

Hornstein, Walter

**Generation und Generationenverhältnisse in der "radikalierten Moderne".
Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben in der
Erziehungswissenschaft**

*Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]:
Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und
Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 51-68. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 39)*



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter: Generation und Generationenverhältnisse in der "radikalierten Moderne".
Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben in der Erziehungswissenschaft - In: Fatke,
Reinhard [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Lüders, Christian [Hrsg.]; Winkler, Michael [Hrsg.]:
Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und
Praxis. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 51-68 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93794 - DOI:
10.25656/01:9379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-93794>

<https://doi.org/10.25656/01:9379>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

39. Beiheft

Erziehung und sozialer Wandel

Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung,
Theoriebildung und Praxis

Herausgegeben von Reinhard Fatke, Walter Hornstein,
Christian Lüders und Michael Winkler

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41140

Inhaltsverzeichnis

WALTER HORNSTEIN

Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer
Forschung, Theoriebildung und Praxis. Eine Einführung in die Thematik
des Beihefts 7

Sozialpädagogisch relevante Problem- und Lebenslagen

KARL NEUMANN

Aufwachsen in Familien. Kindersituationen heute aus pädagogischer
Perspektive 17

JÜRGEN BARTHELMES

Raver, Rapper, Punks, Skinheads und viele andere. Beobachtungen
aus jugendkulturellen Szenen 39

WALTER HORNSTEIN

Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten
Moderne“. Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben
in der Erziehungswissenschaft 51

THOMAS GERICKE

Von der Schule ins Aus. Die Krise des Ausbildungssystems und die
Aufgaben der Jugendsozialarbeit 69

HERBERT E. COLLA

„In Rußland war ich der ‚Faschist‘, in Deutschland bin ich der ‚Russe‘,
eigentlich sollte ich hier nur ‚Deutscher‘ sein.“ Zuwanderung junger
Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion – eine Problemskizze 83

Konzepte – Arbeitsformen – Praxisfelder

HEDI COLBERG-SCHRADER

Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens 99

MATHIAS SCHWABE

Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit
und Technologiedefizit 117

MICHAEL WINKLER

Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch:
Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik 131

ELISABETH HELMING

Hilfen für Familien in Krisensituationen. Vom „Homebuilders Model“
über das „Families First Program“ zu Familienaktivierungs-Konzepten
in der Bundesrepublik Deutschland 153

FRANK BRAUN/TILLY LEX Zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft. Jugendhilfebetriebe als neues Modell der Jugendberufshilfe	169
MICHAEL GALUSKE/WERNER THOLE „Raus aus den Amtsstuben ...“. Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft?	183
CHRISTIAN LÜDERS Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen	203
 <i>Aktuelle Probleme der Organisation sozialpädagogischer Praxis</i>	
THOMAS RAUSCHENBACH Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu „systemischer Effizienz“? Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit	223
GABY FLÖSSER/MATHIAS SCHMIDT Konzepte der Modernisierung sozialer Dienste	245
 <i>Sozialpolitische Rahmenbedingungen</i>	
LOTHAR BÖHNISCH Sozialpolitik und Sozialpädagogik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge	261
WERNER SCHEFOLD Sozialstaatliche Hilfen als „Verfahren“. Pädagogisierung der Sozial- politik – Politisierung Sozialer Arbeit?	277
CHRISTIAN V. WOLFFERSDORFF Zwischen Reform und Krise. Neue Verwirrungen über die Aufgaben von Jugendhilfe und Kriminalpolitik	291
 <i>Europäische Perspektiven</i>	
WOLFGANG TREDE Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich	317
FRANZ HAMBURGER Politik und Pädagogik des Sozialen im Prozeß der europäischen Integration	339

Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“

*Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben
in der Erziehungswissenschaft*

Einleitung

Unübersehbar ist das Thema „Generation, Generationenverhältnisse“ in den letzten Jahren in der öffentlichen Diskussion an prominente Stelle gerückt. Dabei sind es vor allem die durch die demographischen Entwicklungen befürchteten Probleme (einer immer größer werdenden Zahl von älteren Menschen steht eine immer geringere Zahl von jungen gegenüber), die die Diskussion immer wieder in Gang bringen. Es ist von einem drohenden „Kampf zwischen den Generationen“ (GRONEMEYER 1997) die Rede, von der „Alterslüge“ und der Notwendigkeit eines „neuen Generationenvertrags“ (SCHÜLLER 1995) und schließlich von der „Altersexplosion“, die möglicherweise zu einem „Krieg der Generationen“ (MOHL 1993) führe.

Die Erziehungswissenschaft hat das Thema mit zeitlicher Verzögerung und nur mit Unentschiedenheit aufgegriffen. Im Blick auf ein in der Pädagogik lange bestimmendes Verständnis des Generationenkonflikts im pädagogisch-psychologischen Sinn, den es nach den Befunden der Jugendforschung nicht mehr gebe, wird vor allem vor der „Generationenfalle“ (BÖHNISCH/BLANC 1989) gewarnt; auf der anderen Seite werden „Generationen“ als eine „pädagogisch-anthropologische Grundbedingung“ (LIEBAU/WULF 1996) wiederentdeckt und neu ins Licht gerückt – was wiederum Bedenken und Einwände derjenigen hervorruft, die weder den Rückzug auf eine anthropologische Konstante für ausreichend erachten noch der Meinung sind, daß das Verschwinden des traditionell als Generationenkonflikt bezeichneten Phänomens gleichbedeutend mit dem Ende der Diskussion in der Pädagogik sein müsse.

An dieser Stelle setzen die nachfolgenden Überlegungen an. Sie gehen davon aus, daß Erziehungs- und Bildungsprozesse unvermeidlich in Generationenverhältnisse eingelassen sind, daß sie deshalb ein nicht eliminierbares, nicht wegzudenkendes Moment von Erziehungs- und Bildungsprozessen sind und daß die historisch und gesellschaftlich sich wandelnden Verhältnisse einer Aufklärung und wissenschaftlichen Reflexion bedürfen. Dies kann auf verschiedenen Wegen erfolgen: Empirische Analysen in pädagogischen Praxisfeldern wie Familie, Schule, Jugendarbeit, Ausbildung sind ebenso notwendig wie die Erarbeitung theoretischer Grundlagen. Letzteres ist Ziel dieses Beitrags. Beim derzeitigen Stand der Diskussion kann aber noch keine theoretische Modellbildung vorgelegt werden; es geht eher um die Entwicklung einer Hermeneutik, die geeignet sein sollte, empirische Forschung perspektivisch anzuleiten und deren Ergebnisse einzuordnen. Dabei sollen die hier entwickelten theoretischen

Perspektiven anschlussfähig sein an zentrale pädagogische Kategorien, wie z.B. Lernen, Bildung, Kompetenzvermittlung, Ermöglichung geschichtlicher Handlungsfähigkeit. Mit anderen Worten, es geht darum, die soziokulturelle und sozioökonomische „Rahmung“ der Generationenverhältnisse und damit die Modellierung, die diese dadurch gegenwärtig erhalten, zumindest in groben Umrissen deutlich herauszuarbeiten.

Aus dieser Zielsetzung ergeben sich die folgenden Arbeitsschritte: Im *ersten* Teil dieses Beitrags geht es um die Vergegenwärtigung traditioneller und aktueller Formen der Thematisierung der Generationenproblematik in der Erziehungswissenschaft. Dabei soll vor allem die „Gebundenheit“ dieser Thematisierungsformen an die Bedingungen der industriellen Arbeitsgesellschaft aufgewiesen werden. Aktuelle Thematisierungsformen erscheinen in diesem Licht als „Suchbewegungen“ angesichts der Erosion dieser Gesellschaftsstruktur. Im *zweiten* Teil sollen unter Bezugnahme auf aktuelle Debatten und gesellschaftstheoretische Überlegungen theoretisch begründete Fragestellungen zur Struktur der Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“ (GIDDENS 1995) entwickelt werden. Die leitende *These* dieses Vorgehens ist, daß die neuen Verhältnisse der bisherigen Modellierung der Generationenverhältnisse, wie sie für die industrielle Arbeitsgesellschaft charakteristisch waren und gebraucht wurden, den Boden entzogen haben. Die abschließenden Überlegungen im *dritten* Teil versuchen, die eingangs beanspruchten Bezüge zu den bildungstheoretischen Kategorien und Fragestellungen herauszustellen und die Forschungsperspektiven zu verdeutlichen, die sich aus den hier entwickelten theoretischen Perspektiven ergeben.

