgegeben und statt dessen von einer „Kulturdifferenz“ gesprochen wird, in der uns Heranwachsende lediglich noch als das schlichtweg „Andere“ entgegentreten. Aber auch dann, wenn die Distanznahme gegenüber den Nachwachsenden nicht ganz so weit geht, wirft dieser Forschungstypus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Probleme auf, wenigstens dann, wenn er (oder das in ihm erzeugte Bild von Kindheit und Jugend) ohne weitere begriffliche Präzisierungen in die Erziehungswissenschaft übernommen wird.

7 Ein internes Problem dieser am soziologischen Generationenbegriff orientierten Forschung besteht darin, inwieweit die objektive Generationslagerung tatsächlich eine gemeinsame Mentalität und kollektive Verhaltensstile hervorbringt (vgl. LIEBAU 1997a, S. 297). Gegenüber dem eingangs erwähnten Einwand, daß aufgrund der zunehmenden Destandardisierung der Kindheits- und Jugendphase das Konzept der „Biografisierung“ mehr Aussagekraft besäße als das der „Generation“ (BÖHNISCH 1998), erhebt sich jedoch die Frage, ob nicht gerade auch die Erfahrung der Individualisierung selbst eine kollektive Erfahrung ist, die auf generationstypischen Weisen erlebt und verarbeitet wird (hierzu BÖHNSACK 1998, S. 125f.).

Theoretisch begründetes Unbehagen gegenüber dem isolierenden Blick auf einzelne Generationen in Abgrenzung zu anderen ist auch in der soziologischen Fachdiskussion selbst artikuliert worden, beispielsweise in der Revision des MANNHEIMschen Generationenkonzepts durch J. MATTHES (1985). Seiner Auffassung nach liegt die Pointe einer kultursoziologischen Analyse des „Problems der Generationen“ nicht in der verräumlichenden Identifizierung von Generationen als (potentiellen oder realen) sozialen Entitäten. Diese sind als nur mehr oder weniger hervortretende und vorübergehende Erscheinungsformen allenfalls von indikativer Bedeutung für ein dahinterliegendes Problem, nämlich das kulturelle Problem der Zeitlichkeit „als Bedingung der Möglichkeit kultureller Kontinuität“ (MATTHES 1985, S. 369). Damit rücken anstelle der Generationen die generationalen Verhältnisse in den Blickpunkt auch der soziologischen Analyse und damit die Frage, wie „die mit der lebenszeitlichen Abständigkeit der Menschen bei ständiger gesellschaftlicher Gleichzeitigkeit immer erneut entstehende und erzeugte wechselseitige Fremdheitsrelation“ nicht nur „identifizierbar“, sondern auch „bearbeitbar gemacht wird“ (ebd.). Dieser Gedanke ist von MICHAEL-S. HONIG (1996a; 1996b) in die Programmatik einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung aufgenommen worden, die nicht bei der Beschreibung von Individualisierungseffekten stehenbleibt, sondern diese im Kontext einer „generationalen Ordnung des Sozialen“ interpretiert.

Die Bedenken gegen eine bloße „Sozialmorphologie der Generationen“ (HONIG 1996a, S. 208) weisen in eine Richtung der Analyse, die den doppelten Geschichtsbezug des Generationenproblems betont und damit jene kategoriale Anschlußstelle markiert, die die sozialwissenschaftliche Aufklärung der Lebenswirklichkeit in und zwischen den Generationen mit den normativ-praktischen Implikationen pädagogischer Generationenverhältnisse verbindet, anstatt beides gegeneinander auszuspielen. Während die quasi-ethnologischen Kindheits- und Jugendforschung sich ausschließlich auf die Differenzen konzentriert, die die Generationen aufgrund ihres je eigenen Geschichtsbezugs voneinander trennen, lenkt erst der Blick auf die intergenerationalen Verhältnisse oder „Ordnungen“ die Aufmerksamkeit darauf, daß Heranwachsende und Erwachsene gemeinsam an ein und demselben Geschichtsprozeß beteiligt und darüber miteinander verbunden sind. So fremd sich auch die Generationen aufgrund des beschleunigten sozialen Wandels gegenüberstehen mögen, so wenig ändert das an der „so schwer empirisch nachzuvollziehenden Einsicht, daß sich aller Werte- und Kulturwandel durch das Nadelöhr des intergenerationalen Transfers hindurch vollzieht“ (MATTHES 1985, S. 364).

