

Zweitveröffentlichung



Bock, Karin; Braches-Chyrek, Rita

Generation(en) : Eine kritische Bestandsaufnahme

Datum der Zweitveröffentlichung: 10.08.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116662x

Erstveröffentlichung

Bock, Karin; Braches-Chyrek, Rita (2025): Generation(en): Eine kritische Bestandsaufnahme, in: Soziale Passagen, Wiesbaden: Springer VS, Jg. 17, Nr. 1, S. 1–26, doi: 10.1007/s12592-025-00537-8.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Generation(en): Eine kritische Bestandsaufnahme

Karin Bock · Rita Braches-Chyrek

Angenommen: 11. April 2025 / Online publiziert: 12. Juni 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung In diesem Artikel werden kursorisch historische und theoretische Bezüge zum Generationenbegriff rekapituliert, um daraus sozialpädagogische Fragestellungen für Forschungsbezüge der Kindheits-, Jugend-, Familien- und Migrationsforschung zu diskutieren und für mögliche künftige Fragestellungen sozialpädagogischer Forschung abzuleiten.

Schlüsselwörter Generation · Sozialpädagogische Forschung

Generation(s): a critical review

Abstract This article provides a cursory recapitulation of historical and theoretical references to the concept of generation in order to discuss socio-pedagogical questions for research references in childhood, youth, family and migration research and to derive possible future questions for socio-pedagogical research.

Keywords Generation · Socio-pedagogical research

✉ Karin Bock
Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland
E-Mail: karin.bock@tu-dresden.de

Rita Braches-Chyrek
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland
E-Mail: rita.braches@uni-bamberg.de

1 Einleitung oder: Der Generationenbegriff im sozialwissenschaftlichen Diskurs

Kaum fällt das Wort „Generation“, hat wohl jede:r sofort nicht nur Assoziationen zum Begriff, sondern auch etwas beizutragen – und dies alltagssprachlich wie wissenschaftlich. Doch darin erschöpfen sich nicht die De- und Konnotationen von „Generation“. Vielmehr lassen sich – konstruktiv gewendet – mit dem Begriff der Generation mehrdimensionale Anschluss- und Differenzmöglichkeiten identifizieren – und darum soll es im Folgenden gehen.

Im sozialwissenschaftlichen Diskurs existieren seit fast einem Jahrhundert, so man Mannheims Überlegungen zum „Problem der Generationen“ (1928) als Ausgangspunkt dieses Diskurses nimmt, inzwischen unzählige Versuche, den Begriff „Generation“ zu definieren und ihn für sozialwissenschaftliche Analysen und Diskurse aufzuschließen. Ähnlich verhält es sich in der geistes- wie erziehungswissenschaftlichen Tradition, wenn ausgehend von Schleiermachers alter Frage, was denn „eigentlich die ältere mit der jüngeren Generation“ wolle (1983 [1826], S. 38), Gesellschaft als Erziehungs-, Sozialisations- und Enkulturations- oder Bildungsveranstaltung in ‚großem Stil‘ interpretiert wird.

(Nicht nur) in diesen Diskursen wird dem Generationenbegriff sehr viel (wenn nicht gar: zu viel?) zugemutet: Ist schon die Variationsbreite seiner Schreibweisen abenteuerlich, sobald er in Verbindung mit Beziehungen und Verhältnissen gebracht wird (mal wird von Generationenbeziehungen, mal von Generationsbeziehungen, mal von Generationenverhältnissen, mal von Generationsverhältnissen geschrieben, nachgedacht und fabuliert), ist seine Bestimmung als gesellschaftlicher Strukturkategorie teilweise überhöht (bei den Einen geht es um „generationing“, bei Anderen um nicht weniger als die (gesamte) „generationale Ordnung des Sozialen“, siehe unten). Ähnlich verhält es sich in Sprachspielen zur Namensuche von Jugendkohorten, die dann als „Jugendgeneration“ ein Label verpasst bekommen und als solche identifiziert werden und für die inzwischen sogar Mehrfachbezeichnungen vorliegen (z. B. über sozialgeschichtliche Charakterisierungen wie „die Generation der Weimarer Republik“, „Generation der Kriegskinder“ bzw. „Nachkriegskinder“ – sowohl für den 1. wie den 2. Weltkrieg, „die Boomer“ oder „68er“, „Zaungastgeneration der 68er“ oder „die Generation der bleiernen Zeit“ bis hin zur „Generation der nicht mehr Eingestiegenen“; auch Buchstaben-Generationsbezeichnungen zwischen X, Y und Z sind zu finden, ebenso Automarken wie etwa bei „Generation Golf“ oder vermeintliche Einstellungsidentifikationen wie „skeptisch“ oder „digital native“, jüngst sogar Wochentage wie „Fridays“ etc. pp.). Warum ist das so?

Offensichtlich gibt es mindestens im sozialwissenschaftlichen, aber eben auch in populär- und suggestivorientierten Kontext(en) eine Sehnsucht danach, Kohorten als Generationen zu identifizieren. Dies ist längst kein bloßer Modetrend (in der Wissenschaft mehr, sondern kann offenbar einem inzwischen fest verankerten Wissenskanon zugeschlagen werden, in dem es durchaus als ernstzunehmende wissenschaftliche Fragestellung gilt, dass jeweils passende Label für jede Generation zu suchen und zu finden (siehe dazu schon Nave-Herz 1989). Vermeintlich fühlt sich für solche Etikettierungen insbesondere die Jugendforschung berufen – aber auch für bereits in die Jahre gekommene Kohorten wird im Kanon der Sozialwissen-

schaften nicht selten gern ein Generationenlabel erarbeitet und gebetsmühlenartig solange lanciert, bis es sich etabliert (und wieder verschwindet). Zurückzuführen ist dieser Umstand wohl auf die Interpretation des Mannheim'schen „Problem[s] der Generationen“, das im Verlauf des 20. Jahrhunderts viele Irrungen und Wirrungen durchlaufen hat (siehe genauer unten).

In den pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskursen dagegen hat es der Generationenbegriff und seine Auslegungen von jeher schwerer gehabt bzw. ist anders aufgestellt: Hier wird nicht auf die Formation einer Jugendgeneration, die „einen jeweils anderen Gegner in sich und der Welt“ (Mannheim 1928, S. 181) bekämpft, als Generationenlagerung und -entelechie rekurriert, hier geht es um nicht weniger als die voraussetzungsvolle anthropologisch-pädagogische Grundbedingung (von Erziehung im gesellschaftlichen Wandel), die z. T. vor alle anderen erziehungswissenschaftliche Begriffe gesetzt wird (etwa: Liebau und Wulf 1996). Das dies die originäre erziehungswissenschaftliche Tradition ist, mit der sich auch die Sozialpädagogik ernsthaft befassen sollte, wenn sie über „Generation“ nachdenkt – und sich dieser Umstand eben *genau nicht* in Familiengenerationen erschöpft – darum wird es im Folgenden gehen (Abschn. 3). Zuvor jedoch wollen wir zumindest skizzenhaft die historischen Zugänge zum Generationenbegriff nachzeichnen (Abschn. 2), um schließlich Einblicke in Forschungsaussichten auf Generationen vorzustellen (Abschn. 4).

2 Historische Zugänge zum Generationenbegriff

Die mit dem Begriff der Generation verbundenen Bedeutungsinhalte haben sich über Jahrhunderte hinweg immer wieder verändert (Nagengast und Schuh 2008, S. 11 ff.). Sie verweisen auf eine Wort-, Begriffs- und Metapherngeschichte mit vielfältigen Interpretationen und Rekonstruktionen. Das Wort *Generation* hat seinen Ursprung in der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache und wurde in den romanischen Sprachen zu einem eigenen Wort. Im Deutschen etablierte sich das Wort *Generation* im 19. Jahrhundert als ein Fremdwort (Parnes et al. 2008, S. 26 ff.). Die Vielgestaltigkeit, die Wechselverhältnisse und die semantischen Umcodierungen des zweigliedrigen Wortes *Generation*, also *generatio* (Entstehung, Zeugung, Abstammung) und *genus* (Gattung, Geschlecht) lassen sich nur schwer auf eine Bedeutung reduzieren, sondern müssen jeweils zurückgebunden werden an die jeweilige Wissensgeschichte der Disziplinen, in denen es verwendet wird.

Im Kontext unterschiedlicher theoretischer und empirischer Schwerpunktsetzungen u. a. in der Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaft, Wirtschafts-, Politik- und Sozialwissenschaft wird über die Funktionalisierungen und die Qualitäten des Generationenbegriffs in unterschiedlichen Konzeptionalisierungen diskutiert (Parnes et al. 2008, S. 20, 26 ff.; Tremmel 2012, S. 35). „Das Konzept der Generation ist immer auch Schauplatz von Verhandlungen über seine eigene Begrifflichkeit; terminologische Debatten lassen sich somit als Symptome seiner Geschichte deuten. So sind es immer wieder Doppeldeutigkeiten – wie die zwischen Entstehung und Produkt, Zeugung und Abstammung, Generativität und Gattung, Synchronie und Diachronie –, die die innere Dynamik des Generationenbegriffs ebenso antreiben

wie seine hier vorgenommene Rekonstruktion“ (ebd., S. 39). Die hier beschriebenen Grenz- und Übergangsbereiche spiegeln sich in den historiografischen und narrativen Wissensverwendungen des Begriffs Generation wider und haben die Theorie- und Forschungsentwicklungen der unterschiedlichen Disziplinen wesentlich beeinflusst (Parnes et al. 2008, S. 21 f.).

Über die disziplinären Grenzen hinweg wird Generation nicht nur als wissenschaftlicher Begriff, sondern auch als analytische Kategorie nutzbringend eingesetzt (Jureit 2006, S. 37 ff., 2006, S. 9; Ziemann 2020, S. 4). Die differenten Bedeutungsinhalte zeigen sich an vielen Beispielen, wie etwa in der Verbindung von Generation und Kohorte. Kohorte wird u. a. für die altersbezogenen biologischen Abfolgen von Kindheit, Jugend und Erwachsenensein verwendet (Ziemann 2020, S. 6). Die Festlegung von Altersstufen wird aber auch genutzt, um Eckdaten für die Bevölkerungsentwicklung zu benennen, mit denen die Geburts- und Sterberaten einer „Generation“ gemessen und Prognosen über zukünftige demografische Entwicklungen oder auch biopolitische bzw. gouvernementale Interessen formuliert werden (Foucault 2006). Neben dieser Nutzung des Generationenkonzeptes für zeitliche und altersbezogene Differenzierungen oder bevölkerungspolitische Diskurse wird mit Generation auch kulturelle und soziale Zugehörigkeiten, Erlebnismgemeinschaften, Bündnisse und Identifikationen, wie etwa Generation Silent, Generation Baby Boomer, Generation X und Y, Generation Me, Generation Millennials oder auch soziale Zusammenschlüsse und Bewegungen, bspw. zum Schwerpunkt Nachhaltigkeit die „Last Generation“ (LG), beschrieben. Mit diesen Zuordnungen qua Generation, die auch als „Selbstthematisierungsformeln“ bezeichnet werden (Jureit 2006, S. 40), wird die gefühlte Verbundenheit zwischen Angehörigen verwandter Jahrgänge ausgedrückt, während gleichzeitig Fragen nach der Entstehung, Dynamik und Entwicklung altersspezifischer Vergemeinschaftungen verhandelt werden (Parnes et al. 2008, S. 12).