Zur Terminologie

Sinnvoll und heute weitgehend geläufig erscheint eine Terminologie, die mit *Generationenverhältnissen* (durchaus in Anlehnung an den vergleichbaren Sprachgebrauch im Zusammenhang mit dem Thema „Geschlechter“) entsprechende Tatbestände, Zusammenhänge usw. in einem übergreifenden Sinn meint. Unterhalb dieses gleichsam als Oberbegriff fungierenden Begriffs lassen sich dann unterscheiden: *Generationenbildung* als Begriff, der auf die Prozesse (und deren Bedingungen) verweist, in denen sich Generationen (im Unterschied zur Alterskohorte, die sich *qua* gleichzeitigem Geburtsdatum konstituiert) durch spezifische Erfahrungen herausbilden.

Davon zu unterscheiden wäre der *strukturelle* Aspekt von Generationenverhältnissen, also die institutionalisierten oder *ad hoc* sich bildenden Strukturen, in denen Angehörige unterschiedlicher Generationen miteinander agieren (Generation ist immer ein Kontrastbegriff; es gibt keine Generationen, wo es nicht andere gibt). Dafür scheint sich gegenwärtig der Begriff der „generationellen Struktur“ (HONIG 1996) anzubieten. Im Unterschied zu den Strukturen und Konstellationen, in denen Generationen miteinander zu tun haben und die Gegenstand der „generationellen Struktur“ sind, verweist der Begriff der *Generationenbeziehungen* auf die konkreten Formen sozialer Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Generationen; hier geht es demnach um die kommunikative Ebene (s. dazu im gleichen Sinn ECARIUS 1998). – Im Zusammenhang mit der Frage nach der Rolle von Generationen für sozialen Wandel akzentuiert BECKER (1997) einerseits das Problem der *Differenzierung* der Generationen (angesichts des Alterwerdens der Bevölkerung, angesichts Pluralisierung und Individualisierung); zum anderen werden Fragestellungen entwick-

kelt, die sich auf die *Generationsdynamik* richten; hier geht es dann um die Rolle der Generationen für gesellschaftliche Entwicklungen und für kulturelle Transformationsprozesse. – Unter dem Begriff „*Generationenvertrag*“ wird hier, wie üblich, die als Instrument der Sozialpolitik (also nicht als individuell abgeschlossene Vereinbarung) praktizierte Regelung verstanden, wonach die jeweils im Erwerbsleben stehende Generation die noch nicht erwerbstätige Generation (also Kinder und Jugendliche) alimentiert, daß aber als Gegenleistung die aus dem Erwerbsleben Ausgeschiedenen von den dann Erwerbsfähigen finanziert werden (KLEINHENZ 1997).

1. *Generation – Generationenverhältnisse: Formen der Thematisierung in der pädagogischen Tradition und in aktuellen Diskussionen*

1.1 *Traditionen in der Verwendung des Generationenbegriffs in der Pädagogik*

Das Reden über Generationen, Generationenverhältnisse und Generationenkonflikte in der Pädagogik ist vor allem durch das von K. MANNHEIM (1928) entwickelte Generationenkonzept geprägt. Es enthält vorwiegend eine Theorie der *Generationenbildung*; es müssen spezifische Bedingungen erfüllt sein, damit aus Angehörigen der gleichen Geburtsjahrgänge (Kohorten) Generationen im Sinne dieser Theorie werden, d.h. Gruppen von Menschen, die eine gemeinsame Grundstimmung, ein alle verbindendes Lebensgefühl, die gleichen Einstellungen aufweisen. Zu diesen Bedingungen gehört insbesondere (s. HORNSTEIN/LÜDERS 1985) die Vorstellung, daß die Angehörigen bestimmter, eben dann eine Generation bildender Jahrgänge über einen „neuen Zugang“ zu zeitgeschichtlichen Ereignissen und Sachverhalten verfügen; eine eigene Bewußtseinslage ist sowohl Voraussetzung wie Ergebnis dieses neuen Zugangs. Darüber hinaus lebt das Generationenkonzept von der Vorstellung einer vor allem die Adoleszenz bestimmenden „Prägenphase“, die den Heranwachsenden empfänglich macht für Einflüsse und Erfahrungen, die für seine ganze Existenz folgenreich sind. Schließlich lebt das Generationenkonzept in MANNHEIMS Fassung von der Annahme der „Persistenz“ einmal erworbener und die Einheit von Generationen stiftenden Dispositionen und Orientierungen und von der Vorstellung, daß Generationserfahrungen letztlich für eine bestimmte Epoche stehen – auch wenn identische Erfahrungen von den Individuen durchaus unterschiedlich verarbeitet werden können.

In der pädagogischen Tradition ist der Stellenwert des Generationenkonzepts vor allem durch zwei Momente bestimmt (eine ausführliche Rekonstruktion bei ECARIUS 1998, S. 41–66): Das *eine Moment* ist die Suche nach „Generationsgestalten“, die zugleich offensichtlich auch einem starken öffentlichen Interesse an handhabbaren Kennzeichnungen der jeweiligen Jugend entspricht. Dieses Interesse spiegelt sich in den unermüdlich vorgenommenen Versuchen, sowohl historisch rekonstruierend (s. dazu JAIDE 1988; FEND 1988) als auch für die jeweilige Gegenwart charakteristische Jugendgenerationen zu beschreiben: von SCHELSKYS (1957) „Skeptischer Generation“ bis zu den allerjüngsten Jugenduntersuchungen, die sich jeweils auf eine „Generationsgestalt“ kaprizieren. Von der Kritik dieser Versuche (vgl. HORNSTEIN/LÜDERS 1985) ist die Praxis relativ unberührt geblieben. Es liegt eine gewisse Logik darin, daß die Konzentration der Aufmerksamkeit auf Prozesse der Generationenbildung vor allem zur

Thematisierung der Konflikte führt, die aus dem Zusammentreffen verschiedener Generationen mit ihren jeweiligen unterschiedlichen Wertvorstellungen, Orientierungen usw. resultieren. Das *andere Moment* ist die Befassung mit den verschiedenen Formen und Ausprägungen des Generationenkonflikts, u.a. auch die Verlagerung seiner Schauplätze von der Familie in die Institutionen und auf die Straße (vgl. HORNSTEIN 1982).¹

1.2 Die aktuelle Debatte zur Generationenthematik

Kennzeichnend für die aktuelle Form der Thematisierung der Generationenproblematik ist, daß sie vor allem in Sammelbänden zum Thema stattfindet (LIEBAU/WULF 1996; KRAPPMANN/LEPENIES 1997; ECARIUS 1998; BECKER 1997). Das mag für die Art der gegenwärtigen Behandlung des Themas symptomatisch sein: Sie ist geprägt durch den Aufweis der Vielschichtigkeit, durch die Aspekthaftigkeit des Themas; es gibt keine von einer theoretischen Perspektive geleitete Monographie (in gewisser Weise ist sie am ehesten sichtbar in M. WINKLERS „Theorie der Sozialpädagogik“ [1988]). Eine moderne Theorie der Generationen oder der Generationenverhältnisse gibt es derzeit allerdings nicht, sondern eher Suchbewegungen, die sich um die Wiederaufnahme des Themas² bemühen sowie in Kritik und Auseinandersetzung mit der Geschichte des Problems, wie eingangs bereits erwähnt, neue, den aktuellen Situationen entsprechende Fassungen des Themas suchen.

Programmatisch plädiert MOLLENHAUER (1996) dafür, drei Forschungsthemen bevorzugt zu bearbeiten, nämlich zum einen das Thema der Auseinandersetzung der nachwachsenden Generation mit der kulturell-institutionellen Gliederung des Lebenslaufs und der daraus resultierenden Formierung von Generationsprofilen; zum anderen solle das Thema nicht mehr „kulturalistisch verkürzt“ behandelt werden, sondern auch materielle Fragen der Reproduktion einschließen, also auch sozialpolitisch sein; da Generationenverhältnisse heute auch die Form von „Verträgen“, von „rechtsförmigen Regelungen“ haben, müßten schließlich die damit zusammenhängenden „vertragsambivalenten Strukturfragen“ ebenfalls Gegenstand der Forschung werden. – Zusammengefaßt zeigt die derzeit neu beginnende Diskussion zum Thema Generation, Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse mehreres:

-
- 1 Umgekehrt fällt auf, daß das Generationenthema entgegen der weit verbreiteten Beteuerung seiner Wichtigkeit systematisch, z.B. in den „Allgemeinen Pädagogiken“ (etwa bei FLITNER 1957; LANGEVELD 1962), nicht behandelt wird, obwohl die genannten Autoren wie auch fast alle anderen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (z.B. LITT 1947) sich außerhalb ihrer systematischen Bemühungen durchaus mit dem Thema befaßt haben.
 - 2 M. HONIG verweist darauf, daß der Generationenbegriff derzeit „auch in der Familiensoziologie und in der Biographieforschung“ eine „Renaissance“ erlebe, die im Zeichen der Lebenslauf-forschung stehe (HONIG 1996, S. 205). Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang allerdings daran, daß im Kontext der Arbeiten zur historischen Sozialisationsforschung, wie sie U. HERRMANN und sein Schülerkreis vorgelegt haben, kontinuierlich mit dem Konzept der Generationen gearbeitet wurde (HERRMANN 1991).