Ein so verstandener Begriff des Generationenverhältnisses schöpft seine kategorial grundlegende Bedeutung für die Erziehungswissenschaft daraus, daß er den Vorgang des Aufwachsens nicht nur als geschichtsabhängige Variable, sondern auch als geschichtskonstitutives Moment erschließt, als Ort der Selbstauslegung und Selbstüberschreitung von Kultur und Gesellschaft. Insofern ist auch der Streit um die Frage, ob Generationen heute noch eine erkennbare empirische Gestalt ausbilden, nicht von kategorialer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Sie betrifft lediglich die Erscheinungsformen, die das Generationenverhältnis annimmt, nicht aber die historische Kontur der generationalen Ordnung, in der die Gesellschaft das Problem ihrer Zeitlichkeit bearbeitet.

Gleichwohl ist beides für die Erziehungswissenschaft wichtig: die empirischen Formen, in denen sich das Besondere der Selbst- und Welterfahrung artikuliert, mit der die nachwachsende Generation die Bühne der Geschichte betritt, und die generationalen Ordnungen, mit denen die Gesellschaft die Transformation des in seiner Besonderheit stets auch Fremden in die Kontinuität des Geschichtsprozesses regelt. Empirische Befunde über die Welten der Kindheit und Jugend können in erziehungswissenschaftlichen Argumentationen erst dann wirklich produktiv werden, wenn sie im Kontext dieses Transformationsproblems interpretiert werden.

Es ist dieser kategoriale Zuschnitt des Problems, der es verhindern hilft, daß aus der Wahrnehmung der Fremdheit nachwachsender Generationen die Scheinalternative zwischen resignativem Laissez-faire und pädagogischer Kolonialisierung erwächst. Denn nicht die Beherrschung der Kinder, sondern die Beherrschung des Generationenverhältnisses ist die Aufgabe moderner Erziehung, wie uns kürzlich MICHA BRUMLIK (1995, S. 34), einen Gedanken WALTER BENJAMINS aufgreifend, in Erinnerung brachte. Natürlich läßt sich diese Aufgabe nicht lösen, sondern nur bearbeiten. Und ebenso unvermeidlich ist damit der krisenhafte Aspekt dieses Verhältnisses festgeschrieben. Aber eben diese Krisenhaftigkeit offenbart ihren pädagogischen Sinn dort, wo sie als Problem einer Praxis „wechselseitiger Anerkennung“ (ebd., S. 36) zwischen den Generationen thematisiert wird und nicht im Sinne des nur hinzunehmenden oder als Bedrohung empfundenen Heraufdämmerns einer anderen Welt, die in den Einstellungen und Verhaltensweisen der heranwachsenden Generation sich ankündigt.

##### 5. *Generationenverhältnis im Spannungsfeld von Sozialstruktur und Kultur*

Die vorangegangenen Überlegungen erweiterten den Diskussionsrahmen um die geschichtliche Dimension. Das Generationenverhältnis fungiert dabei als eine Kategorie, mit der die Bildungsverläufe von Individuen im Zusammenhang mit dem Geschichtsverlauf einer Gesellschaft interpretiert werden, und zwar in beiderlei Richtung: Als Einfluß der Geschichte auf individuelle Biographien (die dadurch ihre mehr oder weniger sichtbare Generationentypik erhalten) ebenso wie als Fortführung der Geschichte durch die gesellschaftliche Organisation des Verhältnisses der erwachsenen Generationen zu ihren Nachkommen. Im Anschluß an die das Generationenproblem sozial begründende Dimension der Zeitlichkeit soll nun die Aufmerksamkeit noch einmal zurückgelenkt werden auf den gesellschaftlich-kulturellen Raum, in dem die Ordnungen intergenerationaler Praxis konkret hervorgebracht und wirksam werden.