Die Analyse der „Stellung des Individuums in sozialen Zusammenhängen“ durch das Konzept der Generationen zeigt besonders deutlich, wenn familiäre Verwandtschaftsordnungen beschrieben werden, wie bspw. Abstammung, Erbfolgen oder auch die Ökonomie finanzieller Transfers (ebd., S. 11; Jureit 2006, S. 8 ff.). „Sie setzen voraus, dass Altersgruppen die natürlichen Bausteine der menschlichen Gesellschaft seien, so wie auch das Leben der Menschen als ein Lebenslaufzufassen sei, der sich aus genau definierbaren, voneinander abzugrenzenden Lebensphasen zusammensetze“ (Parnes et al. 2008, S. 17). Demzufolge kann aufgrund der vielgestaltigen Verwendung Generation als „hybrides“ Konzept beschrieben werden, welches sich für unterschiedliche wissenschaftliche Diskurse höchst anschlussfähig erweist, jedoch auch sichtbar werden lässt, warum Systematisierungen schwerfallen (Ziemann 2020, S. 6). „Generation als zyklisches Zeitmodell und Berechnungsgröße des Menschenalters, als Kategorie vormoderner Verwandtschaftsformen und symbolische Form der Kulturgeschichte, als psychoanalytische Instanz, familiäre Kategorie und erbrechtlicher Begriff, als zentrale Kategorie von Vererbungs- und Zeugungstheorie, als Terminus technicus wissenschaftlicher Experimentalkultur“ (Parnes et al. 2008, S. 10). Die Entwicklung von übergeordneten Konstruktionsprinzipien, wie bspw. die Nutzung von Generationenkonzepten als Analysefolien für individuelle oder kollektive Identitäten, für Sozialisations- und Prägungszusammenhänge, mit denen die

Gleichzeitigkeit von Erfahrungen, Handlungen, Möglichkeiten der Aneignung und Verarbeitung sichtbar werden, verweisen auf durchaus tragfähige wissenschaftliche Differenzierungen (ebd., S. 17; Jureit 2006, S. 128). Jedoch ist der Mehrdimensionalität des Begriffs Generation nur schwer zu entkommen. Dies zeigt sich, wenn Fragen der Generationengerechtigkeit und Generationenvertrages verhandelt werden, bspw. hinsichtlich des tatsächlich stattfindenden generationenübergreifenden Austausches von Wissen, moralischer Standards, Traditionen, finanziellen Transfers oder emotionaler Verbundenheiten. Sie offenbaren eine Bandbreite von sozialen und kulturellen Dynamiken und Konflikten, Macht- und Ordnungszusammenhängen, die mit dem Generationenkonzept unmittelbar verbunden sind.

Diese hier nur angedeuteten Denkfiguren spiegeln sich auch in den sozialpädagogischen Auseinandersetzungen zum Generationenkonzept wider. Zum einen wird das Generationenkonzept genutzt, um „Geschichte zu ordnen“ (Jureit 2006, S. 53), d.h. der Wandel von disziplinären und professionstheoretischen Ideengängen in der Sozialen Arbeit wird beschrieben und erklärt. Fraglich ist, welche Relevanz die in den retrospektiven Bilanzen verwendeten Erinnerungs- und Erzählmuster heute noch entfalten können (ebd., S. 53). Zum anderen wird das Generationenkonzept aber auch genutzt, um Fragen danach zu stellen, mit welchem Interesse bspw. in den institutionellen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe mit den je spezifischen Formen sozialer Interaktionen Fragen der Generationenbildung, -gerechtigkeit, -dynamiken, -problematiken und -konflikte zwischen Angehörigen unterschiedlicher Generationen verhandelt werden (Hornstein 1999, S. 52; Brinkmann et al. 2024, S. 8 ff.). Daher bleibt die Notwendigkeit bestehen, sowohl theoretisch als auch empirisch die innere Dynamik des Generationenbegriffs „zwischen Entstehung und Produkt, Zeugung und Abstammung, Generativität und Gattung, Synchronie und Diachronie“ (Parnes et al. 2008, S. 39) in ihren Wirkungen auf die zugeschriebenen Bedeutungsfelder zu reflektieren.

3 Theoretische Perspektiven des Generationenbegriffs

Es lassen sich mindestens zwei zentrale Strömungen des Generationenthemas nachzeichnen (vgl. hierzu ausführlich und i.F.: Bock 2000, 2021): (1) Als *pädagogisch-anthropologische Grundbedingung* stellte das Generationenthema in der geisteswissenschaftlichen Tradition (etwa bei Schleiermacher, Dilthey, Spranger, Litt, Nohl, Bernfeld) den Ausgangspunkt für lern- und bildungstheoretische Überlegungen dar (Liebau und Wulf 1996). (2) Die geisteswissenschaftlichen Ansätze (Dilthey) zum Generationenverhältnis wurden von Karl Mannheim Ende der 1920er-Jahre aufgegriffen und sind als „Problem der Generationen“ im Kontext *soziologisch-historischer Forschungen* diskutiert worden (Mannheim 1928).

In den 1950er-Jahren geriet das Generationenthema als Verhältnis zwischen Älteren und Jüngeren aus dem Blick (Liebau und Wulf 1996; Ecarius 1998). Bis Ende der 1980er-Jahre wurden lediglich einzelne „herausragende“ Generationen untersucht und häufig mit einem Generationsetikett versehen (zur Kritik schon: Nave-Herz 1989). Meinungen und Einstellungen von Eltern und deren Kindern wurden verglichen (z.B. Allerbeck 1977; Sahner 1977) oder Generationenkonflikte am Bei-

spiel der 1968er Studentenrevolte diskutiert (z. B. Allerbeck et al. 1980; Hornstein 1983; Böhnisch und Blanc 1989).

Vor diesem Hintergrund ist wohl auch zu erklären, warum der Generationenbegriff in der erziehungswissenschaftlichen Debatte nicht (gesichert) zu den kategorialen Schlüsselbegriffen wie Erziehung, Bildung oder Lernen gerechnet wurde, wie Thomas Rauschenbach (1998, S. 21) bereits Ende der 1990er-Jahre feststellte. Denn obwohl der Generationenbegriff immer wieder in der Erziehungswissenschaft aufgerufen worden ist (z. B. Mollenhauer 1993 [1964]; Mollenhauer et al. 1975; Hornstein 1983; Herrmann 1987), fand erst in den 1990er-Jahren wieder eine systematische Hinwendung zum Generationenthema statt (zuerst Herrmann 1987). Hierbei wurde das Generationenthema wieder als Verhältnis und Beziehung zwischen Älteren und Jüngeren im Kontext klassisch-pädagogischer und soziologisch-historischer Ansätze in den Sozialwissenschaften diskutiert (bspw. bei Lüscher und Schultheis 1993; Nave-Herz 1995; Büchner 1995; Liebau und Wulf 1996; Liebau 1997; Ecarius 1998). Parallel dazu findet sich im etwa selben Zeitraum eine neuerliche Hinwendung zum Generationenthema in der sozialpolitischen Diskussion um den sog. Generationenvertrag (etwa Böhnisch und Blanc 1989; Rauschenbach 1994; Kaufmann 1996; Lepenies 1997; Brumlik 1998).

Trotz der intensiven Debatten um das Generationenthema, die in regelmäßigen Abstand (quasi einmal im Jahrzehnt) auffammen, bleibt der Generationenbegriff mehrdeutig und irgendwie z. T. eigenartig vage (schon z. B. Lüscher 1993; Bock 2000; Bock und Schröer 2020; Ecarius 2020). Dies lässt sich wohl auf den Umstand zurückführen, dass mit dem Generationenbegriff grundlegende komplexe Zugangsweisen zu Fragen aufgerufen werden, die sich sowohl im alltäglichen Zusammenleben als auch im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung jeder Generation neu stellen (ebd.) und offenbar jeweils eng mit einer immer wieder neuen Suche und Vergewisserung nach einem jeweils geeigneten Generationenbegriff verbunden ist. Insofern lohnt u. E. ein Blick in diese beiden Strömungen sozialwissenschaftlicher Generationendiskurse, die für die Einen zum Allgemeinplatz gehören, für die Anderen eher historischer Ballast zu sein scheinen.

3.1 Generation(en) als anthropologisch-pädagogische Grundbedingung in klassischen Erziehungstheorien

Bei den Klassikern der (Sozial-)Pädagogik ist der Generationenbegriff anthropologisch-pädagogische Grundbedingung, um (überhaupt) über Erziehung nachdenken zu können. Was in EJean-Jaques Rousseaus „Emile“ noch naturwüchsig angelegt ist, findet sich bei F.E.D Schleiermacher bereits ausgearbeitet(er). Denn in seiner „Theorie der Erziehung“ bzw. den Vorlesungen zur Erziehungslehre (Schmidt 1991) befasste sich Schleiermacher mit der grundsätzlichen Frage nach dem Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?“ (Schleiermacher 1983 [1826], S. 38). Für ihn stellte das Generationenverhältnis ein Phänomen dar, das zum Gegenstand einer pädagogischen Theorie werden könne (Schmidt 1991, S. 226 f.). Und es dürfte hinlänglich bekannt sein, dass er die Fragen nach dem Generationenverhältnis mit Hilfe einer ‚erzieherischen

Kunstlehre‘ zu beantworten versuchte, da ‚Erziehung eine Kunst‘ sei und demzufolge nach einer Kunstlehre verlange (ebd.). Auf der Suche nach dieser Kunstlehre (die gegenwärtig und auch schon seit einiger Zeit in der Sozialen Arbeit kaum noch verhandelt wird) argumentierte Schleiermacher mehrdimensional: Für ihn war klar, dass die Formen der Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation nur hinsichtlich der damit zusammenhängenden Fragen nach Sinn und Zweck von Erziehung formuliert werden könne. Aus dieser Tatsache entwickelte er die innere und die äußere Frage, d.h. als innere Frage betrachtete er die Anfangs- und Enddimensionen von Erziehung (d.h. was Erziehung bewirken kann und soll). Eine Antwort auf diese Frage fand er in der Ethik. Erziehung, die der „Politik koordiniert“ sei, solle die „Sittlichkeit der späteren Generation“ (Schleiermacher 1983, S. 44) bewirken. Innere Grenzen dieser Sittlichkeit stelle die menschliche Natur selbst (Rousseau lässt grüßen). Als äußere Frage betrachtete er die Grenzen von Erziehung (d.h. wann Erziehung beginnt und wann sie aufhört), die er mit Geburt und Tod als irreversible Punkte setzte und dann relativierte, indem er den Beginn der Erziehung ‚mit dem Erwachen der Intelligenz im Kinde‘ setzte. Ein allmähliches Verschwinden erzieherischer Einwirkung der älteren Generation (Eltern und/oder Pädagog:innen) auf die jüngere setze nach Schleiermacher mit der (politischen) Mündigkeit (die nicht explizit der Staat festlegen solle) des Jugendlichen ein. Diese Einwirkung würde im Laufe der Lebenszeit schwächer und ginge dann in ein Zusammenwirken der verschiedenen Generationen über: „Die elterliche Autorität nimmt allmählich ab, bleibt aber noch von Einfluß nach der Mündigkeitserklärung. Auf diesem Punkt hört nicht gleich aller kindlicher Gehorsam auf“ (Schleiermacher 1983, S. 46). Für Schleiermacher stand jedoch nicht nur das pädagogische Verhältnis zwischen Jüngeren und Älteren im Zentrum, sondern auch Gedanken über gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Denn das Ziel des Einwirkens der älteren Generation auf die jüngere (und damit zugleich das Ziel der Pädagogik) lag für Schleiermacher darin, „daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern“ (Schleiermacher 1983, S. 63 f.).