- (a) Der Generationenbegriff als eine Kategorie, die sich für die Beschreibung und Behandlung von Erziehungsverhältnissen immer wieder aufdrängt, scheint unvermeidlich zu sein; erziehungswissenschaftliche Reflexion, insbesondere über Lernen und Bildung, kommt ohne diese Kategorie offenbar nicht aus.
- (b) Es scheint charakteristisch, daß gegenwärtig für eine neue Form der Thematisierung, für eine Überprüfung herkömmlicher Fassungen des Konzepts Generation geworben wird; es werden Phänomene empirisch untersucht, die eine solche Revision notwendig erscheinen lassen, wenn auch in den meisten Veröffentlichungen die Verbindung von empirisch festgestellten Sachverhalten zu theoretischen Überlegungen eher locker ist; immerhin heißt dies, daß nach einer Phase eher polemisch geführter und auf Abschaffung hinauslaufender Debatten heute das Thema wieder differenzierter aufgegriffen und theoretisch und empirisch zur Sprache gebracht wird.
- (c) Ferner fällt auf, daß in der aktuellen Debatte die selbstverständliche Bezugnahme auf das MANNHEIMSche Konzept einer zunehmend kritischeren Einschätzung Platz macht. Es wird herausgestellt, daß das Konzept der Generationenbildung in seiner Begrenztheit und in seiner Struktur, die in Analogie zu Prozessen der Klassenbildung gebildet ist, einer Kritik und Revision bedarf.³ In der Tat liegt die Bedeutung des MANNHEIMSchen Generationenkonzepts vor allem darin, daß mit seiner Hilfe Prozesse der Generationenbildung verstanden werden können, aber die Beschreibung von Generationenverhältnissen bzw. -konstellationen und -konfigurationen entschieden zu kurz kommt, wohl auch nicht intendiert ist. HONIG (1997) nennt dies die „generationelle Struktur“, in der Generationen miteinander in bestimmten Konfigurationen und Strukturen agieren, also in Familie, Schule, Ausbildung und Jugendarbeit, in Politik und Wirtschaft. Diese Sichtweise erst eröffnet Aussichten auf die Frage, welche Bedeutung dem Moment „Generation“ in den Auseinandersetzungen zukommt, in denen Angehörige verschiedener Generationen miteinander agieren. Darüber hinaus hebt die Kritik an der MANNHEIMSchen Konzeption die Tatsache hervor, daß eine rein soziologische Analyse, wie sie bei ihm vorliegt, gegenüber der Vielzahl von Interessen und Aspekten, die in die Generationenthematik hineinspielen, erheblich zu kurz greift. Für MANNHEIM als Wissenssoziologen geht es vor allem um Prozesse der Wissenserzeugung und der Wissensvermittlung, des Zugangs zu Formen und Inhalten des Wissens durch unterschiedliche Generationen; damit sind beispielsweise ökonomische Aspekte ausgeblendet.

3 Schon 1985 machte MATTHES aus soziologischer Sicht die Grenzen des MANNHEIMSchen Konzepts deutlich, indem er darauf hinwies, daß bei ihm Generation ein „Konstrukt zur Erklärung sozialen Wandels in einer funktional differenzierten und alterssegregierten Gesellschaft“ ist, daß der Generationenbegriff aber, wenn er auf Generation, auf Gruppe und Prozesse der Gruppenbildung sich konzentriert, das Problem der „Synchronisation“ von sozialem Wandel und individuellem Erleben verdeckt. Gerade dies, so MATTHES, mache aber den Kern der Generationenthematik aus. Die daraus abgeleitete Forderung lautet, aus einer „Sozialmorphologie der Generationen“, wie sie MANNHEIM vorgelegt habe, müsse eine „Theorie generationeller Verhältnisse“ werden; Gruppierungen hätten nur „akzidentellen“ Charakter; sie stehen für kulturelle Typisierungen von Zeitlichkeit.

- (d) Schließlich fällt auf, daß über die punktuelle Behandlung des Themas hinaus (Generationenverhältnisse in der Familie, in der Schule usw.) die Bezüge zu den pädagogisch und erziehungswissenschaftlich grundlegenden Kategorien (Lernen, Bildung, Persönlichkeitsentwicklung) so gut wie ganz ausgeblendet bleiben.

Eine Ausnahme stellen zwei Veröffentlichungen dar: BÖHNISCH/BLANC (1989), die die These und Pointe ihrer Darstellung in den Begriff der „Generationenfälle“ fassen, konstatieren eine „Relativierung der Lebensalter“ und bemühen sich um den Nachweis, daß die Generationenthematik dem Ideologieverdacht ausgesetzt ist, daß, wer ihn verwendet, leicht in eine Falle gerät, daß aber „Generationenerleben“ als Zeiterleben und Generationenverständnis als „Zeitverständnis“ Sichtweisen und Aufschlüsse ermöglichen, die den Generationenbegriff dennoch als Bezugsrahmen „wichtig“ und „unentbehrlich“ erscheinen lassen (S. 8). Im Unterschied zu der eher essayistischen Behandlung des Themas bei BÖHNISCH/BLANC bemüht sich WINKLER (1988) mit systematischem Anspruch um die Einbeziehung der Generationenthematik in seinen systematischen Entwurf einer „Theorie der Sozialpädagogik“. Auch er warnt vor einer unreflektierten Verwendung des Generationenkonzepts in der (Sozial-)Pädagogik; der Generationenbegriff hat für ihn nur die Funktion eines „Idealtypus“, der eine Problemstruktur für die Theoriebildung freilegt, die allerdings „nur unter ganz spezifischen Bedingungen ins Bewußtsein treten kann“ (S. 354). In Wirklichkeit vermischen sich die Generationen, und die Generationendifferenz läßt sich, so WINKLER, gegenwärtig nur noch im Bereich der Familie ausmachen; dennoch ist das Generationenverhältnis für WINKLER einer genaueren Betrachtung wert.⁴

1.3 Fazit: die epochale Gebundenheit des Generationenkonzepts an die Bedingungen der industriellen Arbeitsgesellschaft

Die beschriebenen Formen der Behandlung und Erörterung der Generationenthematik in der Gegenwart können als „Suchbewegungen“ verstanden werden. Suchprozesse kommen zur Darstellung sowohl in den Formen der Artikulation des Unbehagens gegenüber der weiteren Verwendung des Generationenbegriffs als einer brauchbaren Kategorie zur Erfassung und zum Verständnis von Erziehungsverhältnissen wie auch in der Artikulation des Unbehagens gegenüber traditionellen Formen der Inanspruchnahme des Konzepts und traditionellen Sichtweisen. Dies alles, so die These, die dem nachfolgenden zugrunde liegt, bringt zum Ausdruck bzw. ist die Konsequenz der Tatsache, daß bisherige Thematisierungsformen nicht mehr „stimmen“, weil sie an die Bedingungen

4 Die entsprechenden Überlegungen kreisen um die Struktur des Prozesses von „Vermitteln und Aneignen“, der im Mittelpunkt des Generationenverhältnisses steht und bei dem es um die Vermittlung des „gesellschaftlich-geschichtlichen Erbes“ geht, das WINKLER als „dritten Faktor“ bezeichnet (gegenüber der älteren Generation als erstem und der nachwachsenden als zweitem Faktor). Das zentrale Problem im Generationenverhältnis – und dies ist die Quintessenz der WINKLERSchen Argumentation – besteht in einem „Bruch im dritten Faktor“, der WINKLER zufolge zu einer neuen Form pädagogischer Reflexion nötige, für die PESTALOZZI prototypisch stehe. Dieser Bruch ist auch der eigentliche Grund dafür, daß in der WINKLERSchen Sicht das Generationenverhältnis als „Bezugspunkt pädagogischer Problembestimmung“ heute ausgespielt hat. Dies wird damit begründet, daß das „prometheische Gefälle“ (G. ANDERS), das in der Übermacht der modernen zerstörerischen Technikherrschaft liege, zu einer paradoxen Aufhebung der Generationendifferenz geführt habe; die Dynamik des gesellschaftlich-geschichtlichen Erbes habe die Generationenfolge überrollt. Die jüngere Generation „überholt“ die ältere in bezug auf den dritten Faktor.

und Strukturen der industriellen Arbeitsgesellschaft gebunden sind und weil die aktuellen Versuche deren Wandlungen nicht genügend reflektieren. Die „industrielle Arbeitsgesellschaft“ hat aus den ihr eigenen Notwendigkeiten zu einer Modellierung des Generationenverhältnisses geführt, die heute zwar in vielerlei Hinsicht vor allem organisatorisch-technisch weiterbesteht, deren „Sinn“ und inhaltliche Basis aber durch die Entwicklungen einer zweiten „radikalierten Moderne“ (A. GIDDENS) fraglich geworden ist. – Was waren die Grundzüge der Generationenverhältnisse, wie sie die industrielle Arbeitsgesellschaft in Anspruch genommen, gestaltet und modelliert hat?