Generationale Ordnungen, die sich beispielsweise im Kinderschutz, in sozialstaatlich festgelegten Generationenverträgen, im System der Jugendhilfe oder im Umgang mit Problemen der Kinderarmut manifestieren, lassen sich sowohl nach der Seite ihrer sozialstrukturellen Voraussetzungen auslegen, auf die sie reagieren oder die ihnen einen bestimmten Spielraum vorgeben, als auch nach der Seite des kulturellen Sinnes hin, der ihnen im Kontext besonderer Lebenslagen, Milieus und biographischer Konstellationen von den Subjek-

ten gegeben wird, die in diesen Ordnungen agieren. Dieses Problem der Unterscheidung und Verhältnisbestimmung von sozialstrukturellen und kulturellen Aspekten des Heranwachsens kann man bis in die Kontroversen zwischen der strukturfunktionalistischen und der kultursoziologischen Jugendforschung der fünfziger und sechziger Jahre zurückverfolgen (SCHELSKY 1957; TENBRUCK 1962, FLITNER 1963), von denen aus es in immer neuem Gewande bis heute wieder auftaucht: in der Subkulturdebatte der siebziger Jahre (CLARKE u.a. 1979), in der Thematisierung von System und Lebenswelt (HABERMAS 1981) seit Beginn der achtziger Jahre und heute unter anderem in der Frage, ob Desintegrationserscheinungen unter Jugendlichen eher durch den sozialstrukturellen Wandel (HEITMEYER 1995) oder eher durch milieuspezifische Verarbeitungsformen zu erklären sind (BÖHNISCH 1997). Mag sich hier für andere Sozialwissenschaften eine nützliche Arbeitsteilung ergeben, so scheint mir für die Erziehungswissenschaft, die sich mit dem Heranwachsen als einem Feld praktischer Probleme<sup>8</sup> befaßt, eher ein Forschungstypus geeignet, der, wenn er auch nicht beides, die sozialstrukturelle und die sozialkulturelle Seite, mit gleicher Intensität verfolgen kann, dennoch das eine immer im Horizont des anderen untersucht. Auch hier kommt dem Begriff des Generationenverhältnisses eine Integrationsfunktion zu, die beide Wissenssorten produktiv aufeinander bezieht. Das läßt sich anhand des Problems der Armut erläutern.

Sozialstrukturell verursachte Armutslagen werden in der neueren dynamischen Armutsforschung einer differenzierenden Betrachtung unterzogen, in der Armut im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebenskonstellationen und biographischen Verlaufsmustern rekonstruiert wird (vgl. LEIBFRIED u.a. 1995). Objektive Sachverhalte (wie z.B. die Dauer des Sozialhilfebezugs) werden mit subjektiven Deutungen, Lebensplänen und aktiven Verarbeitungsformen verbunden. Kinder und Jugendliche, die in Armutslagen aufwachsen, haben so einerseits unter gesellschaftsstrukturell erzeugten Beschränkungen und Ausgrenzungen zu leiden, die sie bei der Entfaltung ihrer Möglichkeiten behindern und die ihnen die Erfahrung vermitteln, mit ihren Entwicklungsoptionen und Entwicklungsproblemen von der Generation der Erwachsenen (hier verstanden als soziale Formation) wenig Beachtung zu finden. Andererseits unterscheiden sich die *Armutsmilieus* hinsichtlich der kulturellen Praxis, in der das objektive Faktum materieller Deprivation intergenerational gedeutet und verarbeitet wird, erheblich voneinander. Familiäre Erziehungsmilieus, in denen schon über Generationen hinweg Armut „sozial vererbt“ wird, unterscheiden sich in dieser Hinsicht gravierend von Familien, in denen, wie häufig bei Alleinerziehenden, Armut als episodales Ereignis verstanden wird, dessen Folgen nach Kräften gemildert werden und in denen eine künftige Besserung der Lage erwartet oder aktiv angestrebt wird. Ebenso macht es einen Unterschied, ob Armut im sozialgeographischen Milieu einer heruntergekommenen Sozialbausiedlung erlebt wird oder in einem sozial gemischten Umfeld, in dem durch informelle Netzwerke und eine funktionierende sozial-

8 Dieses Problemfeld umfaßt, um es hier noch einmal hervorzuheben, sowohl die Praxis der bildenden Begegnung Heranwachsender mit ihrer Umwelt als auch die Praxis des gesellschaftlichen Umgangs mit der Entwicklungstatsache und die Praxis intergenerationaler Verständigungsprozesse.

kulturelle Infrastruktur Ressourcen zur Kompensation der Armutfolgen bestehen. Sozialstrukturelle Faktoren und kulturelle Deutungsleistungen verdichten sich jeweils zu *einem* Erfahrungsfeld, in dem das Heranwachsen sich ereignet.