Schleiermachers Generationenkonzeption wurde von Wilhelm Dilthey aufgegriffen und weiterentwickelt. In seinem „Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat“ (1961 [1875]) setzte sich Dilthey zunächst mit der Entstehung *einer* Generation auseinander. Schleiermachers Überlegungen zielten auf das *intergenerative* Erziehungsverhältnis, Diltheys Überlegungen auf die *intragenerative* Ebene ab (Bock 2000, S. 118). Dabei unterschied er zwischen der formal messbaren Zeiteinheit (Monate, Jahre, Jahrzehnte, die einem Menschenleben oder dem Lebensalter entsprechen) und einem zeitlichen Inbegriff des Menschenlebens, den er als Generation festlegte:

„Generation ist zunächst also, (...), die Bezeichnung für einen Zeitraum, und zwar ebenfalls eine von innen abmessende Vorstellung, welche der des Menschenlebens eingeordnet ist. Dieser Zeitraum reicht von der Geburts- bis zu derjenigen Altersgrenze, an welcher durchschnittlich ein neuer Jahresring am Baum der Generation sich ansetzt, umfaßt also etwa 30 Jahre. (...) Generation ist alsdann eine Bezeichnung für ein *Verhältnis der Gleichzeitigkeit von Individu-*

en; diejenigen, welche gewissermaßen nebeneinander emporwuchsen d.h. ein gemeinsames Kindesalter hatten, ein gemeinsames Jünglingsalter, deren Zeitraum männlicher Kraft teilweise zusammenfel, bezeichnen wir als dieselbe Generation“ (Dilthey 1961, S. 37).

Dilthey verknüpfte damit die gleichzeitige Existenz von Individuen mit dem Generationenbegriff, d.h. diejenigen, die „in den Jahren der Empfänglichkeit dieselben leitenden Einwirkungen erfahren“, bilden eine Generation (Dilthey 1961, S. 37). Zudem war für Dilthey die Frage relevant, wie sich ein Generationswechsel als Generationenabfolge vollzieht und wie sich die jeweiligen Generationswechsel auf soziale Wandlungsprozesse innerhalb der Gesellschaft auswirken. Dabei differenzierte er die Bedingungen, die auf die intellektuellen Leistungen einer Generation wirken, und gliederte sie in zwei Gruppen: Die erste Gruppe beinhaltet das bereits vorhandene umfassende Wissen einer Gesellschaft, also den „Besitzstand der intellektuellen Kultur (...), wie sie sich zu der Zeit vorfindet, in welcher die Generation sich bildet“ (Dilthey 1961, S. 37). Indem sich eine Generation das Wissen ihrer Zeit aneignet und weiterentwickelt, wird sie vom sozialen Wandel beeinflusst. Diesen sozialen Wandel auf gesellschaftlichem, politischem und kulturellem Gebiet stellt für Dilthey die zweite Gruppe von Einflussfaktoren dar, die der jeweils älteren Generation Grenzen setzen. Denn, so schlussfolgerte Dilthey, indem sich die jüngere Generation das vorhandene Wissen aneigne und gleichzeitig von gesellschaftlichen Veränderungen beeinflusst wird, könne der Fortschritt, so wie er in den Augen der Älteren optimal wäre, nicht mehr vollzogen werden. Vielmehr sei es nun die jüngere Generation, die die Fortschrittsrichtung weise, weil sie in einem ihr eigenen, ganz bestimmten Maß durch den sozialen Wandel beeinflusst würde, die der älteren Generation verborgen bliebe (Dilthey 1961).

Dilthey erweiterte also das Nachdenken über Generationen und ihre pädagogischen Beziehungen und Verhältnisse zueinander um eine lebensgeschichtliche, historische Dimension, die er als Gleichzeitigkeit von Individuen einer Generation (intragenerative Ebene) und der Generationenabfolge (intergenerative Ebene) als biologischem Generationswechsel identifizierte.

Diese Perspektive findet sich dann ab Ende der 1910er-Jahre prominent zuerst bei Herman Nohl (1919) wieder, der in seiner Analyse der Generationenverhältnisse das pädagogische Verhältnis zwischen Älteren und Jüngeren mit dem historischen Wandel verknüpft und nach der Dauer von Erziehungsvorstellungen und -zielen fragt, die das Verhältnis zwischen älterer und jüngerer Generation prägen. In diesem Zusammenhang forderte er Erziehungsziele, die die Interessen der Jugendlichen berücksichtigen und die Jugend in den Mittelpunkt stellen. Die ‚neue Pädagogik‘, die Nohl vorschlug, gründe sich im „Eigenrecht“ der jungen Generation (Nohl 1919, S. 25), das durch gesellschaftlichen Wandel entstehe. Dieses Eigenrecht beeinflusse entscheidend die pädagogische Vorgehensweise der älteren Generation und verändere sie. So entstehe „eine neue Pädagogik, die sich vom Gesichtspunkt der Jugend aus aufbaut“ (Nohl 1919, S. 25¹). Ein zentrales Ziel der Jugend sah Nohl denn auch

¹ Während des NS hat Nohl diese Forderung dann noch einmal anders interpretiert, siehe dazu ausf. Ortmeier (2008).

in der ‚sittlichen Autonomie des Einzelnen‘, die die ältere Generation anerkennen müsse, doch, so Nohl weiter, erfordere das oft einen Kampf der jungen Generation. Gleichzeitig warnte er vor einer ‚völligen Ablösung der Generationen‘, da die Jugend eigene Ideen nur im Dialog mit der älteren Generation entwickeln könnten. Genau in diesem Generationenverhältnis sah Nohl „das wichtigste Stück der Moralität der Jugend“ und „die tiefste Erfahrung, die die Jugend hat“ (Nohl 1919, S. 35). Dabei handele es sich nicht nur um ein Mittel zur Autonomieentwicklung, sondern um einen lebenslangen Zusammenhang, der „die Kontinuität des Geistes“ trage ... ob er damit auch eine Art der Anpassung und Eingliederung in eine gegebene gesellschaftliche Ordnung meinte, bleibt dahingestellt.

Siegfried Bernfeld, der in seinem „Sisyphos“ (1928) die Voraussetzungen und Grenzen der Erziehung im gesellschaftlichen Miteinander der Generationen untersuchte (und sich damit ebenfalls mit dem pädagogischen Verhältnis von Älteren und Jüngeren beschäftigte), interpretierte das Interesse an Erziehung als Interesse an der anderen (jüngeren) Generation. „Kindheit, in der Erwachsenengesellschaft verlaufend“, sah er als grundlegende Voraussetzung für die Erziehung und definierte daher Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1928, S. 49). Damit war Erziehung für Bernfeld ein gesellschaftlicher Prozess, der alle Maßnahmen umfasst, die spezifisch Kindern gelten (und konstituiert damit nicht zuletzt Generation als gesellschaftlich hergestelltes Phänomen, gleichzeitig aber auch in der biologischen Abfolge von Generationen, ähnlich wie bei Schleiermacher und Dilthey). Die Gesellschaft setze zugleich die Grenzen der Erziehung und sei Voraussetzung für den Erziehungskontext. Erziehung ist nach Bernfeld also dann veränderbar, wenn Gesellschaft selbst sich wandelt (ebd.).

Ein zentrales Kriterium im Erziehungskontext war für Bernfeld die pädagogische Autonomie, die unabhängig von klassen- oder schichtspezifischen Machtinteressen sein sollte. Daneben identifizierte er eine psychoanalytische Grenze im pädagogischen Generationenzusammenhang, die er als „seelische Grenze des Erziehers“ bezeichnete und verwies auf mögliche ödipale Konstellationen, die in der (Erziehungs-)Beziehung zwischen Erzieher und Kind mitschwingen können. So ‚liebe oder hasse das Kind den Pädagogen‘, ähnlich wie in der Beziehung zu Mutter und Vater. Ebenso könne der Erzieher das Kind als Spiegelbild seiner eigenen Kindheit sehen, was sein erzieherisches Handeln z. T. unbewusst (aber erheblich) beeinflusse, d. h. strenge (oder überzogene) Maßnahmen gelten nicht dem Kind, das vor ihm stehe, sondern seinem eigenen, früheren Ich. Damit, so Bernfelds berühmte Erkenntnis, gelange der Erzieher an seine seelische Grenze, denn „sich meint er und den Zögling schlägt er; und verliert dessen Liebe“ (Bernfeld 1928, S. 141).

3.2 Das „Problem der Generationen“ als „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“

In der Soziologie schließlich war es Karl Mannheim (1928), der das „Problem der Generationen“ diskutierte und den Versuch unternahm, eine analytische Generationentheorie neu zu formulieren und auszudifferenzieren. Dabei knüpfte er an die oben skizzierten pädagogisch-philosophischen, positivistischen und romantisch-

historischen Ansätze an, insbesondere an die Überlegungen Diltheys zum Generationenwechsel und sozialen Wandel. Indem er von Dilthey die zeitlichen Dimensionen für die Entstehung einer Generation übernahm, d.h. die quantitative (formale, messbare) Zeit und die qualitative (innere, erlebte) Zeit (Mannheim 1928, S. 163), und diese mit den Ideen des Kunsthistorikers Pinder verknüpfte, der das Phänomen der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ betonte: Ältere und jüngere Generationen erleben gesellschaftliche Ereignisse aus ihren jeweiligen Lebensphasen unterschiedlich und könnten so ebendiese Erfahrungen nur mit Gleichaltrigen wirklich teilen (ebd.). Ein zentraler Begriff, den Mannheim vom Kunsthistoriker Wilhelm Pinder übernahm, war der Begriff der „Entelechie“ – verstanden als Zugehörigkeitsgefühl einer Generation, das sich in einem „inneren Ziel“ manifestiere und ein gemeinsames Weltgefühl präge. Dieses Gefühl entstehe bereits in den frühen Lebensjahren und werde zum Ausdruck im kollektiven Bewusstsein einer Generation (ebd., S. 165).