Die gesellschaftliche Organisation der Generationenverhältnisse in der „industriellen Arbeitsgesellschaft“ ergibt sich aus deren strukturellen Merkmalen und den daraus resultierenden Bedürfnissen im Hinblick auf die mit diesem Stichwort bezeichnete Form der Produktion und Reproduktion. Als allgemeinste Elemente einer solchen Beschreibung lassen sich identifizieren: die Verallgemeinerung der Lohnarbeit im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Ausdifferenzierung; eine geschlechterspezifische Arbeitsteilung (der Mann als Ernährer der Familie, die Frau als „Hüterin“ des Hauses); die Entstehung und der Ausbau einer öffentlichen Erziehung und die damit verbundene Freisetzung der Kinder und fortschreitend auch der Jugendlichen zum Zweck vorbereitenden Lernens. Für die Art und Ausgestaltung der Generationenverhältnisse sind dabei besonders folgende Momente wichtig:

(a) Die Verzeitlichung und Organisierung des Lebenslaufs nach den Bedürfnissen der industriellen Produktion (im Unterschied zu vorausgegangenen eher agrarisch-handwerklichen Formen des Wirtschaftens) stellt eine Folge notwendig gewordener Regelungen bezüglich Sukzession, Organisation der Generationenfolge im Hinblick auf den Produktionsprozeß dar (KOHLE 1985).

(b) Die konkrete Modellierung der Generationenverhältnisse, insbesondere aber die Möglichkeiten der Generationenbildung, haben ihre kulturelle Basis in der jeweiligen Stellung im Produktionsprozeß; für Kinder und Jugendliche ist diese bestimmt durch die kollektive Zusammenfassung zum Zweck vorbereitenden Lernens in Schule und Ausbildung mit dem Effekt der Freisetzung zum Zweck generationenspezifischen Lernens; die Rolle der Erwachsenen ist durch ihre Mitwirkung im Produktionsprozeß (und die der Alten durch das Ausscheiden aus diesem Prozeß) bestimmt.

(c) Aus dieser Konstellation folgt eine ganze Reihe von Konsequenzen, die für die konkrete Form der Generationenverhältnisse von großer Tragweite sind: Im Unterschied zur vorindustriellen Epoche, in der die Zugangsregelungen im Adel durch Geburt, in den Zünften durch Privilegien und Stadesregeln und im Bürgertum durch Erbschaftsregelungen bestimmt waren, erfahren das Generationenverhältnis in der industriellen Arbeitsgesellschaft, vor allem die mit diesem Verhältnis verbundenen Konflikte eine neue Gestalt und Qualität. Es entstehen spezifische Konkurrenzverhältnisse zwischen den Generationen (MUSGROVE 1964). Die jeweils nachwachsende Generation kann u.a. als „Puffer“ verwendet werden zur Abfederung von Restriktionen; sie steht in gewisser Weise als Dispositionsmasse zur Verfügung, wird je nach Bedarf für längere oder kürzere Zeit in der Sphäre der Ausbildung und Vorbereitung gehalten und damit von der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ausgeschlossen. Jugendgenerationen haben ihr „Schicksal“ aus der jeweiligen Konstellation, und unterschiedliche Definitionen der Rolle der Jugend sind von der jeweiligen Konstellation abhängig.

(d) Vor diesem Hintergrund wird auch der Zusammenhang von Jugendbewegungen, Jugendkulturen und Generationenkonflikt deutlich: Die durch die industrielle Arbeitsform notwendig gewordene Ausgliederung der Jugend aus dem Produktionsprozeß und ihre kollektive Zusammenfassung zum Zweck vorbereitenden Lernens stellt die strukturelle und soziale Voraussetzung für Jugendbewegungen dar – in Verbindung selbstverständlich mit den kulturellen Bewegungen. Aber es ist keine Frage, daß es einen engen Zusammenhang gibt zwischen industrieller Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung, gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und der Bildung von Generationen (ein Phänomen, das die Diskussion zur Generationenthematik am meisten bestimmt hat). Grundlegend ist, daß hier – zunächst für die bürgerlichen und später für die Jugendlichen generell – in der Freisetzung und Zusammenführung in altershomogene Gruppen die sozialen Voraussetzungen für ein starkes Gruppenbewußtsein, für altershomogene Erlebniswelten entstehen, die sich in Absetzung von den jeweiligen Erwachsenenenerationen ihr Selbstbewußtsein und ihre Identität schaffen, als „junge Generation“, als „Bewegung“ (zur Darstellung und Rekonstruktion von

Generationsgestalten s. FEND 1988; JAIDE 1988; zur Debatte um die Existenz einer eigenen jugendlichen Subkultur s. CLARKE 1979; EISENSTADT 1956; TENBRUCK 1965). All dies zusammen ergibt, daß sich die bürgerliche Bildungsgesellschaft eine Form der Generationenverhältnisse leistet, in der – auf der sozialen Basis der Freisetzung vom Zwang des Broterwerbs – Jugend als Phase und Instanz der kulturellen Erneuerung, als Zeichen für Kreativität, Verlebendigung gesehen wird und ihr entsprechende Lebensmöglichkeiten eingeräumt werden.

(e) Schließlich lassen sich die Generationenverhältnisse in der industriellen Arbeitsgesellschaft auch im Zusammenhang mit den miteinander konkurrierenden gesellschaftstheoretischen Modellen beschreiben: So läßt sich die Theorie altershomogener Gruppen, die EISENSTADT (1956) vor dem Hintergrund einer strukturfunktionalistisch ausgerichteten Gesellschaftstheorie im Anschluß an Parsons entwickelt hat, leicht im Hinblick auf die darin enthaltene „generationelle Struktur“ interpretieren. In ähnlicher Weise bietet sich die in der Kritik am „extremen Funktionalismus“ von EISENSTADT entwickelte Theorie des Verhältnisses von „Jugend und Gesellschaft“ von TENBRUCK (1965) mit ihrer These von der „Sozialisation in eigener Regie“ für eine Interpretation grundlegender generationeller Verhältnisse an. Entsprechendes gilt für COLEMANS These vom „Aufwachsen in unpersönlichen Systemen“ (COLEMAN 1986); auch sie enthält eine Aussage über Bedingungen und Formen der Generationenbeziehungen in der industriellen Gesellschaft.⁵

Die Art und Weise, in der die Generationenthematik auch heute noch behandelt wird, trägt in vielerlei Hinsicht die Spuren der Orientierung an Verhältnissen der Arbeitsgesellschaft, der „ersten Moderne“. Dies zeigt sich daran, daß in der Pädagogik der Generationenkonflikt im Vordergrund steht – mit der beobachtbaren Tendenz, ihn gleichsam „abzuschreiben“, weil er entdramatisiert sei. In der Jugendforschung stehen Fragen der Generationenbildung immer wieder aufs neue im Vordergrund. Dies verkürzt die Behandlung des Themas in einer spezifischen Weise, weil in diesen Formen der Thematisierung selten die Struktur und Qualität „generationeller Verhältnisse“ als Medium und Grundlage pädagogischer Prozesse reflektiert wird, also die Art und Weise, in der Generationen miteinander kommunizieren, wie ihre Beziehungen organisiert sind. Darüber hinaus sind diese Formen der Thematisierung aber auch historisch überholt, weil sie eindeutig auf die Situation der industriellen Arbeitsgesellschaft bezogen sind, die heute so nicht mehr besteht, sich zumindest in einem rasanten Transformationsprozeß befindet. Es stellt sich somit die Aufgabe, die neue Situation im Hinblick darauf zu reflektieren, was sie für die Generationenverhältnisse bedeutet.

Daraus ergibt sich für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion die Aufgabe, zunächst die Verhältnisse, in denen die Generationen miteinander interagieren, zu beschreiben (empirischer Aspekt), sodann vor allem in ideologiekritischer Hinsicht die Widersprüche und Konflikte herauszuarbeiten, die sich durch den Machtanspruch und die Herrschaftsansprüche der älteren Generation trotz wegbrechender sozialer und realer Grundlagen angesichts einer gesellschaftlichen Dynamik ergeben, welche den Machtanspruch der älteren Generation obsolet werden läßt (aber nichts daran ändert, daß er geltend gemacht wird, und zwar mit Folgen sowohl für die Individuen wie für den gesellschaftlichen Prozeß).

5 Einer eigenen Betrachtung bedürfte in diesem Zusammenhang die ethnopsychoanalytisch ausgelegte Theorie der Adoleszenzverläufe und damit zusammenhängend die Darstellung der Rolle der Adoleszenz für Kulturentwicklung und Traditionsentwicklung bei ERDHEIM (1984).

2. *Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“ – Zur Notwendigkeit neuer Reflexions- und Thematisierungsformen der Generationenthematik nach dem Ende der Arbeitsgesellschaft*

Die leitende These der nachfolgenden Überlegungen ist, daß die Bedingungen, die die gesellschaftliche Struktur nach dem Ende der Arbeitsgesellschaft kennzeichnen, der bisherigen Modellierung der Generationenverhältnisse, wie sie für die industrielle Arbeitsgesellschaft maßgebend waren (und wie sie dort in Anspruch genommen wurden), den Boden entzogen haben. Das Ziel besteht darin, grundlegende Zusammenhänge zwischen Gesellschaftsstruktur, der Definition der Rolle der heranwachsenden Generation, der Organisation der Sozialisationsprozesse und der damit verbundenen Art und Weise, in der die Generationen zusammengespannt sind, aufzudecken sowie zu untersuchen, wie die soziokulturelle „Rahmung“ der Generationenverhältnisse den Horizont von Bildung, Erziehung und Lernen zwischen den Generationen bestimmt.

Gesellschaftstheoretische oder gegenwartsdiagnostische Entwürfe bewegen sich notwendigerweise, indem sie die gesellschaftliche Lage im ganzen zu beschreiben versuchen, auf einer allgemeinen, pauschalierenden Ebene. Sie sind deshalb geeignet, „Grundzüge“ gesellschaftlicher Verhältnisse herauszustellen; sie beleuchten aber möglicherweise Sachverhalte, die für eine bestimmte Thematik (hier die der Generationen) wichtig sind, weniger. Deshalb sollen zunächst drei Sachverhalte diskutiert werden: die Rolle demographischer Verschiebungen für die Generationenthematik (2.1), die Rolle, die die gegenwärtig stattfindenden Transformationen der Arbeits- und Erwerbsgesellschaft für das Generationenverhältnis spielen (2.2), und der Zusammenhang von Zukunft und Generationenverhältnissen (2.3). Schließlich soll der gesellschaftstheoretische Zugang im Anschluß an GIDDENS' Theorie der „radikalisierten Moderne“ erprobt werden (2.4).

2.1 *Generationenverhältnisse in einer „älter“ werdenden Gesellschaft*

Die Auswirkungen der Verschiebungen im gesellschaftlichen Altersaufbau zugunsten der älteren Generation werden in der öffentlichen Diskussion vor allem unter dem Gesichtspunkt erörtert, ob und in welcher Form der Generationenvertrag unter diesen neuen Umständen aufrechterhalten werden kann oder aber einer neuen Form bedarf. Selten jedoch wird die Auswirkung dieses Vorgangs auf die Qualität der Generationenbeziehungen in einer differenzierten Analyse bedacht. Dabei ist die Zunahme des quantitativen Übergewichts der älteren Generation gegenüber der jüngeren unabweisbar; Jugend wird zu einer Minderheit in der Gesellschaft. Es ist kein Zweifel, daß sich Qualität und Art des Nebeneinanderlebens der Generationen, vor allem die Austauschprozesse zwischen den Generationen durch diese Sachverhalte ändern – aber die demographischen Sachverhalte als solche reichen zur Erklärung von Wandel nicht aus (vgl. zur Übersicht in knapper Form KLEINHENZ 1997). Erst die genauere Betrachtung der generationellen Beziehungen macht die Probleme deutlich: Wo die Jungen länger für die Alten sorgen und länger auf das Erbe warten müssen, herrscht eine andere Qualität als da, wo dies nicht zutrifft.

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Entwicklung des Sozialstaats als einer spezifischen Form der Regelung von Verteilungen und Zuständigkeiten (Pflegeversicherung, Lebensversicherung für Kinder, Adoption). Zu analysieren wäre die Frage, wie sich die Durchkapitalisierung aller Verhältnisse einerseits und die Versuche der Sozialpolitik, die daraus resultierenden Probleme wenigstens einigermaßen zu dämpfen und abzufedern, auf die Generationenverhältnisse auswirken. So ist anzunehmen, daß sozialstaatliche Maßnahmen wie die Pflegeversicherung zu einer „Neutralisierung“ des Generationenverhältnisses und möglicher Generationenkonflikte führen. Angewiesenheiten, Abhängigkeiten, Austauschprozesse zwischen den Generationen finden gleichsam auf einer abstrakten, für den einzelnen gar nicht mehr erkennbaren Ebene statt. Alte Menschen haben soziale Sicherheit über Renten und hängen nicht von der Fürsorge der Kinder ab. Die Pflegeversicherung regelt die Versorgung und Pflege „versicherungsmäßig“ durch eigene Versicherungsleistungen. Vorausgreifend auf die These von GIDDENS, wäre zu sagen: Die „Entbettung“ (die Herauslösung zentraler ökonomischer Vorgänge aus den sozialen Strukturen) führt zur Unsichtbarwerdung gesellschaftlicher und sozialer Konflikte – und so auch derjenigen zwischen den Generationen. Damit verändern sich auch Funktionen und Rolle sozialer und pädagogischer Angebote und Dienste; sie treten an die Stelle familiärer und verwandtschaftlicher Unterstützungsleistungen. Soziale Dienste werden so zu einer „Antwort auf die Erosion privater Generationenverträge“ (RAUSCHENBACH 1998).

2.2 Generationenverhältnisse und Transformation der Arbeitsgesellschaft

Die industrielle Arbeitsgesellschaft, deren Erosion wir gegenwärtig erleben, organisiert die Lebensalter nach ihrer jeweiligen Stellung im Produktionsprozeß (vorbereitend, tätig, ausgeschieden) und schafft so durch eine alterssegregierte Struktur, die zugleich auf eine arbeitsteilig organisierte Gesellschaft bezogen ist, bestimmte Bedingungen für Prozesse der Generationenbildung, die über die bloßen Alterskohorten hinausgehen. Die gegenwärtige Diskussion zum „Ende der Arbeitsgesellschaft“ (zu der Frage, ob der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht) verweist auf eine Transformation dessen, was Arbeitsgesellschaft bisher hieß. Die Stichworte, die diese Transformation bezeichnen, sind bekannt: die in rasantem Tempo erfolgende Umgestaltung der Arbeitswelt im Zeichen von Computerisierung und Automatisierung, das Entbehrlichwerden menschlicher Arbeitskraft, Rationalisierung und Globalisierung, neue Kommunikationstechnologien; dies alles ist mit einem grundlegenden Wandel im Stellenwert von Arbeit für das Individuum verbunden, mit fortdauernder Entwertung beruflicher Qualifikationen, und zwar durch Wegfall entsprechender Tätigkeiten und durch den Zwang, flexibel sich immer wieder neuen Qualifikationsanforderungen zu stellen. Das hat für die Generationenverhältnisse Folgen: So wie die Transformation die Funktion der Jugend (HORNSTEIN 1996a), ihre gesellschaftliche Stellung, aber auch ihr Selbstverständnis und ihre Selbstwahrnehmung verändert, so stellt sie auch eine neue Bedingung für Prozesse der Generationenbildung dar. Diese erfolgt heute weniger in bezug auf Ausbildung und Arbeit (oder Politik, wie Ende der sechziger Jahre), sondern in bezug auf die Zugehörigkeit zu jugendkulturellen Szenen mit ihren spezifischen Stilen.

Im Kontext dieser höchst widerspruchsvollen Situation wäre vor allem die Rolle der Jugendkulturen und jugendkultureller Stile für die Modellierung der Generationenverhältnisse eingehender zu untersuchen: z.B. die Entstehung eines eigenen, von Erwachsenen nicht betretbaren Schutzraums, die Verselbständigung der Jugendphase vor allem im Kulturellen, der neue „Eigenwert“ der Jugendphase, wo es auch kaum mehr Austausch und Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer Generationen gibt; die Entwicklung von der lebensaltersspezifischen Jugendkultur, also von einer auf ihren transitorischen Charakter ausgerichteten Angelegenheit, zu einer „Einstiegskultur“ (in der man über die Jugendphase hinaus bleibt).⁶

Offensichtlich verändern auch die Arbeitsplatz- und Ausbildungsplatzprobleme die Prozesse der Generationenbildung: Die Desintegrations- und Spaltungsprozesse in der Gesellschaft (BÖHNISCH 1994; HONNETH 1994) schlagen auf die Generationenbildung durch, neue Generationenabgrenzungen kommen zustande entlang den neuen gesellschaftlichen Konfliktlinien als gleichsam horizontale, gegen den zeitlichen Ablauf erfolgende Form der Generationenbildung über Alters- und Lebensaltersabgrenzungen hinweg, auf der Basis von Dazugehören oder Ausgeschlossensein. Es ist zu vermuten, daß die spezifische Form, in der sich heute Prozesse gesellschaftlicher Integration bzw. Desintegration, von „Inklusion“ und „Exklusion“ stellen, neuartige Konstellationen in der Herausbildung von Generationen mit sich bringt.

Damit sind die Strukturen und Generationenbeziehungen angesprochen. Aufschlußreich ist es, in diesem Zusammenhang die Generationenverhältnisse aus der Sicht der Jugendlichen heute im Spiegel der Ergebnisse aktueller Studien zu betrachten. Als Fazit der Antworten auf die entsprechenden Fragen formuliert die Shell-Studie im Kapitel „Erlebter Gegensatz der Generationen“ (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL 1997, S. 17; die zugrunde gelegte Skala: S. 416): Jugendliche sehen die Ursachen für ihre schlechten Chancen im Tun bzw. Nichttun/Unterlassen der Erwachsenengeneration; Generationenverhältnisse werden als Machtverhältnisse beschrieben (Erwachsene lassen nicht mitreden!); Jugendliche sehen sich vor allem von der Politik vernachlässigt. In diesen Zusammenhang gehören auch die Aspekte Wissen und Erfahrung im Verhältnis der Generationen sowie Wissen und Wissenstransfer als Moment der Generationenbildung und der Kommunikation zwischen den Generationen. In der Kontrastierung mit den Verhältnissen in der bürgerlichen Gesellschaft, auf die sich beispielsweise die Darstellung dieser Thematik bei SPRANGER (1924) bezieht, und den Verhältnissen heute lassen sich zumindest die Fragen formulieren, die sich hier neu stellen: Hat sich die Asymmetrie zwischen den Generationen, was ihren Wissensvorsprung betrifft, wirklich „umgekehrt“, wie immer

6 Zum Thema „Jugendkulturen“ s. D. KELLNER: Jugend im Abenteuer Postmoderne. In: SPoKK 1997, S. 70–78. Hier wird die These vertreten, daß für Jugendliche der Gegenwart die Postmoderne nicht bloß eine avancierte Ästhetik oder ein akademisches Thema sei, sondern vielmehr „Form und Struktur ihres alltäglichen Lebens“ (S. 78). Der Autor unterscheidet zwischen „Boomer“ (1940–1960 geboren) und „Post-Boomer“ (1960–1980 geboren); die Post-Boomer seien die erste Generation, die nach dem Kalten Krieg in einer postindustriellen Gesellschaft mit postmoderner Kultur aufwache. Und der Generationenkonflikt sei heute genauso unüberwindbar wie in den 60er Jahren der Konflikt zwischen dem Konflikt Establishment und Jugend; nur – so ist zu fragen: Worum ging es damals, und worum geht es heute?

wieder behauptet wird? In welchen Hinsichten trifft dies zu? In welchen nicht? Und welche Vorkehrungen gesellschaftlicher Art wirken diesem Prozeß entgegen bzw. fördern ihn womöglich?

Entscheidend aber ist die Diskrepanz, die sich daraus ergibt, daß die gesellschaftliche Organisation der Generationenverhältnisse nach wie vor nach den Mustern und Strukturen der Arbeitsgesellschaft erfolgt, als ob die klaren Abgrenzungen und Zuordnungen aus der Stellung im Produktions- und Beschäftigtensystem, die für dieses System maßgebend waren, nach wie vor bestimmend seien. In Wirklichkeit verliert im Zeichen der Erosion von Erwerbsarbeit die Stellung im Produktionsprozeß ihre generationenbildende Funktion. Dies bedeutet, daß es eine grundlegende Differenz gibt zwischen Selbstdeutung und Selbstinterpretation der Heranwachsenden, die nicht mehr in dem Maß wie früher an die Stellung im Produktionsprozeß gebunden ist, und der Form der gesellschaftlichen Programmierung der Altersphasen und damit des Generationenverhältnisses.

2.3 Generationenverhältnisse und Zukunft

Wie Ergebnisse vielfältiger Jugenduntersuchungen belegen, sehen viele Jugendliche auf sich zukommen, daß sie die Versäumnisse der Erwachsenen, vor allem was den Umgang mit den ökologischen Problemen betrifft, später einmal „ausbaden“ müssen. Ihrer Meinung nach verbraucht die Erwachseneneneration die Zukunft auf Kosten der Nachwachsenden (HORNSTEIN 1996b). Der Konflikt zwischen den Generationen, so läßt sich daraus folgern, bezieht sich heute weniger auf Ablösungsprozesse von den Eltern, auf unterschiedliche Wertorientierungen, Einstellungen und auf Erziehungsfragen, sondern auf die Frage, welche Zukunft für die Heranwachsenden angesichts des Zukunftsverbrauchs der Erwachsenen übrigbleibt. Damit stellt sich auch das Konkurrenzmotiv zwischen den Generationen (MUSGROVE 1964) unter den Bedingungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts in einer spezifischen und gleichsam radikalisierten Form: Die Zukunft als ganzes, nicht nur Besitz, Verfügungkönnen über Einfluß o.ä. steht zur Debatte; nicht mehr nur geht es um knapp gewordene Arbeitsplätze, sondern um nicht weniger als um Verbrauch und Wegnahme der knapp gewordenen Überlebensressourcen der Menschheit. Damit steht unvermittelt, aber mit unübersehbarem Gewicht das Thema Zukunft im Mittelpunkt des Generationenverhältnisses. Zukunft für die Heranwachsenden ist an die Voraussetzung gebunden, daß im Kommen und Gehen der Generationen die das Leben und eine Zukunft ermöglichenden Güter weitergegeben werden. Für die Heranwachsenden muß die Hoffnung berechtigt und erfahrbar sein, daß sie an die Stelle der jetzt Erwachsenen treten und deren „Erbe“ übernehmen werden. Zu den grundlegenden Erfahrungen der gegenwärtigen Heranwachsenden gehört die Befürchtung, daß es nichts mehr zu übernehmen gibt, weil die jetzt Herrschenden alles das schon verbraucht haben, was die Lebensgrundlage für die Zukunft sein müßte.

Vor diesem Hintergrund erscheint es verwunderlich, daß die damit verbundene Konstellation nicht zu einem dramatischen Kampf zwischen den Generationen führt. Dafür lassen sich allerdings Gründe benennen: Es ist ein Merkmal

moderner Formen der Erziehungsorganisation, daß sich in der Schule, in der Jugendarbeit und in der Ausbildung zwar Generationen gegenüberstehen, daß sie sich aber nicht als solche zu erkennen geben (zumindest tun die Erwachsenen dies nicht, während sie umgekehrt Kinder und Heranwachsende generationenmäßig beschreiben). Es werden deshalb die aus Generationszugehörigkeiten resultierenden Ansprüche und die aus dieser Unterschiedlichkeit resultierenden Kämpfe nicht ausgetragen. Dies alles ist gleichsam stillgestellt innerhalb der Institutionen, in denen pädagogische Profis in einer von den Institutionen vorgegebenen Weise ihr Handwerk verrichten, aber sich nicht als Angehörige einer zeitgeschichtlich geprägten Persönlichkeit zu erkennen geben (HORNSTEIN 1982).