## 6. Resümee

Das kategoriale Feld, an dem eine genauere empirische Bestimmung des Generationenverhältnisses aus Sicht der Erziehungswissenschaft seine Kontur finden könnte, läßt sich so abschließend noch einmal in Form von drei zentralen Begriffspaaren skizzieren. Dabei stehen sich gegenüber

- 1) die personalen Generationenbeziehungen einerseits und die überpersonalen Formen, in denen die Generationen sich zueinander verhalten, andererseits;
- 2) die besonderen Weltverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einerseits und ihre gemeinsame, wenn auch ungleiche Beteiligung am Geschichtsprozeß, der sie über diese Differenzen hinweg aneinander bindet, andererseits;
- 3) die sozialstrukturelle Seite der intergenerationellen Praxis einerseits und die kulturelle Seite dieser Praxis andererseits.

Natürlich ist dieses Feld nur arbeitsteilig zu erschließen. In einzelnen Untersuchungen werden kaum sämtliche Aspekte gleichermaßen Berücksichtigung finden können. Eine Reduktion der Aufmerksamkeitsrichtungen birgt jedoch die Gefahr in sich, den Gegenstand erziehungswissenschaftlichen Interesses zu verfehlen, wenn sie nicht hinreichend vor den grundlegenden Problemstellungen der Pädagogik legitimiert wird. Vielleicht kann dem mit Hilfe des entwickelten Modells in zweifacher Hinsicht entgegengewirkt werden. Zum einen können anhand der vorgelegten Skizze Forschungszugänge und Forschungsbefunde zur Generationenthematik daraufhin überprüft werden, auf welche Aspekte innerhalb des kategorial gegliederten Feldes sie sich jeweils beziehen und welche Aspekte sie dabei ausblenden. Zum anderen aber, und das ist der eigentliche Ertrag meiner Überlegungen, darf eine am Generationenverhältnis orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung die polare Struktur *innerhalb* der drei zentralen Problemdimensionen nicht beliebig auflösen, indem sie nur einen der beiden Aspekte in den Blick nimmt und den anderen dabei ignoriert. Der pädagogische Sinn von Generationenverhältnissen läßt sich nur dann erschließen, wenn die jeweils zwei Seiten einer Problemdimension nicht bereits im kategorialen Zugriff auf das Forschungsfeld voneinander isoliert werden. Positiv gewendet: Die Bedeutsamkeit eines erziehungswissenschaftlich begründeten Begriffs vom Generationenverhältnis liegt gerade darin, daß er interdisziplinäres Wissen unter einem speziellen pädagogischen Aspekt zu integrieren vermag, nämlich unter dem Aspekt des Bildungssinns von Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Begegnung mit den Lebensformen Erwachsener machen.

## Literatur

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1986.
- BECKER, R. (Hrsg.): Generationen und sozialer Wandel. Opladen 1997.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 1–18.
- BERNFELD, S.: Sysiphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1981.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BÖHNISCH, L.: Das Generationenproblem im Lichte der Biografisierung und der Relativierung der Lebensalter. In: J. ECARIUS (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 67–79.
- BÖHNISCH, L.: Gespaltene Normalität. Weinheim/München 1994.
- BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München 1997.
- BOHNSACK, R.: Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: U. MATTHIESSEN (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Berlin 1998, S. 119–131.
- BOHNSACK, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998.
- BRÜGGEN, F.: Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleiermacher im Kontext. In: Neue Sammlung 38 (1998), S. 265–279.
- BRUMLIK, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995.
- BÜCHNER, P.: Generation und Generationsverhältnis. In: H.-H. KRÜGER/W. HELSPER (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 237–245.
- CLARKE, J. u.a.: Jugend als Widerstand. Frankfurt a.M. 1979.
- DIETRICH, C./MÜLLER, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München 1999. (im Druck)
- ECARIUS, J.: Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse. Analyse zur Entwicklung des Generationenbegriffs. In: J. ECARIUS (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 41–66. (a)
- ECARIUS, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998. (b)
- FLITNER, A.: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg 1963.
- FOGT, H.: Politische Generationen. Opladen 1982.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GIESECKE, H.: Familie als pädagogisches Feld. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 223–231.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M. 1981.
- HEITMEYER, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim/München 1995.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: J. MARTIN/A. NITSCHKE (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. München 1986, S. 661–683.
- HONIG, M.-S.: Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung. In: E. LIBBAU/C. WULF (Hrsg.): Generation. Versuch über eine pädagogisch anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996. (a)
- Honig, M.-S.: Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 325–345. (b)
- KAUFMANN, F.-X.: Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: K. LÜSCHER/F. SCHULTHEIS (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993, S. 95–108.
- KRÜGER, H.-H.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER/A. PRENGEL (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 43–55.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.
- LEIBFRIED, S. u.a.: Zeit und Armut. Lebensläufe im Sozialstaat. Frankfurt a.M. 1995.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Reinbek 1985.
- LIBBAU, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Weinheim/München 1997. (b)