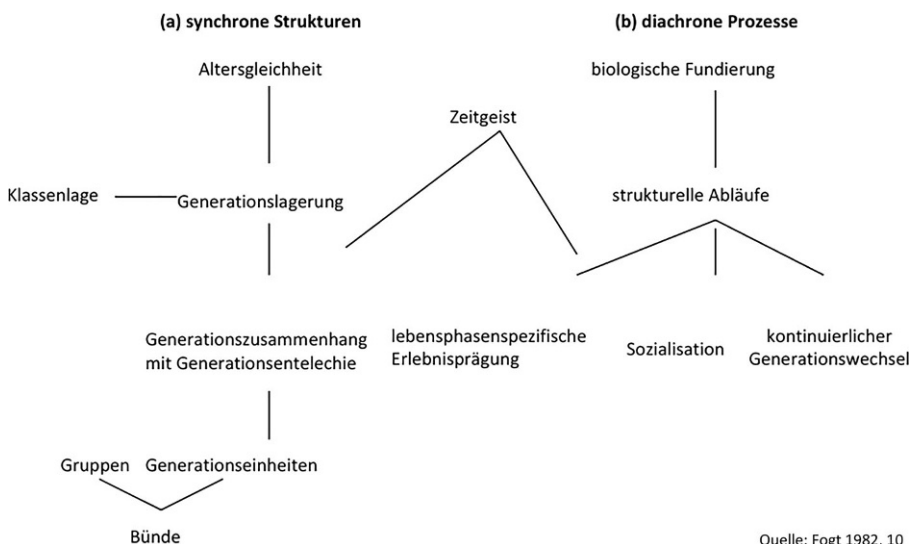
Um die Generationenkategorie für die soziologische Forschung nutzbar zu machen, griff Mannheim auch auf die Dimension der sozialen Klassenlage zurück und differenzierte zwischen dem Generationszusammenhang (dem historisch-aktuellen Problembewusstsein, mit dem sich die Jugend einer Gesellschaft auseinandersetzt) und der Generationenlagerung, in der sich eine Generation (bewusst oder unbewusst) befände. Er verstand die soziale Klassenlage als besondere Form der sozialen Lagerung, die die generationsspezifischen Erfahrungen präge, d.h. Individuen einer Generation erleben jeweils historisch-soziale Ereignisse auf gleicher Ebene der Bewusstseinsschichtung und verarbeiteten sie ähnlich (ebd.). Daraus leitete er eine soziologische Erforschbarkeit des Generationenphänomens ab, da die Handlungs-, Denk- und Verhaltensspielräume der Individuen nicht unbegrenzt seien. Vielmehr würden sie durch die Eigenart der sozialen Lagerung bestimmt, verstanden als „Tendenz, die jeder Lagerung innewohnt“ (Mannheim 1928, S. 174). Der Generationszusammenhang sei dann das historisch-gesellschaftliche Schicksal, mit dem sich jede Generation auseinandersetzen müsse. Allerdings könnten unterschiedliche soziale Lagerungen, wie etwa die städtische und die ländliche Jugend, zu verschiedenen ‚Generationseinheiten‘ führen. Diese Einheiten verstand Mannheim als konkrete Gruppen, in denen soziale und geistige Gehalte in spezifischer Form sozialisierend wirken (ebd., S. 311).

Auch den sog. Generationswechsel nahm Mannheim in seinem „Problem der Generationen“ auf, für ihn war dieser kontinuierlich und grundlegend für gesellschaftliche Veränderungen: Die ältere Generation übertrage Kulturgüter an die Jüngeren, was bis zum 17. Lebensjahr relativ unproblematisch verlaufe, dann jedoch fingen die Jugendlichen an, diese vermittelten Weltbilder in Frage zu stellen und entwickelten im Konflikt mit der älteren Generation ihr eigenes Weltbild. Mannheim betonte, dass das in der Jugendphase erworbene Lebens- und Weltgefühl tief im Bewusstsein verankert sei und späteren Einstellungen zugrunde liege (ebd.). Jede Generation partizipiere damit nur für eine begrenzte Zeit am Geschichtsprozess und verändere die von der älteren Generation überlieferten Kulturgüter. Die folgenden Generationen adaptierten diese Orientierungen und fänden im Dialog mit der veränderten gesellschaftlichen Realität neue Wege, die ihrer „historischen Mission“ entsprächen. Damit teilten Menschen (ausschließlich) einer Generation gleichartige Zugehörigkeitsgefühle und eine „Bewusstseinslage“, die ihre Orientierungen für das

Zusammenleben prägten (Lüscher 1993). Angehörige verschiedener Generationen hingegen unterschieden sich durch andersartige Lebens- und Weltgefühle, d. h. historische Ereignisse werden von ihnen aus unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven reflektiert, was sie verschiedenen Generationen zuordnet. Und erst im Vergleich zu anderen Generationen wird die eigene Generation identifizierbar, d. h. verschiedene Generationen verarbeiten gesellschaftliche Ereignisse je nach biografischer Phase, wie Jugend oder Erwachsenenalter, unterschiedlich. Mannheim hat dies mit dem Konflikt zwischen Alt und Jung verdeutlicht: „Während die Alten etwas noch in sich oder in der Außenwelt bekämpften, ist dieser Gegner für die Jugend verschwunden“ (Mannheim 1928, S. 181). Die Jugend entwickle somit ein neues Verständnis für historisch-soziale Probleme und „bekämpft einen jeweils anderen Gegner in der Welt und in sich“ (ebd.).

Mannheims Generationenkonzept umfasst damit zwei zentrale Aspekte: Einerseits die synchrone Struktur, die generationsspezifische Grundstrukturen im zeitlichen Querschnitt betrachtet; andererseits diachrone Prozesse, die generationstypische Entwicklungen im zeitlichen Längsschnitt analysieren (Fogt 1982).

In Abb. 1 zeichnet sich das komplexe Geflecht des Generationenkonzeptes ab, das Mannheim entworfen hatte. Er differenziert die Kategorie der Generation als eine historische Gestalt, die sowohl in synchronen Strukturen (a) als auch in diachronen Prozessen (b) ihren Ausdruck findet. Die synchronen Strukturen sucht er im Generationszusammenhang einer Generation über die Altersgleichheit. Diejenigen, die ungefähr das gleiche Lebensalter haben, also etwa zur selben Zeit geboren wurden, bilden eine Generation (er geht demnach zunächst von einer Alterskohorte aus). Aber um eine Generation aus dieser Kohorte identifizieren zu können, sind noch andere Bedingungen als die Altersgleichheit notwendig, denn das Lebensalter ist lediglich die Voraussetzung für die Entstehung und Identifizierung einer Generation.



Quelle: Fogt 1982, 10

Abb. 1 Das Generationenkonzept von Karl Mannheim (aus Fogt 1982)

Entscheidend ist die Generationslagerung, aus der sich die Generationsentelechie ergibt. Diese Generationslagerung ist abhängig vom „Zeitgeist“. Der Zeitgeist steht für die jeweilige Kultur einer Gesellschaft, deren Normen und Werte. Hieraus ergeben sich die (immer wiederkehrenden) diachronen Prozesse, die sowohl für eine Generation typisch sind als auch verschiedene Generationen voneinander abgrenzen und von Mannheim als kontinuierlicher Generationswechsel beschrieben worden sind. Dabei geht er wiederum vom Lebensalter als biologischer Fundierung aus (Fogt 1982).

3.3 Generationsetikettierungen und das Konzept der politischen Generation(en)

Seit dem Versuch, Generationen als historische Gestalten zu beschreiben, haben Sozialwissenschaftler:innen einzelne Generationen durch prägnante Etiketten wie „68er Generation“ oder „Generation X“ charakterisiert, um ihre historischen Rahmenbedingungen zu verdeutlichen (Nave-Herz 1989). Helmut Fogt (1982) etwa entwickelte in Anlehnung an Mannheim das Konzept der politischen Generationen, indem er politische Generationen als Gleichaltrige definiert als „diejenigen Mitglieder einer Altersgruppe oder Kohorte, die – mit bestimmten Schlüsselereignissen konfrontiert – zu einer gleichgesinnten bewußten Auseinandersetzung mit den Leitideen und Werten der politischen Ordnung gelangten, in der sie aufwuchsen. Diese Auseinandersetzung pfl egt in einer politischen formativen Lebensphase der politischen ‚Normalbiographie‘ der Generationszugehörigen stattzuf inden und diese zu einer langfristig stabilen Neuorientierung ihrer politischen Grundhaltungen zu bewegen. Politische Generationen weisen einen Grundbestand gemeinsamer Einstellungen, Verhaltensdispositionen und Handlungspotentiale auf, von Normen und Werten, die politisch von Relevanz und Einfluß sind“ (ebd., S. 21).

Fogt ging davon aus, dass historisch-politische Erfahrungen und Erinnerungen eine politische Generation prägen. Er beschrieb den Prozess der Prägung politischer Orientierungen als einen kollektiven politischen Lernprozess (im Sinne der politischen Sozialisationsforschung). Die Phase der sensiblen Prägung liege zwischen dem 17. und dem 25. Lebensjahr (im Sinne Mannheims); als entscheidende Sozialisationsinstanz identifizierte er die Peer Group, während Familie und Schule nur eine orientierungsbildende Funktion hätten. Die Kommunikation und Repräsentation politischer Ereignisse in den Massenmedien leiste dabei einen direkten Beitrag als Sozialisationsinstanz (ebd., S. 65 ff.).

Fogt erklärt die Dauerhaftigkeit von Generationsmustern mit psychologischen Ansätzen der Persönlichkeitsentwicklung, wie der Konsolidierung der *cognitive maps* (ebd., S. 69 ff.). Darüber hinaus berücksichtigt er prägende Ereignisse und Epochen, die Generationen in ihrer sensiblen Phase durchlebt haben. Er unterscheidet zwischen Krisen und globalen Strukturbrüchen: Während Krisen kurzfristige Reaktionen hervorrufen, wirken Strukturbrüche, wie gesellschaftliche Umbrüche oder demografische Entwicklungen, langfristig auf die Gesellschaft ein (ebd.). Fogt bezeichnet wirtschaftliche Krisen, wie Inflations- oder Überproduktionskrisen, als ökonomische, und politische Krisen, wie Besetzungen oder Kriege, als internationale oder nationale Ereignisse. Wenn diese Krisen die Interessen und Werte einer Genera-

tion berühren und zu einem Einstellungswandel führen, können sie als generationskonstitutive Ereignisse beschrieben werden (ebd., S. 74 ff.). Insgesamt konnte Fogt mit seinem Konzept der politischen Generationen nachweisen, dass gesellschaftliche Veränderungen entscheidend auf historische Generationsgestalten wirken.

Dieser Hinweis ist von der politischen und auch teilweise von der allgemeinen Sozialisationsforschung in den 1980er-Jahren aufgegriffen worden. Dabei geriet jedoch einerseits die Familie als spezifisches Generationsgefüge und pädagogische Generationsbeziehung aus dem Blick. Andererseits verlor das von Mannheim erarbeitete Konzept der historischen Generationsgestalten an Aussagekraft. Denn obwohl die ‚Taufe herausragender Generationen‘ mit politischen Etikettierungen sinnvoll für die historische Gestalt einer Generation sein kann, beinhaltet sie auch die Gefahr einer Stigmatisierung (Nave-Herz 1989). So forderte Rosemarie Nave-Herz, sich nicht nur auf das jeweilige Etikett einer Generation als Schlagwort einzulassen, sondern immer auch das jeweilige ‚Schicksal einer Generation‘ zu hinterfragen (ebd.). Dieses Generationsschicksal finde seinen Ausdruck in den unterschiedlichen Einstellungs- und Verhaltensweisen der Angehörigen einer Generation im Vergleich mit den anderen identifizierten Generationen (ebd.). Um das zu verdeutlichen, hatte Nave-Herz zwischen einer „allgemeinen gesellschaftlichen Generationsabfolge“ und der „partikularistischen Generationsabfolge, nämlich der spezifischen zwischen Eltern und Kindern“ unterschieden (ebd., S. 137). Damit unterteilte sie auf der Grundlage von Mannheim die Gestalt eines Generationenkonstrukts in eine gesellschaftliche und eine biologische Dimension.

Die von Nave-Herz (1989) herausgearbeitete allgemeine gesellschaftliche Generationsabfolge ist im Verlauf der 1990er-Jahre in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als pädagogisches Verhältnis zwischen den Generationen thematisiert worden. Hier wurde die ‚alte Frage‘ von Schleiermacher, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle, immer wieder neu diskutiert. Das pädagogische Generationenverhältnis zwischen Jüngeren und Älteren stand im Mittelpunkt dieser Diskussionen und wurde auch auf Fragen nach Erziehungszielen zugespielt. Es entfachte sich eine Kontroverse darüber, inwiefern ältere Generationen die jüngeren überhaupt noch erziehen könnten und was der Zweck dieses Erziehungsverhältnisses sei. Als Diskussionsfolie diente dabei sowohl der klassisch-pädagogische Ansatz zum pädagogischen Generationenverhältnis von Schleiermacher (1826) als auch das Generationenkonzept, wie es einst Mannheim (1928) entworfen hatte.

Kritische(re) erziehungswissenschaftliche Positionen, wie die von Hermann Giesecke (1988), sahen die Suche nach neuen Erziehungszielen als gescheitert an und warfen der Erwachsenengeneration vor, als „Funktionäre“ im Auftrag ihrer gesellschaftlichen Partikularität zu handeln (Giesecke 1988, S. 68). Walter Hornstein (1983) sah die Ursachen für ein gestörtes Generationenverhältnis in der 1968er Studentenbewegung und diagnostizierte, dass die junge Generation versuche, sich der Einfüsse der Älteren zu entziehen, was zu einer tiefen Kluft zwischen den Generationen führe. Er kritisierte Mannheims Generationenkonzept als zu komplex für die gesellschaftlichen Verhältnisse in den 1990er-Jahren und betonte: „Erziehung setzt offensichtlich, damit sie überhaupt in Gang kommen kann, ein Minimum an Verständnis und Verständigungsbereitschaft zwischen den Generationen voraus. Wo dies fehlt, scheint Erziehung ihr Recht, ihre Möglichkeiten verloren zu ha-

ben“ (Hornstein 1983, S. 59). Als Gründe für den Generationskonflikt führte er Verständigungsschwierigkeiten zwischen Alt und Jung und den pädagogischen Wertewandel an. Die älteren Generationen, so Hornstein, könnten die jüngeren nicht mehr durch autoritäre Mittel oder Vorbildwirkung erziehen. Er forderte einen neuen Erziehungsbegriff, der auf Solidarität zwischen den Generationen basiere: „Es ist ein neuer Begriff von Erziehung notwendig; in ihm muss der Begriff der Solidarität der Generationen eine wichtige Rolle spielen. Erwachsene und Heranwachsende stehen vor den gleichen ungelösten Aufgaben der Zukunft. Nur durch gemeinsame Anstrengung und Lernen besteht Hoffnung, diese Aufgaben zu meistern“ (ebd., S. 77).

3.4 Relativierung der Lebensalter und Generationskonflikte

Andere Ursachen für Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen werden bei Lothar Böhnisch und Klaus Blanc (1989) sowie Annette M. Stroß (1994) in einer Relativierung der Lebensalter gesehen. Die von Schleiermacher aufgeworfene Frage „Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“ wurde umgekehrt in: „Was will denn die jüngere Generation mit der älteren?“ (bei Müller 1996; auch Ecarius 1998). Zentrale Argumente für die Relativierung der Lebensalter wurden im veränderten Autoritätsgefüge und im Wissens- und Erfahrungsbestand der Gesellschaft gesucht. So betonte Stroß (1994), dass Erwachsene ihren absoluten Status als Erzieher verloren hätten und sich das Erwachsenenalter als fixe Größe relativiert habe. Zentrale Kriterien des Erwachsenenalters, wie Berufstätigkeit oder die „Lösung der Sinnfrage“, lösten sich auf, gesellschaftliche Risiken wie Arbeitslosigkeit trafen zunehmend unabhängig vom Lebensalter alle Altersgruppen (Hornstein 1983; Böhnisch und Blanc 1989; Stroß 1994).

Ein weiteres Argument für die Relativierung der Lebensalter wurde in der sich auflösenden Vorbildwirkung der Erwachsenen gesucht (Stroß 1994). Jugendliche könnten nicht mehr auf die Antworten der älteren Generationen zurückgreifen, da diese ihren Wissens- und Erfahrungsvorsprung verloren hätten. Die Jugend verliere ihr Pathos von Aufbruch und Fortschritt und werde damit zum ‚politisierten Handlanger der Gesellschaft‘ (z. B. bei Hornstein 1983; Böhnisch und Blanc 1989). Diese Beschreibung findet sich bereits bei Margaret Mead (1971), wenn sie im „Konflikt der Generationen“ ausführt: „Sobald Alte wie Junge das Vorhandensein eines tiefen, neuen, beispiellosen und weltweiten Generationskonfliktes als Tatsache fest in ihrem Denken verankert haben, kann auch die Kommunikation wieder aufgenommen werden. Aber solange noch ein Erwachsener meint, er könnte wie seine Eltern und die Lehrer des Althergebrachten in der Innenschau seine eigene Jugend heraufbeschwören und so die jungen Menschen verstehen, ist er verloren“ (Mead 1971, S. 111 f.).

Die Diskussion um die Auflösung des Generationenverhältnisses als pädagogisches Erziehungsverhältnis begann bereits in den 1970er-Jahren mit dem Konzept des „identifikationsschwachen neuen Sozialisationstyps“ (Ziehe 1975, S. 144). Thomas Ziehe argumentierte damals, dass Jugendliche keine stabilen Identifikationsbilder mehr fänden, weil die Erfahrungen der älteren Generationen auf einem veralteten

Weltbild basierten, das für Jugendliche nicht mehr relevant sei (und meinte wohl auch seine eigene Generation damit).

Obwohl diese weiterführenden Forschungsperspektiven aus den 1970er und 1980er-Jahren zum Problem der Generationen und zum pädagogischen Verhältnis zwischen den Generationen oft versuchten, die pädagogische Wirkungskraft zu entzaubern, enthielten die Diskussionen um Generationskonflikte und -krisen im Kontext einer Relativierung der Lebensalter wichtige Hinweise für das Beziehungsverhältnis der Generationen in der „zweiten Moderne“ (Beck 1992). Neben dem traditionellen pädagogischen Verhältnis, das durch Autorität und Wissensvorsprung der Älteren geprägt war, trat ein neues Erziehungsgefecht zwischen den Generationen. Dieses Verhältnis war nunmehr geprägt durch die gemeinsame Bewältigung biografischer Probleme. Der klassische Generationskonflikt als Ablösungsprozess trat in den Hintergrund, da der generationsspezifische Gegner (Mannheim 1928) nicht mehr klar definiert werden konnte. In der ‚enttraditionalisierten Gesellschaft‘ der 1990er-Jahre veränderte sich das traditionelle Erziehungsverhältnis als ein Verständnis zwischen Eltern und Kindern zu einem Beziehungsgefecht zwischen Jüngeren und Älteren.

In den 1990er-Jahren fand dann auch eine Trendwende in der Generationenforschung statt. Die theoretische Kategorie der Generation wurde wieder diskutiert und ausdifferenziert. Dabei zeigte sich, dass die Mannheim’sche Definition des Generationszusammenhangs durch andere Perspektiven erweitert werden musste, um historische und sozialgeschichtliche Entwicklungen aufzuzeigen und soziologische wie pädagogische Bezüge herzustellen (so etwa Lüscher und Schultheis 1993; Liebau und Wulf 1996).

Ulrich Herrmann präzierte bereits 1987 im Kontext der historischen Sozialisationsforschung den Generationenbegriff und betonte, dass der Begriff für die quantitative Sozialforschung ungeeignet sei, in der qualitativen Sozialforschung jedoch weiterhin Berechtigung fände. Er forderte die Untersuchung der Wirkung und Bedeutung verschiedener Sozialisationsagenturen und -orte, wie Familie, Schule und Medien, für die Formierung unterschiedlicher Generationseinheiten (Herrmann 1987, S. 374).

Franz-Xaver Kaufmann differenzierte in sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektiven zwischen statistisch-demografischen und soziologischen Analysen. Während statistisch-demografische Analysen Altersklassen oder Kohorten betrachteten, konzentrierten sich soziologische Analysen auf Altersgruppen in Querschnittsuntersuchungen und auf Generationen im Sinne Mannheims in Längsschnittuntersuchungen. Kaufmann definierte Generationen als „typisierte soziale Lagerung“ bestimmter Kohorten auf der Zeitachse (Kaufmann 1993, S. 98). In Anlehnung an Leisering (1992) unterschied er zwischen Generationsbeziehungen und Generationenverhältnissen. Mit dieser Ausdifferenzierung eröffnete er eine mikrotheoretische und eine makrotheoretische Ebene, die sich nicht nur im Forschungskontext, sondern auch im alltäglichen Sprachgebrauch widerspiegeln. Generationenverhältnisse beschrieben auf der makrotheoretischen Ebene die „für die Beteiligten nicht unmittelbar erfahrbaren, im Wesentlichen durch Institutionen des Sozialstaats vermittelten Zusammenhänge zwischen den Lebenslagen und kollektiven Schicksalen unterschiedlicher Altersklassen und Kohorten“ (Kaufmann 1993, S. 97). Diese Verhältnisse seien

anonym und nicht an einzelne Personen gebunden. Generationsbeziehungen hingegen, die Kaufmann auf der mikrotheoretischen Ebene erfasste, charakterisierten „die beobachtbaren Folgen sozialer Interaktionen zwischen Angehörigen verschiedener, in der Regel familial definierter Generationen“ (ebd.). Sie spiegelten die Umgangsformen innerhalb von Familien wider. Für Kaufmann besaß die Familie neben ihrer biologischen Funktion (Nachwuchssicherung) auch eine entscheidende gesellschaftliche Rolle. Sie bewahrte die intergenerationelle Solidarität, da Kinder von den Eltern lernten und umgekehrt. Heranwachsende und Erwachsene wurden für ihre Eltern zu Mittelspersonen bei der Aneignung neuer Zivilisationstechniken und Wertorientierungen in einer dynamischen Gesellschaft (ebd.).

Thomas Rauschenbach (1994, 1998) griff diese Kategorien auf und erweiterte sie um eine teilnehmende und eine beobachtende Perspektive. Die Betrachtung von Generationsbeziehungen und Generationenverhältnissen konnte sowohl auf die Beschreibung von generationsspezifischen Gemeinsamkeiten (synchrone Perspektive) als auch auf die Herausarbeitung von Unterscheidungsmerkmalen zwischen den Angehörigen verschiedener Generationen (diachrone Perspektive) gerichtet sein (Büchner 1995; Tab. 1).

Rauschenbach kritisierte damals, dass die Erziehungswissenschaft die Generationenendebatte bisher nur gestreift habe und sich einer systematischen Untersuchung innerfamiliärer Beziehungsmuster bislang entzogen hätte. Ein umfassendes Generationskonstrukt, das sich mit stabilen familialen Interaktionsverstrebnungen beschäftige, fehle nach wie vor in der Erziehungswissenschaft (Rauschenbach 1998).

Ungeachtet dessen findet sich in der Forschung der 1990er-Jahre eine Verknüpfung des Generationenkonzepts mit anderen Ansätzen wie Generation und Geschlecht (z.B. Beck-Gernsheim 1996), Alter und Generation (z.B. Wulf 1996), Mediengenerationen (z.B. Krüger und Richard 1998), Migration und Generation (z.B. Meister und Sander 1998) oder Generationenverhältnisse im schulischen Kontext (Helsper und Kramer 1998).

Ab den 2000er-Jahren wurde es (wieder) stiller um den Generationenbegriff, gleichwohl der sich nun endlich in (sozial-)pädagogischen Hand- und Wörterbüchern wiederfindet und auch gegenwärtig als mehr oder weniger etabliert gilt, insbesondere, wenn gesellschaftliche Positionierungen und Status- wie Milieuzugehörigkeiten, politische und soziokulturelle *Sozialisationsprozesse* verhandelt werden (hierzu grundlegend: Marotzki et al. 2021, S. 117 ff.). Seit einigen Jahren und spätestens mit dem neuen Bildungsdiskurs ab den 2010er-Jahren findet sich der Generationenbegriff zunehmend als relationaler Begriff wieder (so etwa bei Ecarius 2008 und 2018, die Generation und Bildung verknüpft oder bei Brinkmann et al. 2024, die Erziehung und Bildung mit Generation und Weitergabe zu verbinden suchen). Allein der *Begriff der Generation* steht irgendwie gerade nicht zur Disposition. Vielmehr berufen sich die Autor:innen (mal mehr, mal weniger) auf die hier knapp skizzierten Zugänge.

Etwas anders verhält es sich in der Sozialen Arbeit: So legte Cornelia Schweppe bereits 2002 einen Sammelband zu „Generation und Sozialpädagogik“ vor, indem Theoriebildung wie öffentliche und familiale Generationenverhältnisse und sozialpädagogische Arbeitsfelder diskutiert wurden. Dieser Diskurs wurde aber bislang nicht systematisch fortgeführt.

Tab. 1 Perspektiven der Kategorie Generation. (Rauschenbach 1994, S. 21)

	Mikroperspektive		Makroperspektive	
	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive
Synchrone Perspektive	(1a) „Meine Schwester, meine Freunde“	(1b) Geschwister, Gleichaltrige	(2a) „Meine (Unsere) Generation“	(2b) „Kriegsgeneration“, „68er Generation“
Diachrone Perspektive	(3a) „Mein(e) Vater/Mutter, mein(e) Sohn/Tochter“ = <i>Generationsbeziehungen</i>	(3b) Großeltern, Eltern, Kinder etc.	(4a) „Unsere Großelterngeneration“ = <i>Generationsverhältnisse</i>	(4b) Generativer, epochaler Wandel Intragenerativer Horizont Intergenerativer Horizont

So bleibt, was Klaus Mollenhauer bereits 1964 (S. 30) wusste: „Das Verhältnis der Generationen zueinander ist ein allgemeines pädagogisches Problem. Für den Bereich der Sozialpädagogik indessen ist es von besonderer Wichtigkeit. Fast alle in diesem Verhältnis auftauchenden Probleme und Konfliktmöglichkeiten sind im Bereich der Schule und der Familie institutionell gebunden, überformt durch die Einrichtung und die starren Gruppierungen in einen Fall, im anderen entscheidend modifiziert durch den partikulären Charakter der Familie als Intimgruppe. Dagegen ist das Generationenproblem im variationsreichen Zwischenfeld der Sozialpädagogik vom Beginn ihrer Entwicklung an konstitutiv gewesen. Hier konnte es sich entfalten, da die Erziehungswege nicht durch traditionsreiche Institutionen vorgeformt waren und der Anspruch der jungen Generation unvermittelt auf die Welt der Erwachsenen traf.“ Diese Überlegungen spiegeln sich auch in den Forschungen zum Schwerpunkt Generation wider.

4 Forschungsaussichten auf Generationen

In Anlehnung an Mollenhauer (1993 [1964], 1996) ist die „Auseinandersetzung der kulturell-institutionellen Gliederung des Lebenslaufs und der daraus resultierenden Formierung von Generationsprofilen“ ein zentraler Gegenstand sozialpädagogischer Forschung (Hornstein 1998, S. 54). Zu klären ist einerseits, mit welchem Interesse das Konzept der Generationen für die Erforschung der Entstehungsdynamiken und Entwicklung altersspezifischer Vergemeinschaftungen genutzt wird. Andererseits spielt aber auch die Frage danach, ob die Herausbildung relevanter biografischer Momente für die Zuordnung zu einer Generation zentral ist, in der sozialpädagogischen Forschung eine große Rolle. Exemplarisch werden diese offenen Qualitäten und Funktionalitäten des Generationenkonzeptes für die sozialpädagogische Forschung nachfolgend am Beispiel von vier relevanten Forschungsbereichen, der Kindheit, Jugend, Familie und Migration vertiefend diskutiert.

4.1 Kindheitsforschung

Die sozialpädagogische Erforschung von Kindheit als Lebensphase lehnt sich seit den 1980er-Jahren an die Ergebnisse der interdisziplinär ausgerichteten Kindheitsforschung an. Mit Erforschung der Herstellung von Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen, ihrer Positionierungen und Adressierungen in den für sie relevanten sozialen Feldern wurde es notwendig, das „Different-Setzen“ von Kindern und Erwachsenen nicht nur in sozialpädagogisch-institutionellen, sondern auch in peerkulturellen generationalen Ordnungsbildungen in den Blick zu nehmen (Farrenberg 2023). Die Analyse von generationalen Prozessen, die Kinder zu Kindern und Erwachsene zu Erwachsenen machen wurden zu wichtigen Denkfiguren (Honig 1999; Alanen 2005, 2009; Bock 2010; Bühler-Niederberger 2020; Braches-Chyrek 2020, 2021). Mit der Formierung und theoretischen Rahmung des Begriffs der generationalen Ordnung wurde versucht, die Konstruiertheit und Strukturiertheit von Kinder- und Erwachsenen kategorien sowie der sozialen Interaktionen zwischen ihnen analytisch zu erfassen (Alanen 2005, 2009). Erweitert durch das Konzept des

generationing (Honig 2009, S. 46) werden nicht nur die Interaktionen von Kindern und Erwachsenen untersucht, sondern auch die generational geprägten gesellschaftlichen Strukturen in Verbindung und Relation zu anderen gesellschaftlichen Konfliktlinien wie Klasse, Gender und Ethnizität. Somit können soziale Differenzierungen, Mobilisierungen und generationales Kapital analysiert werden. Ist die Perspektive auf Kinder und Kindheit selbst Bezugspunkt der Forschung, geht es um die Durchbrechung der Adressierung und Positionierung von Kindern als Werden-de („becomings“) und Seiende („beings“) (ebd.). Dadurch wurde es möglich, die Akteurschaft von Kindern als relativ eigenständige Handelnde, den Eigenwert des Kinderlebens und ihre Rechtspositionen (Kinderrechte) im Kontext gesellschaftlicher, institutioneller und familialer Ordnungen zum Gegenstand konzeptioneller Betrachtungen zu machen. Ausgehend von der Annahme, dass Kinder teilkompetente und teilautonome gesellschaftliche Akteure sind (Alt und Lange 2009; James 2011; Moran-Ellis 2020; Türkyilmaz und Braches-Chyrek 2024), zeigen gerade die formellen und informellen Strukturen von relevanten Institutionen im Kindesalter, wie Kindertagesbetreuung und Schule, Muster sozialer Ordnung, die durch Ungleichheit zwischen den Generationen gekennzeichnet sind. Inwieweit Kinder ihre eigene Kindheit gestalten können und inwiefern eine eigene Rechtsposition es ihnen ermöglichen könnte, die generationalen Prägungen in ihrer Verwobenheit und/oder Durchbrechung mit anderen Differenzierungen wie Gesundheit, Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Mobilität, Klasse, Weltanschauung, Ethnizität oder Geschlecht sichtbar werden zu lassen, ist bislang nur wenig untersucht (ebd.). Daher berühren Fragen der generationalen Ordnung nicht nur die Konstruiertheit von alters-, rechts- und wissensbezogenen Zuordnungen zu Generationen in einer Gesellschaft, sondern auch das Übertragungs-, Überlieferungs- und Vererbungsgeschehen von Macht- und Ordnungszusammenhängen (Braches-Chyrek 2010, 2011). Zentral stellt sich die Frage, ob das dem Generationenkonzept inne liegende Spannungsverhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Bestimmungsgrößen hinsichtlich gemeinsamer Erlebnisschichtungen und derselben lebenszeitlichen Perspektiven in der Kindheit verändert bzw. aufgelöst werden kann.

4.2 Jugendforschung

Mit der „Entdeckung“ der Jugend als eigenständige Lebensphase im 19. Jahrhundert und den unterschiedlichen Formen der Kultivierung eines mehr oder weniger romantischen Jugendmythos (Ziemann 2020, S. 6), dem politische, soziale und kulturelle Bewegungsaktivitäten, Rituale, Verkehrsformen und Gefühlscodes zugeordnet wurden, bildete sich ein eigener Forschungsschwerpunkt heraus. Theoretische und empirische Fundierungen konnten durch die Überlegungen von Bernfeld (2010 [1915], 1928), Mannheim (1928) und Klaus Mollenhauer (1993 [1964]) in ihren Bestimmungen zum Generationenkonzept vorgenommen werden, welche sich eng an Fragen nach der gesellschaftlichen und individuellen Ausgestaltung von Jugendphasen anlehnten. Jugend gilt als dauerhaft prägende Lebensphase bzw. als eigenständiges Lebensalter (Böhnisch 2023 [1998]), in der durch neue Erfahrungen wesentlich Impulse für das spätere Erwachsenensein als auch für eine veränderte Gesellschaft gegeben werden (Ziemann 2020, S. 6). Diese Konzeptionierungen von Jugend als ei-

ner „zukunftssträchtigen, modernen und entfamilialisierten Generation“ (Parnes et al. 2008, S. 290) haben über lange Zeit die wissenschaftlichen Vorstellungen geprägt und zu der Annahme geführt, dass „verwandte Jahrgänge historische Ereignisse aus derselben lebenszeitlichen Perspektive heraus wahrnehmen“ (Ziemann 2020, S. 6), mit denen „vergangenheitspolitische und zukunftssträchtige Bestimmungen“ vorgenommen werden können (Parnes et al. 2008, S. 283). Vor diesem Hintergrund lassen sich die Vielzahl an problem- und konfliktbezogenen Zuschreibungen erklären, wie etwa die Bezeichnung der sog. Nachkriegsjugend als „verlorene Generation“, „die junge Generation“, „die Generation ohne Väter“ oder „Jugend als Risikogruppe“ (ebd., S. 283 ff.). Mit den hier benannten generationalen Zuweisungen werden Ein- und Ausschlüsse, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen begründet. Deutlich wird dies, wenn „ein generationell codierter Zukunftsbezug“ (der der Jugend zugeschrieben wird), mit weiteren Bedeutungsebenen verknüpft wird, um bspw. demografische Katastrophenszenarien, biologistische Neuinterpretationen oder nationalistisch und – teilweise auch rassistisch – aufgeladene Auffassungen von einer gefährlichen und gefährdeten Jugend („moral panic“) begründen zu können (Möckel 2020, S. 35). Dazu bedarf es weiterer Suchbewegungen (Hornstein 1998, S. 56), um die hier benannten Thematisierungsformen generationaler Zuschreibungen und Verhältnisse analysieren zu können, auch um die Lebens-, Kommunikations- und Interessensformen von jungen Menschen nicht mehr nur als generationale Ausdruckformen zu betrachten, sondern in der Vielschichtigkeit der individuellen Vergesellschaftungsprozesse und -erfahrungen ernst zu nehmen. Oder wie es Nave-Herz (1989) formulierte: Ein Generationsetikett könnte für eine Einordnung hilfreich sein, wenn das Schicksal einer Jugendgeneration nicht dahinter verschwindet (siehe oben).

4.3 Familienforschung

Familiale Generationsbeziehungen erfahren eine hohe wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Dies liegt daran, dass Generationenverhältnisse in Familien als biologische Tatsache angesehen werden, dass in Familien soziale Interaktionen und die Ausgestaltung von Beziehungen in besonderer Weise stattfinden und dass sich Familie durch generationenübergreifende Rollenstrukturen, Solidarbeziehungen und Konkurrenzen zwischen Erwachsenen und ihren Kindern auszeichnen. Das Generationenkonzept dient hier als Analysefolie, um soziale Bezüge in Familien zu ordnen und die familialen Leistungen zu bewerten (Bock 1998, S. 239; Hank und Steinbach 2020, S. 19). Familiale Generationen werden als eine horizontal gelagerte Gemeinschaftsstruktur verstanden, deren Verwandtschaftsbeziehungen sich linear innerhalb der Familie nachzeichnen lassen (Ecarius 1998, S. 41). Insbesondere in den familialen Funktionsbereichen der Betreuung, Erziehung, Bildung und Vererbung wurde durch das Generationenkonzept eine Trennung und Entgegensetzung von Alt und Jung eingeführt (Schleiermacher 1826; Hank und Steinbach 2020, S. 18; Jureit 2006, S. 63). Die Ausgestaltung von familialen Generationsbeziehungen ist demzufolge nicht nur von funktionaler Solidarität geprägt, wie etwa dem Austausch von Hilfe, Unterstützung, der Tradierung familialen und gesellschaftlichen Wissens, von Normen und Werten sowie finanzieller Transfers, sondern auch von Konkurrenzen sowie vielfältigen affektiven und assoziativen Bindungen und Beziehungsdimen-

sionen (Ecarius 1998, S. 40 ff.). Durch die sich ausweitende Pluralisierung und Individualisierung von Lebensformen zeigt sich jedoch, dass Haushalts- und Familienstrukturen überaus vielfältig und eben nicht immer durch Generationenfolgen geprägt sind (Rauschenbach 1998, S. 14). Befunde über die diskontinuierlichen Partnerschaftsbiografen Erwachsener, die zunehmenden sozialen und biologischen Elternschaften sowie Mobilitäts- und Wanderungserfahrungen verdeutlichen diese Positionierungen.

Wenig untersucht ist, inwiefern sich durch die Reproduktionsmedizin und biomedizinischen Eingriffe das intersubjektive und intergenerationelle Geschehen der Weitergabe von Leben und Wissen auf familiäre Leistungen, Werthaltungen und Traditionen auswirkt (Parnes et al. 2008, S. 18; Hank und Steinbach 2020, S. 18). Und wie sich familiäre Generationsbeziehungen durch Wohnentfernungen, der Veränderung von Anpassungsverhalten an ökonomische, politische und soziale Integrationsanforderungen ausweiten oder verdrängt werden, bspw. von wohlfahrtstaatlichen Interventionen.

4.4 Migrationsforschung

In der Migrationsforschung werden häufig familiäre und politische Generationsmodelle miteinander verbunden. Relevant ist nach wie vor die Einordnung von Migrationsbewegungen nach Generationen (Meister und Sander 1998, S. 184). Dies hat mehrere Gründe. Sicherlich geht es zum einen darum mit einem dienlichen Raster die Reichweite und Auswirkungen der sozialen Bezüge sowie der Bewegungs- bzw. Wanderungsaktivitäten von Menschen systematisieren zu können. Gleichzeitig wird das Generationenkonzept genutzt, um die Erfahrungen, das Handeln, die Möglichkeiten der Aneignung, Verarbeitung und Anpassung in ihren Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Migranten und Migrantinnen einzuordnen (Esser 1990; Jureit 2012). So werden Einwanderer etwa als erste Generation etikettiert, ihre Kinder und Enkel als zweite und dritte Generation (Parnes et al. 2008, S. 271; Mead 1971). Hier dienen Alter, der Zeitpunkt der Migration, eine ähnliche Herkunftsregion, die sozial-ökonomische Lebenslage oder auch das Geschlecht, wie etwa die Etikettierung „junge männliche Geflüchtete“ zeigt, als Referenzrahmen, um Erfahrungsgemeinschaften zu konstruieren und Lebensbedingungen, Bildungsprozesse, Kommunikations- und Interaktionsverhalten, kulturelle und religiöse Traditionen einzuordnen. Somit werden Differenzen zwischen Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft sichtbarer, aber auch Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen, Werte- und Normkonflikte thematisierbar (Jureit 2012).

Gleichzeitig verschwinden mit der Nutzung des Generationenkonzeptes für die Einordnung von Migrationserfahrungen und -handeln als kollektive Erfahrung die individuellen Werthaltungen, emotionalen Verbundenheiten, die Unterschiede im Anpassungs- und Widerstandsverhalten an die Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft sowie klassen, alters- und geschlechterspezifische Differenzen. Diese gilt es empirisch und theoretisch auszuarbeiten, auch um das Generationenkonzept nicht als Konfliktkategorie oder Maßstab für Gerechtigkeit auf unterschiedlichen Ebenen zu verwenden, wie bspw. hinsichtlich der Verteilungskonflikte von Einkommen, Wohnraum und Arbeit, der Relevanzzuschreibung von sozialen und religiösen

Bedürfnissen, zwischen Migrationsgewinnern und -verlierern. Das Generationenkonzept könnte auch als Lösungseinheit genutzt werden, um bspw. die benannten Verteilungssphären neu zu denken.

4.5 Ein (vorläufiges) Fazit oder: Was bleibt vom Generationenbegriff?

Die hier angeführten Befunde zur sehr heterogenen Diskursgeschichte um den Begriff und das Konzept der Generationen zeigen, dass unterschiedliche wissenschaftliche Aufmerksamkeiten und Inanspruchnahmen die analytischen Verwendungen prägen, welche stets eingelagert sind in historische und gesellschaftskulturelle wie -politische Deutungen. Hervorzuheben ist, dass insbesondere ungleiche Machtverhältnisse tiefe Divergenzen zwischen den Generationen entstehen lassen, da durch sie „[...] eine überwindbare Spaltung zwischen zwei Gruppen, die nicht dieselben Werke, ästhetischen Kriterien oder Technologien teilen [...]“ sich manifestieren kann (Parnes et al. 2008, S. 260). Die vorwiegend in westlichen Kulturen getroffene Feststellung, dass es eine grundlegende Asymmetrie von Macht und Autorität in den Interaktionen und der Ressourcenverteilung zwischen den unterschiedlichen Generationen gibt, schreibt den altersheterogenen Beziehungen eine wichtige Funktion für die Übermittlung von Wissen, des sozialen Erbes und der Aufrechterhaltung sozialer Kontinuität in Gesellschaften zu. So kritisierte z.B. bereits Shumel Noah Eisenstadt (1966) in seinen theoretischen Ausführungen zum Verhältnis der Generationen den eurozentrischen Blick auf Generationenverhältnisse und -konflikte und diskutierte unterschiedliche Möglichkeiten, wie Gesellschaften diese Konflikte lösen können.

Doch nicht nur die Analyse von Generationskonflikten wäre sozialpädagogisch von Interesse, sondern auch eine die Sensibilisierung für die intra- wie intergenerationale „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“, die innerhalb der Sozialen Arbeit einen zentralen Stellenwert in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen einnimmt und mancherorts ein vertieftes Verständnis für soziale Zusammenhänge und Diskontinuitäten eröffnen könnte (z.B. wenn es um Fragen von differenten Positionierungen im professionellen Handeln geht oder um konträre disziplinäre Zugriffe, die manchmal allzu schnell als hilfreich und weiterführend, aber eben auch uninformiert oder gar pejorativ identifiziert werden). Eine Aufgabe sozialpädagogischer Forschung könnte also darin zu finden sein, die Konstruktion von Generationsbeziehungen und Generationenverhältnissen als eine weit verbreitete Zuschreibungskategorie für die Analyse des Zusammenspiels von sozialen Lagen, Weltanschauungen und alltäglichen Handlungen stets in den Blick zu nehmen (auch Beck 2006, S. 9) – dies vor dem Hintergrund, dass Wissensgenerierung immer auch dazu dient, neue Formen der Strukturierung von Wissen kritisch zu hinterfragen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen

ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: VS.
- Alanen, L. (2009). Generational order. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *Handbook of childhood studies* (S. 159–174). Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Allerbeck, K. (1977). Übereinstimmung als „Konflikt“. *Zeitschrift für Soziologie*, 6(4), 434–442.
- Allerbeck, K., Kaase, M., & Klingemann, H. (1980). Politische Ideologie, politische Beteiligung und politische Sozialisation. Bericht über Ergebnisse eines international vergleichenden Forschungsvorhabens. *Politische Vierteljahresschrift*, 21(1), 88–96.
- Alt, Ch., & Lange, A. (2009). Kindheitsforschung heute – ein Perspektivenwechsel. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 2(09), 79–92.
- Beck, U. (1992). Der Konflikt der zwei Modernen. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 185–201). Neuwied: Luchterhand.
- Beck, U. (Hrsg.). (2006). *Generation Global. Ein Crashkurs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E. (1996). Generation und Geschlecht. In E. Liebau & C. Wulf (Hrsg.), *Generation. Versuche über eine anthropologisch-pädagogische Grundbedingung* (S. 24–41). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bernfeld, S. (1928). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bernfeld, S. (2010). *Theorie des Jugendalters*. Werke, Bd. 1. Gießen: PsychoSozialVerlag, hrsg. von U. Herrmann.
- Bock, K. (1998). Familie in gesellschaftlichen Strukturen. Sozialgeschichte und Biographie im intergenerativen Vergleich. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 239–260). Opladen: Leske & Budrich.
- Bock, K. (2000). *Politische Sozialisation in der Drei-Generationen-Familie*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bock, K. (2010). *Kinderalltag – Kinderwelten*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bock, K. (2021). Generation(en), Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse. In P. Bollweg, J. Buchna, Th. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 87–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Bock, K., Schröer, W. (2020). Schwelende Themen zwischen erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung und „gesellschaftlicher“ Jugendpolitik – Generationalität, Institutionalisierung & Jugendrechte. In: Grunert, C., Bock, K., Pfaff, N., Schröer, W. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27612-6_14
- Böhnisch, L. (2023). *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim und München: BeltzJuventa. 1998.
- Böhnisch, L., & Blanc, K. (1989). *Die Generationenfälle. Von der Relativierung der Lebensalter*. Frankfurt a.M.: Luchterhand.
- Braches-Chyrek, R. (2010). Generationale Perspektiven in der Kindheitsforschung. In I.E. Neuland & J. Baumann (Hrsg.), *Jugendliche als Akteure: Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen* (S. 47–64). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Braches-Chyrek, R. (2011). Generation und Wissenstraditionen in den Bildungswissenschaften. In I.E. Neuland (Hrsg.), *Sprache der Generationen* (S. 28–40). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Braches-Chyrek, R. (2020). Generationenbeziehungen. In R. Braches-Chyrek, H. Sünker, C. Röhner & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 393–400). Opladen: Barbara Budrich.
- Braches-Chyrek, R. (2021). *Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Brinkmann, M., Weiß, G., & Rieger-Ladich (2024). *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Brumlik, M. (1998). Zeitgenossenschaft. Eine Ethik für die Generationen. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation?*. *Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 139–158). Opladen: Leske & Budrich.
- Büchner, P. (1995). Generation und Generationsverhältnis. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bühler-Niederberger, D. (2020). *Lebensphase Kindheit*. Weinheim & Basel: BeltzJuventa.
- Dilthey, W. (1961). Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. In W. Dilthey (Hrsg.), *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens*. Gesammelte Schriften, Bd. 5. Leipzig: Teubner. 1875.
- Ecarius, J. (1998). Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse, Analyse zur Entwicklung des Generationenbegriffs. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 41–66). Wiesbaden: Springer.
- Ecarius, Jutta (2008). *Generation, Erziehung und Bildung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ecarius, Jutta (2018). Generation und Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Band 2, 4. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe (S. 861–876). Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, J. (2020). Jugend: Moderne und spätmoderne Generationsmuster. In: Grunert, C., Bock, K., Pfaff, N., Schröer, W. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27612-6_3
- Eisenstadt, S. N. (1966). *Von Generation zu Generation*. München: Juventa.
- Esser, H. (1990). Nur eine Frage der Zeit? Zur Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zu einer Möglichkeit, Unterschiede hierin zu erklären. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität* (S. 127–146). Opladen: Budrich.
- Farrenberg, D. (2023). Generationales Ordnen zwischen being und becoming. Überlegungen zu Subjekt- und Ordnungsbildungen sowie ihren Regierungsspielräumen am Beispiel der Positionierung von Kindergarten-Kindern. In P.-I. Villa (Hrsg.), *Polarisierte Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022*. https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2022/issue/view/66.
- Fogt, H. (1982). *Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1988). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hank, K., & Steinbach, A. (2020). Familiäre Generationenbeziehungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52–53, 18–24.
- Helsper, W., & Kramer, R. T. (1998). Pädagogische Generationenverhältnisse und -konflikte in der gymnasialen Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie an einem ostdeutschen Gymnasium. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 207–238). Opladen: Leske & Budrich.
- Herrmann, U. (1987). Das Konzept der „Generation“. Ein Forschungs- und Erklärungsansatz für die Erziehungs- und Bildungssoziologie und die Historische Sozialisationsforschung. *Neue Sammlung*, 27, 364–377.
- Honig, M. S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honig, M. S. (Hrsg.). (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hornstein, W. (1983). Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In D. Benner, H. Heid & H. Thiersch (Hrsg.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Universität Regensburg, 22.–24. März 1982. (S. 59–79). Weinheim & Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:22832>.
- Hornstein, W. (1998). Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Forschung* (S. 47–80). Weinheim u. München.
- Hornstein, W. (1999). Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalierten Moderne“. Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben in der Erziehungswissenschaft. In R. Fatke, W. Hornstein, C. Lüders & M. Winkler (Hrsg.), *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–68). Weinheim: Beltz.

- James, A. (2011). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of childhood studies* (S. 34–45). Hampshire: Palgrave macmillan.
- Jureit, U. (2006). *Generationenforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jureit, U. (2012). Generationenforschung. In F. Bösch & J. Danyel (Hrsg.), *Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden* (S. 352–369). Göttingen: V&R.
- Kaufmann, F.X. (1993). Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In K. Lüscher & F. Schultheis (Hrsg.), *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften* (S. 95–108). Konstanz: Universitätsverlag.
- Kaufmann, F.X. (1996). *Modernisierungsschübe, Familie und Sozialstaat*. Oldenbourg.
- Krüger, H.H.; Richard, B. (1998). Mediengenerationen: Umkehrung von Lernprozessen? In: Ecarius, J. (Hrsg.): *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 159–182). Opladen.
- Leisering, L. (1992). *Sozialstaat und demographischer Wandel. Wechselwirkungen – Generationenverhältnisse – politisch-institutionelle Steuerung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lepenies, A. (Hrsg.) (1997). *Alt & Jung. Das Abenteuer der Generationen*. Basel/Frankfurt a.M.
- Liebau, E. (Hrsg.) (1997). *Das Generationenverhältnis*. Weinheim/München.
- Liebau, E., & Wulf, C. (Hrsg.). (1996). *Generation. Versuche über eine anthropologisch-pädagogische Grundbedingung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lüscher, K. (1993). Generationenbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In K. Lüscher & F. Schultheis (Hrsg.), *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften* (S. 17–49). Konstanz: Universitätsverlag.
- Lüscher, K., & Schultheis, F. (Hrsg.). (1993). *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Vierteljahrszeitschrift für Soziologie*, 6, 157–185 und 311–330.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2021). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (3. Auf.). Wiesbaden: VS.
- Mead, M. (1971). *Der Konflikt der Generationen*. Olten/Freiburg i.B.: Walter.
- Meister, D.M., & Sander, U. (1998). Migration und Generation. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation?* (S. 183–206). Opladen: Leske & Budrich.
- Möckel, B. (2020). Zukünftige Generationen. Geschichte einer Politischen Pathosformel. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52–53, 32–38.
- Mollenhauer, K. (1993). *Einführung in die Sozialpädagogik* (10. Auf.). Weinheim Basel: Beltz. 1964.
- Mollenhauer, K. (1996). Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 869–886.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M., & Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. München: Juventa.
- Moran-Ellis, J. (2020). Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhrner, H. Stünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Auf. S. 175–186). Opladen: Barbara Budrich.
- Müller, B.K. (1996). 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 anthropologisch-pädagogische Grundbedingung* (S. 304–331). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nagengast, Ulrike & Schuh, Maximilian (2008). Natur vs. Kultur? Zu den Konzepten der Generationenforschung. In H. Brandt, M. Schuh & U. Siewert (Hrsg.), *Familie – Generation – Institution. Generationenkonzepte in der Vormoderne* (S. 11–30). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Nave-Herz, R. (1989). Jugend: Historische Gestalt, Generation. In R. Nave-Herz & M. Markefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung* (Bd. 2, S. 135–144). Frankfurt a.M. Neuwied: Luchterhand.
- Nave-Herz, R. (1995). Zeitgeschichtliche Differenzierungsprozesse privater Lebensformen – am Beispiel des veränderten Verhältnisses von Ehe und Familie. In: Clausen, L. (Hrsg.): *Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995* (S.60–77). Frankfurt/New York.
- Niemeyer, C. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim München: Juventa.
- Nohl, H. (1919). Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In H. Nohl (Hrsg.), *Pädagogische und politische Aufsätze* (S. 21–35). Jena: Diederichs.
- Ortmeyer, B. (2008). *Herman Nohl und die NS-Zeit. Forschungsbericht*. Reihe Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Universität Frankfurt a.M.. https://forschungsstelle.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/ortmeyer_forschungsbericht_nohlunddienszeit.pdf

- Parnes, O., Vedder, U., & Willer, S. (Hrsg.). (2008). *Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rauschenbach, T. (1994). *Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten*. Öffentlicher Vortrag auf dem 14. Kongreß der DGFE, Dortmund, 15. März 1994.
- Rauschenbach, T. (1998). Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfolge. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 13–40). Opladen: Leske & Budrich.
- Sahner, H. (1977). Studentischer Radikalismus: Politische Sozialisation oder Generationskonflikt? *Zeitschrift für Soziologie*, 6(3), 279–296.
- Schleiermacher, F. D. (1826). *Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Berlin.
- Schleiermacher, F. E. D. (1983). *Ausgewählte pädagogische Schriften* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, G. R. (1991). Friedrich Schleiermacher. In H. Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik I. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*. München: C.H. Beck.
- Stroß, A. M. (1994). Der Erwachsene. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 406–425). Hamburg: Rowohlt.
- Tremmel, J. (2012). *Generationengerechtigkeit*. Münster: mentis.
- Türkyilmaz, A., & Braches-Chyrek, R. (2024). Agency in der Kindheitsforschung revisited – eine interdisziplinäre Annäherung. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung: Zentrale theoretische Figuren und ihre empirische Erkundung* (S. 85–102). Wiesbaden: Springer.
- Wulf, C. (1996). Alter und Generation. Historische Relativität, kulturelle Differenz und intergenerativer Austausch. In E. Liebau & C. Wulf (Hrsg.), *Generation. Versuche über eine anthropologisch-pädagogische Grundbedingung* (S. 42–57). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ziehe, Th (1975). *Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert?* Frankfurt a.M., Köln: Syndikat/EVA.
- Ziemann, B. (2020). Zur Kritik eines problembeladenen Begriffs. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52–53, 4–9.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.