Damit könnte zusammenhängen, daß die Verhältnisse zwischen den Generationen heute stärker bestimmt sind durch den Kampf mit den gesellschaftlich vorgegebenen Mustern der Institutionalisierung (Jugendliche kämpfen im Kontext der beschriebenen widersprüchlichen Konstellation mit der als sinnlos empfundenen Jugendrolle, Lehrer mit den Frustrationen, die ihnen durch die Lehrerrolle auferlegt werden) als durch die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenüber als Angehörigen einer anderen Generation. Dies interessiert nicht und braucht nicht zu interessieren in einer Situation, in der in professionell organisierten und institutionell abgesicherten Formen die Interaktionen kanalisiert sind und sich die Angehörigen unterschiedlicher Generationen in den durch die Institutionen zur Verfügung gestellten „Rüstungen“ gegenüber treten.

2.4 Generationenverhältnisse im Licht der Theorie der „radikalisierten Moderne“

Die Frage nach den spezifischen Ausprägungen der Generationenverhältnisse in einer bestimmten gesellschaftlichen Formation kann schließlich auch diskutiert werden im Rahmen gesellschaftstheoretischer Entwürfe. Das Angebot an solchen Entwürfen ist gegenwärtig beeindruckend. U. BECKS Theorie der „Risikogesellschaft“ zählt neben G. SCHULZES Theorie der „Erlebnisgesellschaft“ und den vielerlei Entwürfen, die die gegenwärtige Situation mit dem Etikett der „Postmoderne“ (in bezug auf Generationenverhältnisse: LÜSCHER/SCHULTHEISS 1993) belegen, zu den auch und gerade in der Erziehungswissenschaft am lebhaftesten aufgegriffenen Entwürfen. Die BECKSCHE Theorie der „Risikogesellschaft“ hat dabei das HABERMASsche Modell, das auf der Gegenüberstellung von „System“ und „Lebenswelt“ als der grundlegenden Struktur moderner Gesellschaft beruht, abgelöst, während die systemtheoretische Gesellschaftstheorie von N. LUHMANN, von den rasch aufeinanderfolgenden Moden unberührt, kontinuierlich ausgearbeitet erscheint.

Es ist hier nicht der Ort, die Vorzüge und Stärken der Theorie der „radikalisierten Moderne“, wie sie A. GIDDENS in verschiedenen Veröffentlichungen (grundlegend: 1984) vorgelegt hat, auf einer allgemeinen Ebene zu referieren. Aber es soll wenigstens darauf aufmerksam gemacht werden, daß GIDDENS' Theorie im Vergleich zu der von HABERMAS den generellen Vorzug hat, daß sie nicht mit kontrastierenden Gegenüberstellungen („System“ und „Lebenswelt“)

operiert, sondern die Zusammenhänge, die Vermittlungen, die Dialektik herausarbeitet, die die gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse bestimmen, und damit auch Generationenverhältnisse zu lokalisieren ermöglicht. So trifft es nach GIDDENS nicht zu, daß die abstrakten Systeme eine bereits bestehende, unabhängig davon existierende Lebenswelt „kolonialisieren“ und persönliche Entscheidungen dem Fach- und Sachversand von Experten unterwerfen; vielmehr gibt es ein „dialektisches Wechselverhältnis“, zu dessen Verständnis GIDDENS den Begriff der „Entbettung“ entwickelt. Dieser Begriff und der damit gemeinte Sachverhalt können auch als Schlüssel für das Verständnis der Generationenverhältnisse unter den Bedingungen der Gegenwart, wie GIDDENS sie unter dem Begriff einer „radikalisierten Moderne“ faßt, dienen. Unter „Entbettung“ versteht GIDDENS die Herauslösung und Verselbständigung ökonomischer Prozesse aus den sozialen und kulturellen Zusammenhängen. Dies führt zur Entstehung dessen, was er „abstrakte Systeme“ nennt und was wiederum zu einer „Transformation der Intimität“ (S. 155) führt und den Zusammenhang von Wissen, Vertrauen und die Entstehung von Expertensystemen (anstatt persönlich verbürgtem Wissen) befördert.

Für Prozesse der Generationenbildung lassen sich aus diesen Analysen Perspektiven gewinnen, die sich aus der „Transformation der Intimität“ ergeben. Wenn GIDDENS von der „Konstruktion des Selbst“ als einem „reflexiven Projekt“ spricht und davon, daß die Individuen sich „umsehen“ müssen, um die eigene Identität „ausfindig“ zu machen, dann stellt sich die Frage, wie dieser Prozeß im Generationenbezug und Generationenverhältnis stattfindet (also in bezug auf die eigene Generation und auf die jeweilig andere), an welchen Stellen, in welchen institutionell vorgegebenen Formen dies erfolgt, wer dabei mitwirkt, wer dabei hilft.

Auch im Hinblick auf Generationenbeziehungen lassen sich aus der Theorie der „radikalisierten Moderne“ aufschlußreiche Fragen gewinnen, die zu Transparenz und einem besseren Verständnis der entsprechenden Vorgänge führen können. So läßt sich eine Verbindung herstellen zwischen den üblicherweise gehandelten Topoi zu diesem Thema und dem Licht, das von GIDDENS' Gesellschaftstheorie auf die entsprechenden Sachverhalte geworfen wird. So legen GIDDENS' Ausführungen die Vermutung des „Abstraktwerdens“ der Generationenverhältnisse (auch als Folge von Kinderlosigkeit und der Nivellierung der Geschlechterverhältnisse und -unterschiede) nahe: Die Angewiesenheit der Generationen aufeinander wird abstrakter, vermittelter, unsichtbarer, auch ökonomischer durch sozialstaatlich vermittelte Leistungen und Sicherungssysteme; es gibt nicht mehr wahrnehmbare Formen der Angewiesenheit (Kinderbetreuung geht schon früh in professionelle, öffentliche Formen über; die Pflegeversicherung regelt die Betreuung im Alter). Dies alles sind Folgen des grundlegenden Prozesses der „Entbettung“.

Aus der Theorie der „radikalisierten Moderne“ ergeben sich Sichtweisen auf die Strukturen, in denen Generationen miteinander in Schule, Ausbildung usw. agieren, wie sie in ähnlicher Weise J.S. COLEMAN (1986) mit dem Begriff der „unpersönlichen Systeme“ umschrieben hat. Beide Sichtweisen stimmen darin überein, daß sich die Generationen tendenziell gegeneinander isolieren, daß abstrakte Verhältnisse vorherrschen, daß das, was man „lebendigen Austausch“ zwischen den Generationen nennen könnte, schrumpft. Unter diesen Umstän-

den werden die Generationenverhältnisse zunehmend abstrakt und damit auch allmählich unsichtbar.

3. Ertrag und bildungstheoretische Perspektiven

Der hier vorgelegte Versuch einer Hermeneutik der Generationenverhältnisse unter den Bedingungen der „radikalisierten Moderne“ sollte diejenigen Dimensionen von Bildungs- und Erziehungsprozessen herausarbeiten, die generationeller Art, also durch die Zugehörigkeit zu einer Generation bestimmt sind. Sicher sind Umgangsformen und soziale Prozesse zwischen alt und jung in den verschiedensten Konstellationen nicht durchgehend bestimmt durch Generationenzugehörigkeit und durch das, was sich daraus ergibt (also eine bestimmte Art von Differenz, von Konkurrenz und Kooperation, von gegenseitiger Angewiesenheit usw.), aber theoretische Überlegungen und Forschungen der hier vorgeschlagenen Art können immerhin den Anteil, der auf dieses Konto geht, „aufklären“ und auch die „Verkleidungen“ sichtbar machen, unter denen solche Beziehungen unter den Bedingungen der Gegenwart stattfinden. Offensichtlich ist es geradezu ein Charakteristikum heutiger Verhältnisse zwischen den Generationen, daß sie in einer höchst folgenreichen Weise „verkleidet“ stattfinden. Die Art der Organisation, in der Generationen miteinander agieren, z.B. in der Schule, bewirkt eine Wahrnehmung und auch eine faktische Art der Beziehungen, die so „aussieht“, als wären die Beteiligten gar nicht Angehörige verschiedener Generationen. Es gibt kein generationelles Gegenüber – im Unterschied zu den Zeiten von Studentenprotest und Schülerbewegung, wo der Kampf gegen das Establishment, gegen die Lehrer als Vertreter einer überholten Ordnung immer auch ein Angriff gegen die Vertreter einer bestimmten Generation war und insofern Ausdruck eines Konflikts zwischen Generationen. Heute erscheinen Lehrer als unbedeutend, als bloß ausführende Organe anonym bleibender Mächte und als Zuteiler von Bildungsnachweisen, die zu nichts berechtigen; sie erscheinen selber als Opfer eines Systems und einer Ordnung, mit denen man eher Mitleid haben müßte und denen gegenüber zumindest ein gewisses Maß an Verständnis angebracht ist. Dies verbindet Lehrer und Schüler und führt zum Arrangement des Sich-gegenseitig-in-Ruhe-Lassens. Die Generationenauseinandersetzung läuft leer, sie fällt aus.

Mit der Einbeziehung solcher Fragestellungen in die pädagogische Reflexion erweitert sich der Blick vom „pädagogischen Bezug“ und von individuell verstandenen Generationenkonflikten auf die soziale Einbettung erzieherischer Verhältnisse und deren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen, historisch-konkreten Organisationsformen der Gesellschaft und auf die Rolle, die in diesem Kontext Veränderungen und Verschiebungen in den „generationellen Verhältnissen“ als einer Grundkonstellation erzieherischer Situationen spielen. Dieses Vorgehen ermöglicht auch die Kritik fragwürdig gewordener, überholter Organisationsformen des Generationenverhältnisses, z.B. in der Schule, und gibt den Blick frei auf die Prozesse kultureller Transformation (s. ERDHEIM 1984). Schließlich ergeben sich aus den vorgetragenen Überlegungen auch weiterführende Perspektiven und Möglichkeiten der Verbindung und des Anschlusses an grundlegende Kategorien erziehungswissenschaftlicher Reflexi-

on: Lernen, Persönlichkeitsbildung, die Rolle gesellschaftlicher Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung – dies alles hat eine „generationelle Seite“, und es gibt die Möglichkeiten der gegenseitigen Beleuchtung.

Die Untersuchung von Generationenverhältnissen in der hier vorgeschlagenen Art kann als Beispiel für diejenige Art erziehungswissenschaftlicher Reflexion verstanden werden, die gekennzeichnet ist durch eine explizite Form der Bezugnahme auf die geschichtliche Dimension des Erziehungshandelns und durch ein Verständnis von Bildungsprozessen als Beförderung geschichtlicher Handlungsfähigkeit (s. HORNSTEIN 1988; ferner FATKE/HORNSTEIN in diesem Beiheft). – Aus der hier vorgeschlagenen Hermeneutik der Generationenverhältnisse ergeben sich ferner Forschungsaufgaben in den verschiedensten Richtungen. Die vorliegende Empirie ist sehr punktuell und zufällig in der Auswahl der Bereiche, in denen Generationenverhältnisse untersucht wurden; im Vordergrund steht die Familie, aber gerade Bereiche, in denen es um Analyse und Reflexion der verdeckten Formen ginge wie Schule, offene Jugendarbeit usw., sind unerforscht. Weiterhin bemüht sich die Forschung nach wie vor, wenigstens Reste des Generationenkonflikts zu identifizieren. Ein zweiter Mangel besteht in der Ausblendung bildungs- und erziehungstheoretischer Gesichtspunkte und Kategorien. Generationenverhältnisse werden als Probleme des Umgangs, der Kommunikation, des Miteinanderumgehens behandelt, aber nicht unter dem Aspekt, was sie in einer pädagogischen Hinsicht für den Bildungsprozeß, für den Erwerb von Kompetenz und Handlungsfähigkeit bedeuten. Die Berücksichtigung dieser Fragestellungen würde ganz andere Akzentsetzungen mit sich bringen.

Schließlich ist darauf aufmerksam zu machen, daß aus dem hier zugrunde gelegten Konzept der generationellen Verhältnisse als Teil der sozialen Voraussetzungen der Bildung und aus der Frage nach den Konsequenzen derartiger Verhältnisse für das Soziale sich auch Verbindungen herstellen ließen zu der kulturwissenschaftlichen Behandlung des Themas. Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen „heißen“ und „kalten“ Kulturen, wie sie von C. LEVY-STRAUSS entwickelt und von ERDHEIM (1984) aufgegriffen und für die Analyse der Adoleszenz fruchtbar gemacht worden ist, wird die dramatische Widersprüchlichkeit von Generationenverhältnissen in der Gegenwart deutlich. Die Strukturen, in denen heute das Verhältnis und Miteinander der Generationen organisiert ist, führen zu einer kulturellen Initiation der nachwachsenden Generation, die derjenigen in „kalten Kulturen“ entspricht, d.h., die notwendige Auseinandersetzung findet kaum statt (vgl. dazu die Analysen bei HORNSTEIN 1982; 1996b). Erforderlich wäre statt dessen eine innere Aneignung, die solcher in „heißen Kulturen“ entspräche, d.h. in einer spannungsvollen Weise sich vollzöge sowie kulturell-gesellschaftlichen Wandel ermöglichte und seitens der Erwachsenen auch akzeptiert würde.

Literatur

- BECKER, R. (Hrsg.): Generationen und sozialer Wandel. Generationendynamik, Generationenbeziehungen und Differenzierung von Generationen. Opladen 1997.
- BÖHNISCH, L./BLANC, K.: Die Generationenfrage. Von der Relativierung der Lebensalter. Frankfurt/M. 1989.
- BÖHNISCH, L.: Gespaltene Normalität. Weinheim/München 1994.
- CLARKE, J., u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt/M. 1979.
- COLEMAN, J.S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim/Basel 1986.
- ECARIUS, J. (Hrsg.): Was will die jüngere Generation mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998.
- EISENSTADT, S.N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München 1966.
- ERDHEIM, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt/M. 1984.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt/M. 1988.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. 4. Aufl. Hamburg 1957.
- GIDDENS, A.: The Constitution of Society. Cambridge 1984.
- GIDDENS, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1995.
- GRONEMEYER, R.: Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. 6. Aufl. Frankfurt/M. 1997.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HERRMANN, U.: Das Konzept der „Generation“. In: U. HERRMANN: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Erziehung. Weinheim 1991, S. 319–329.
- HONIG, M.-S.: Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung. In: LIEBAU/WULF 1996, S. 210–221.
- HONNETH, A.: Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt/M. 1994.
- HORNSTEIN, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: D. BENNER/H. HEID/H. THIERSCH (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongreß der DGfE in Regensburg. 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1982, S. 59–79.
- HORNSTEIN, W.: Kindheit und Jugend im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (Hrsg.): Demographische Entwicklung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Jugendhilfe. Bonn 1988, S. 41–60.
- HORNSTEIN, W.: Jugendkulturen im Modernisierungsprozeß. In: J. STURM et al. (Eds.): Education and Cultural Transmission. Gent 1996, S. 319–335 (a).
- HORNSTEIN, W.: Jugend – Macht – Zukunft. Eröffnungsvortrag zum 10. Deutschen Jugendhilfetag in Leipzig. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (Hrsg.): Jugend–Macht–Zukunft. Bonn 1996, S. 41–58 (b).
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CH.: Das Problem der Generationen in der Jugendforschung heute. In: Bildung und Erziehung 38 (1985), S. 213–230.
- JAIDE, W.: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Opladen 1988.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997.
- KLEINHENZ, G.D.: Der Austausch zwischen den Generationen. In: KRAPPMANN/LEPENIES 1997, S. 66–82.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: KzfSS 37 (1985), S. 1–29.
- KRAPPMANN, L./LEPENIES, A. (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt/New York 1997.
- LANGEVELD, M.J.: Einführung in die Pädagogik. 3. Aufl. Stuttgart 1962.
- LIEBAU, E./WULF, CH. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996.
- LIT, TH.: Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute. Wiesbaden 1947.
- LÜSCHER, K./SCHULTHEISS, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie 7 (1928), S. 157–185 und 309–330.

- MOHL, H.: Die Altersexplosion – Droht uns ein Krieg der Generationen? Stuttgart 1993.
- MOLLENHAUER, K.: Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 869–886.
- MUSGROVE, F.: Youth and the Social Order. Bloomington, IN 1965.
- RAUSCHENBACH, TH.: Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In: ECARIUS 1998, S. 13–39.
- SHELKSY, H.: Die skeptische Generation. Düsseldorf/Köln 1957.
- SCHÜLLER, H.: Die Alterslüge – Für einen neuen Generationenvertrag. Berlin 1995.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1924.
- SPoKK (Arbeitsgruppe für Symbolische Politik, Kultur und Kommunikation) (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim 1997.
- TENBRUCK, F.H.: Jugend und Gesellschaft. Freiburg i.Br. 1962.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 57, 82131 Gauting.