- LIEBAU, E.: Generation. In: C. WULF (Hrsg.): Vom Menschen, Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997. (a)
- LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996.
- LITT, TH.: Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute. Wiesbaden 1947.
- LÜSCHER, K.: Generationenbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: K. LÜSCHER/F. SCHULTHEIS (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993, S. 17–47.
- LÜSCHER, K./SCHULTHEIS, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen (1928). In: K. MANNHEIM: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, eingel. u. hrsg. v. K.H. WOLFF. Berlin/Neuwied 1964, S. 509–565.
- MATTHES, J.: Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen. Generationen-„Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: Zeitschrift für Soziologie 14 (1985) 5, S. 363–372.
- MEYER-DRAWE, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
- MOLLENHAUER, K.: Fiktionen von Autonomie und Individualität Autonomie – Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst. In: Pädagogische Korrespondenz 18 (1996), S. 5–20.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- MÜLLER, B.: Was will denn die jüngere Generation mit der älteren? Versuch über die Umkehrbarkeit eines Satzes von Schleiermacher. In: E. LIEBAU/C. WULF (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, S. 304–331.
- MÜLLER, H.R.: Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. Würzburg 1998.
- MÜLLER, H.R.: Muß Pädagogik sozialintegrativ sein? Einwände gegen einen allzu raschen Konsens in der neuen Straßenkinder-Diskussion. In: Neue Praxis 27 (1997) 2, S. 107–117.
- NATORP, P.: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft (1898). Stuttgart 1925.
- NOHL, H.: Das Generationenverhältnis in der Pädagogik (1914). In: H. NOHL: Pädagogische Aufsätze. Langensalza 1918, S. 111–120.
- OLK, T./MIEBENDORFF, J.: Existenzsicherung für Kinder – Zur sozialpolitischen Regulierung von Kindheit im bundesdeutschen Sozialstaat. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18 (1998) 1, S. 38–52.
- OSWALD, H.: Intergenerative Beziehungen (Konflikte) in der Familie. In: M. MARKEFKA/R. NAVEHERZ (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 2: Jugendforschung. Neuwied/Frankfurt a. M. 1989, S. 367–381.
- PREUSS-LAUSITZ, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983.
- QVORTUP, J.: Die soziale Definition von Kindheit. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 109–124.
- RAUSCHENBACH, T.: Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten. In: D. BENNER/D. LENZEN (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Europa. Weinheim/Basel 1994 (32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 161–176.
- SCHELSKY, H.: Die skeptische Generation. Düsseldorf/Köln 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften, hrsg. v. T. SCHULZE u. E. WENIGER. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957.
- SCHULTHEIS, F.: Genealogie und Moral. Familie und Staat als Faktoren der Generationenbeziehungen. In: K. LÜSCHER/F. SCHULTHEIS (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993, S. 415–433.
- SÜNKEL, W.: Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: E. LIEBAU/C. WULF (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, S. 195–204.
- TENBRUCK, F.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg 1962.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- WIMMER, M.: Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: J. ECARIUS (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 81–113.
- WINKLER, M.: Friedrich Schleiermacher revisited: Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogischer Hinsicht. In: J. ECARIUS (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 115–138.

ZEIHER, H.J./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadt-kindern. Weinheim/München 1994.

*Abstract*

Findings of interdisciplinary research that point to a decrease in differences between the generations have caused educational science to reconsider the concept of the generational relation regarding its special significance for pedagogics. Against this background, the author draw up a conceptual-theoretical framework, allowing, on the one hand, to put the inner structure of issue at question into a categorial order according to the pedagogical perspective and, on the other hand, to reveal the topical links for the pedagogical processing of interdisciplinary findings. The author argues both against a rash marginalization of the generational relation in educational science and against an import of knowledge from adjacent disciplines which has not been sufficiently explicated in terms of pedagogical theory. He instead, points to the theoretical gain connected with the concept of the generational relation as a point of orientation for the analysis of the problems of adolescence in a constantly changing modern era.

*Anschrift des Autors*

PD Dr. Hans-Rüdiger Müller, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen,  
Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen