

Ludwig Liegle/Kurt Lüscher

Das Konzept des „Generationenlernens“

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, für diejenigen Formen des Lernens, für die der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit im Sinne von Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind, das Konzept des „Generationenlernens“ zu verwenden. Dies soll dazu anregen, in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Empirie des Lernens (und der Sozialisation) die Generationenperspektive verstärkt zur Geltung zu bringen sowie, umgekehrt, in der sozialwissenschaftlichen Generationenforschung dem Thema „Lernen“ mehr Beachtung zu schenken.

Lernen gilt nach heutigem Verständnis als ein soziales Geschehen, das eingebettet ist in mikro-, meso- und makrosoziale Zusammenhänge. Die Integration des Konzepts der Sozialisation in das pädagogische Vokabular bestätigt dies ebenso wie die Rezeption der sozialökologischen Forschung *sensu* Bronfenbrenner (vgl. Bronfenbrenner 1981; Grundmann/Lüscher 2000; Wissenschaftlicher Beirat 1998). Demgegenüber kann man indes geltend machen, dass diese Sichtweise auf einer sozial-räumlichen Orientierung basiert. Dies wird mit guten Gründen kritisiert oder zumindest relativiert, so unlängst in einem weit ausholenden Versuch über „Zeitgemäße Erziehung“ (Herzog 2002).

In der Tat spricht Vieles dafür, der Dimension der sozialen Zeit in der Analyse von Lernprozessen vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei geht es nicht nur um den Sachverhalt der Entwicklung. Dieser kommt in den traditionellen Ansätzen durchaus zur Geltung. Notwendig ist die Analyse der wechselseitigen Bedingtheit und der teilweise widersprüchlichen Verflechtungen zwischen der Dynamik der personalen und gesellschaftlichen Konstitution von Identitäten als Referenzen individueller und kollektiver Handlungsbefähigung. Diese geht angesichts der postmodernen Aspekte im gegenwärtigen Sozialleben einher mit Erfahrungen von räumlicher und zeitlicher Multiperspektivität, die der Kunsthistoriker Wilhelm Pinder (1926) mit dem Paradox der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ umschrieben hat.

Pinder und – unter Bezugnahme auf ihn – Karl Mannheim (1928) haben darin einen Schlüssel zum Verständnis des „Problems der Generationen“ gesehen. Allerdings haben sie sich im Wesentlichen auf die Analyse der gesellschaftlichen Generationenfrage konzentriert. Im Zuge des Wandels der demografischen, sozialen, politischen und kulturellen Bedingungen der Konstitution von Generationen und der Artikulation von Generationenerfahrungen hat sich auch allmählich das Feld der Generationentheorie und -forschung ausgeweitet. Diese Entwicklung verlief in den letzten Jahren beinahe stürmisch, wofür eine Reihe von Sammelbänden Zeugnis ablegen (vgl. z.B. Ecarius 1998; Kohli/Szydlík 2000; Krappmann/Lepénies 1997; Liebau 1997; Liebau/Wulf 1997; Lüscher/Schultheis 1993; Winterhager-Schmid 2000). Die z.T. bereits in der Vergangenheit verwendeten genealogischen, demografischen, sozio-kulturellen und nicht zuletzt pädagogischen Generationenbegriffe wurden artikuliert, und es wurde daraus eine Rei-

he wichtiger mono- und transdisziplinärer Fragestellungen abgeleitet, die als Ausgangspunkt zahlreicher empirischer Untersuchungen dienen. Allmählich zeichnet sich das Bedürfnis einer Strukturierung dieses „intellektuellen Feldes“ ab.

In unseren eigenen Bemühungen kamen wir zum Schluss, dass es fruchtbar sein kann, die Analyse der Generationenbeziehungen zu einem Schwerpunkt zu machen.¹ Auf diese Weise richtet sich, unter Beibehaltung gewisser sozialräumlicher Konnotationen, die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Zeitdimensionen. Diese beinhalten definitionsgemäß nicht nur die *Sukzession* in der Generationenfolge, sondern auch die *Simultaneität* der Generationenzugehörigkeiten. Eben diese doppelte Zeitlichkeit kennzeichnet in der Gegenwart viele Prozesse des sozialen Lernens in so unterschiedlichen Kontexten wie Familien, Schulen, Betrieben und anderen Organisationen. Dabei bestehen auch Wechselseitigkeiten bzw. Umkehrbarkeiten der Beeinflussung.

Vor diesem Hintergrund und auf der Grundlage eines transdisziplinären Begriffs der Generation² stellen wir das Konzept des „Generationenlernens“ zur Diskussion. Darunter verstehen wir alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind. Daneben gibt es viele Formen des Lernens (z.B. Informationsverarbeitung durch Lesen, Hören, Nutzung des Computers etc.), die nicht durch gelebte Beziehungen zu Angehörigen einer anderen oder der eigenen Generation geprägt werden.

Generationenlernen findet zwischen Familiengenerationen, aber auch zwischen Gesellschaftsgenerationen statt (Abschnitt 1). Jüngere lernen von Älteren, umgekehrt lernen aber auch Ältere von Jüngeren (Abschnitt 2). Generationenlernen steht im Zeichen der Generationendifferenz (*intergenerationale* Beziehungen oder vertikale Generationenbeziehungen); es lässt sich somit in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, aber auch in Mehrgenerationenbeziehungen beobachten (Abschnitt 3). Jedoch kommt auch dem Lernen unter der Bedingung der Gleichheit der Generationenrolle (*intragenerationale* Beziehungen oder horizontale Generationenbeziehungen) eine große Bedeutung zu (Abschnitt 4). Schließlich beschreiben wir Zuverlässigkeit, Dauerhaftigkeit und Wechselseitigkeit als spezifische Merkmale bzw. Potenziale des Generationenlernens (Abschnitt 5).

1 Siehe hierzu Lüscher/Liegle (2003), insb. Kap. 5.

2 Unsere Definition lautet: Das Konzept der Generation dient dazu, kollektive oder individuelle Akteure hinsichtlich ihrer sozial-zeitlichen Positionierung in einer Gesellschaft, einem Staat, einer sozialen Organisation oder einer Familie zu charakterisieren und ihnen eine spezifische Identität („Generationenidentität“) zuzuschreiben. Diese zeigt sich darin, dass sich Akteure in ihrem Denken, Fühlen, Wollen und Tun an sozialen Perspektiven orientieren, für die der Geburtsjahrgang, das Alter oder die bisherige Dauer der Mitgliedschaft in der jeweiligen Sozietät oder die Interpretation historischer Ereignisse von Belang ist. Hervorheben wollen wir, dass der Begriff der Perspektive sowohl räumlich als auch zeitlich konnotiert ist.

1. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, / erwirb es, um es zu besitzen“ (Goethe: Faust I)

Der Begriff des „Ererbens“ scheint uns geeignet zu sein, spezifische Phänomene der Generationenfolge und der Generationenbeziehungen zu beschreiben. Neuerdings hat er auch in die sozialwissenschaftliche Generationentheorie und Generationenforschung Eingang gefunden. Ein Beispiel dafür bietet die von Ziegler (2000) eingebrachte Vorstellung der „sozialen Erbschaft“. Darunter versteht er die Übermittlung nicht-materieller, sozialer Güter wie etwa Werte, Einstellungen und Orientierungsmuster. Soziale Erbschaften lassen sich, so Ziegler, als bewusste Aufträge verstehen, sie können aber auch den Charakter unbewusster Dispositionen haben. Ein so verstandenes (soziales) Erbe macht es notwendig, dass die Erbenden eine aktive Eigenleistung erbringen, aber auch, dass sie sich auf diesem Wege gleichsam von ihren Eltern entfernen. Im Zusammenhang mit Erbvorgängen treten demnach, soziologisch gesehen, immanente, in der Regel als nicht auflösbar interpretierte Widersprüchlichkeiten auf, die als Ambivalenzen³ erfahren werden können.

In der sozialwissenschaftlichen Theorie und Forschung werden die Phänomene und Prozesse, welche wir Generationenlernen nennen, üblicherweise im Rahmen des Konzepts der „Sozialisierung“ beschrieben. Das zentrale Thema der Sozialisationsforschung bildet das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Sozialisation und Erziehung werden im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Handlungsbefähigung der Individuen in Sozietäten untersucht. Demgegenüber spielt die Frage danach, inwiefern und in welcher Art und Weise die für die Konstitution von Person und Kultur grundlegenden Sozialisationsprozesse (Lernprozesse) durch die Teilnahme des Individuums an der sozialen Praxis von Generationenbeziehungen angeregt und geprägt werden – in der Sozialisationsforschung eine geringe Rolle. Das Konzept des Generationenlernens fordert dazu heraus, dies explizit zu machen.

In der sozialen Organisation von Lernprozessen vollzieht sich seit der Einführung der Schulpflicht (in Preußen 1793, im Deutschen Reich 1918) ein tiefgreifender Wandel: Lernprozesse außerhalb der Familienhaushalte erhalten einen hohen Stellenwert in den Lebensläufen der nachwachsenden Generation. Diese „Pädagogisierung“ der Kindheit und des Jugendalters steht im Zusammenhang mit dem Wandel von Kultur und Gesellschaft in der Moderne: Die Weitergabe einer durch ständig expandierende Wissensbestände sowie durch Wertepluralismus bestimmten Kultur sowie die Integration der jungen Generation in eine zunehmend arbeitsteilige und komplexe Gesellschaft kann nicht mehr allein auf der Grundlage von Erfahrung und Umgang (informellen Lernprozessen) geschehen und gelingen. Vielmehr werden organisierte Prozesse der Vermittlung

3 Für den in der Umgangssprache mehrdeutigen Begriff der Ambivalenz schlagen wir folgende präzisierende Definition vor: Von Ambivalenz soll gesprochen werden, wenn gleichzeitige Gegensätze des Fühlens, Denkens, Wollens, Handelns und der Beziehungsgestaltung, die für die Konstitution individueller und kollektiver Identitäten relevant sind, zeitweise oder dauerhaft als unauflösbar interpretiert werden. Diese Interpretation kann durch die Beteiligten oder durch Dritte (z.B. Therapeuten oder Wissenschaftler) erfolgen.

(Lehren/Unterrichten, und zwar in der Verantwortung beruflicher Erzieherinnen und Lehrer) und Aneignung (formelles Lernen/formale Bildung) zu unverzichtbaren Voraussetzungen für die Weitergabe von Kultur und die gesellschaftliche Integration der Individuen.⁴

Als Folge der genannten Wandlungsprozesse ist festzustellen: Das Generationenlernen wird zunehmend auch durch die Beziehungen zwischen Gesellschaftsgenerationen z.B. in Schulen und Betrieben geprägt. Aus dieser Tatsache lässt sich indes nicht folgern, dass die Lernprozesse in familialen Generationenbeziehungen ihre grundlegende Bedeutung für die Konstitution von Person und Kultur eingebüßt hätten. So hat beispielsweise die PISA-Studie die Erkenntnis bestätigt: Die Lernerfahrungen der Kinder in ihrer Herkunftsfamilie wirken sich nachhaltig auf den Erwerb kultureller Kompetenzen im Rahmen des Bildungssystems aus (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Wissenschaftlicher Beirat 2002).

2. „Umkehrung“ des Generationenverhältnisses: Ältere lernen von Jüngeren

Mit der Orientierung moderner Kulturen an einem linearen Zeitverständnis, an einer offenen (unvorhersehbaren), aber tendenziell „besseren“ Zukunft (Fortschrittsdenken) und an intentionaler Erziehung sind wichtige Wandlungen im Verhältnis der Generationen verbunden. Das vermeintlich „natürliche“ und konstante Verhältnis zwischen Alt und Jung wird in Richtung einer Aufwertung der Jugend als „ewige Glückschance der Menschheit“ (Buber 1918/1963, S. 700) aufgelöst und durch ein die ganze Gesellschaft bestimmendes Ideal der Jugendlichkeit ersetzt (vgl. König 1965). Damit verlieren die familialen (und auch die gesellschaftlichen) Generationenbeziehungen ihr traditionelles altersklassenbezogenes Autoritätsgefälle, da die generelle Notwendigkeit, sich immer wieder neues Wissen anzueignen, auch die Erwachsenen zu Lernenden werden lässt.

Die genannten kulturellen Wandlungen der Generationenbeziehungen sind gelegentlich sogar zum Anlass genommen worden, von einer „Umkehrung“ des Generationenverhältnisses zu sprechen (vgl. z.B. Ecarius 1998). Wir halten diese Metapher für heuristisch fruchtbar, weil sie im Gegenzug zur herkömmlichen Betonung des kindlichen Lernens die Lernprozesse der Älteren in markanter Weise zum Thema macht. Indessen weisen alle bislang bekannten empirischen Daten darauf hin, dass von einer Umkehrung von Lernprozessen im Verhältnis der Generationen im wörtlichen Sinne dieses Begriffs nicht die Rede sein kann. Dies gilt, wie Richard/Krüger (1998) zeigen, auch für jenen Kompetenzbereich,

4 Wenn die Idee des „Generationenlernens“ weitergeführt werden soll, dürfte es notwendig sein, den genannten Wandlungen Rechnung zu tragen und die Prozesse der Vermittlung und Aneignung in den öffentlichen Institutionen der Bildung und Erziehung (Schulen sowie vorschulischen und außerschulischen Einrichtungen) in der Perspektive inter- und intragenerationaler Beziehungen sowie in ihrer Bedeutung für die Konstitution von Person und Kultur zu erörtern. Zu diesem Zweck müssten die Befunde der schul- und sozialpädagogischen Forschung rezipiert und u.a. daraufhin ausgewertet werden, ob und in welcher Weise dort die Generationenperspektive explizit und systematisch berücksichtigt worden ist. Das können wir hier nicht leisten.

in dem die junge Generation am häufigsten als Avantgarde eingeschätzt wird: die Technik- und Medienkompetenz. Zwar sind Kinder und Jugendliche in manchen Aspekten der Medienbeherrschung und -nutzung den Erwachsenen überlegen, z.B. in der motorisch-sensuellen Manipulation von Video- und PC-Spielen oder in der unkonventionellen oder auch „subversiven“ Nutzung von Medienangeboten. Im Ganzen setzt jedoch, wie die Autoren nachweisen, ein angemessener Umgang mit den neuen Medien Lerntechniken und Kompetenzen voraus, die sich die junge Generation durch die Vermittlung der älteren aneignen muss (vgl. hierzu Lange/Lüscher 1998).

Wenn man die spezifische Frage der Technik- und Medienkompetenz beiseite lässt und in einem umfassenden Sinne nach Lernprozessen in Generationenbeziehungen fragt, gelangt man zu einer noch stärkeren Relativierung der These der „Umkehrung“ des Generationenverhältnisses: Es gibt einen reichen Bestand von Wissen – zu denken ist dabei z.B. an historisches, philosophisches und religiöses Wissen – sowie von kulturellen Objektivationen (Baukunst und bildende Kunst, Musik etc.), die nur durch die Weitergabe von Generation zu Generation bewahrt und angeeignet werden können, für die also der an die junge Generation gerichtete Satz: „Was du ererbst von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen“, genau zutrifft.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, statt Lernprozesse in ihrer vertikalen Ausrichtung – „Kinder lernen von Eltern“ oder im Sinne der „Umkehrung“: „Eltern lernen von Kindern“ – zu betrachten, von gemeinsamen und wechselseitigen Lernprozessen auszugehen. Für die Beschreibung der Lernprozesse von Eltern (oder Großeltern oder auch nichtverwandten erwachsenen Bezugspersonen der Kinder) bedeutet dies, die Frage zu stellen, ob und wie sie dadurch lernen, dass sie mit Kindern leben, handeln, sprechen – oder auch, ob und wie sie zusammen mit Kindern lernen. Dazu zwei Beispiele aus der Forschung: Doehlemann (1979) geht der Frage nach: „Was gewinnen Erwachsene aus dem Umgang mit Kindern?“ Auf der Grundlage vorliegender Untersuchungen und eigener Elternbefragungen werden vielfältige Lernprozesse von Eltern beschrieben, die zwei Kategorien zugeordnet werden: Zu den *sozialisierenden* Einwirkungen von Kindern auf Erwachsene gehört es, dass Eltern im Umgang mit Kindern und in der Sorge für sie eine Verstärkung ihres Verantwortungsbewusstseins, die Bewährung in einer für den Erwachsenenstatus bedeutsamen und gesellschaftlich anerkannten Rolle (Elternschaft) sowie eine soziale Sinngebung ihres Lebens erfahren. Die *individualisierenden* Lernprozesse werden u.a. dadurch ausgelöst, dass sich Eltern von der Spontaneität und Fantasietätigkeit ihrer Kinder anstecken lassen und dies als eine Bereicherung ihrer Persönlichkeit erfahren. – Die Untersuchungen über den „Wert“ von Kindern (Arnold u.a. 1975) zeigen, dass in traditionsorientierten „kollektivistischen“ Gesellschaften Kindern in erster Linie ein utilitaristisch-ökonomischer Wert (bzw. Nutzen), in modernen „individualistischen“ Gesellschaften hingegen in erster Linie ein psychologischer Wert zugeschrieben wird. Der „psychologische Wert“ von Kindern beinhaltet die „expressiven“ Anregungen, die von den für Kinder typischen Verhaltensweisen ausgehen, sowie die Erfahrung einer sozialen Sinngebung des Lebens.

Es lässt sich generell fragen, ob die Vorstellung, dass eine Person „von“ einer anderen Person lernt, angemessen ist, wenn man davon ausgeht, dass sich Lernen als selbstorga-

nisierte Informationsverarbeitung vollzieht. Immerhin lässt sich, am Beispiel des kindlichen Lernens, argumentieren: Ein Kind lernt etwas (z.B. Gehen, Sprechen, Tischsitten etc.) in dem Sinne „von“ den Eltern, dass es das Verhalten der Eltern nachahmt, und dadurch, dass die Eltern ihm etwas zeigen (oder andere Formen der Erziehung anwenden). Zu fragen wäre auch, ob und in welchem Sinne von einem „gemeinsamen“ Lernen von Erwachsenen und Kindern gesprochen werden kann. Im Hinblick auf das Lernen unter der Bedingung der Gleichheit der Generationenrolle (vgl. Abschnitt 4) ist das Konzept der „Ko-Konstruktion“ vorgeschlagen worden. In Hinsicht auf das gemeinsame Lernen von Erwachsenen und Kindern könnte man solche ko-konstruktiven Lernprozesse immerhin in der gemeinsamen – und durch ausdrückliche Verständigung begleiteten – Beschäftigung z.B. mit einem Kinderbuch oder einer Fernsehsendung entdecken. Diese Überlegungen führen zu der generellen Einsicht, dass Lernprozesse im Rahmen von (vertikalen und horizontalen) Generationenbeziehungen durch die Bezugnahme auf einen „dritten Faktor“: eine Sache, ein Thema etc., konstituiert werden.

Die genannten Untersuchungsergebnisse sind aufschlussreich, weil sie belegen (was man auch im Alltag beobachten kann), dass viele Eltern eine bewusste Vorstellung von den Lernanregungen haben, die sie im Umgang mit Kindern erfahren können, und dass sie diesen im Allgemeinen eine positive Bedeutung für ihre persönliche Entwicklung und Lebensführung zuerkennen. Allerdings können Eltern ihre Kinder bzw. den Umgang mit ihren Kindern immer wieder auch als Belastung empfinden und die unterstellten Lernprozesse als konfliktreich oder auch enttäuschend erleben. Insofern ist unsere generelle Auffassung von der ambivalenten Prägung von Generationenbeziehungen auch auf die im Rahmen der Elternschaft angesiedelten Lernprozesse auszudehnen.

3. Lernen in Mehrgenerationenbeziehungen (Großeltern – Eltern – Kinder)

Die Verlängerung der durchschnittlichen Lebenserwartung und die räumliche Nähe zwischen den Zweigenerationenhaushalten und den Haushalten der Großeltern bieten Gelegenheiten für die Erfahrung und Gestaltung von Mehrgenerationenbeziehungen. Diese stehen in einem inneren Zusammenhang. Das bedeutet z.B., dass das Verhältnis von Großeltern und Enkelkindern von jenem der Großeltern zu den Eltern beeinflusst wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dies auch „Schwieger“-Beziehungen einschließt, unter Umständen solche nach einer Trennung und Scheidung der Eltern oder der Großeltern. Diese Beziehungspotenziale bieten in unterschiedlicher Weise Gelegenheiten für wechselseitige Lernprozesse, in denen sich Familien- und Gesellschaftskulturen durchdringen.

Besonders markante Verflechtungen bestehen im Bereich des Wirtschaftens. Das zeigt die – häufig ökonomisch motivierte – Erwerbstätigkeit beider Eltern von minderjährigen Kindern, die hinsichtlich ihres Ausmaßes bei den Müttern historisch neue Dimensionen erreicht hat (sieht man von den Kriegzeiten ab). Das Angebot an Tagespflege hat mit dieser Entwicklung bis jetzt nicht Schritt gehalten. In Deutschland sind Großeltern nach den Müttern die wichtigsten Betreuungspersonen der Kinder in den

Lebensjahren bis zum Schuleintritt (Tietze/Rosbach 1991); auch in den Neuen Bundesländern betreuen viele Großeltern ihre Enkel, obwohl es dort ein weitaus größeres Angebot an Krippenplätzen und ganztägigen Kindergartenplätzen gibt als in den Alten Bundesländern (Keiser 1992). – Diese Tatbestände verweisen auf erhebliche Potenziale der Erfahrung von Mehrgenerationenbeziehungen, die den jeweiligen Lebensaltern entsprechend unterschiedliche Formen der Dienstleistung und Unterstützung umfassen und Anlässe für Prozesse des Lernens schaffen, für welche die Generationenzugehörigkeit von Belang ist.

Im Hinblick auf die *junge Generation* belegt die neuere Forschung, dass die Erfahrung von Mehrgenerationenbeziehungen in ihrem Leben eine wichtige Rolle spielt. Die von Enkeln und Großeltern gemeinsam verbrachte Zeit bietet den Großeltern die Chance, ihren Enkeln spezifische Lernerfahrungen zu vermitteln, was seitens der Eltern (die darauf u.U. in den Medien, die über Erziehung informieren, aufmerksam gemacht werden) durchaus als wünschenswert betrachtet wird. Dabei geht es nicht nur darum, dass Großeltern aus „früheren Zeiten“ berichten können und so eine gewisse Kontinuität repräsentieren. Ebenso wichtig dürfte ein Sachverhalt sein, den Krappmann (1997b) anschaulich schildert: Das Kleinkind, das von der Großmutter (oder dem Großvater) liebevoll herumgetragen wird, kann schon früh die Erfahrung machen, dass es nebst der Mutter und dem Vater Menschen gibt, die ihm ihre volle Zuneigung zeigen und dennoch etwas anders mit ihm umgehen, als die Eltern dies tun.

Die Beziehungen zwischen Großeltern und Enkeln weisen eine große Vielfalt auf. So haben Neugarten/Weinstein (1964), Robertson (1977) und Cherlin/Furstenberg (1986) in den USA sowie Herlyn/Lehmann (1998) in Deutschland und Attias-Donfut/Segalen (1998) in Frankreich verschiedene Beziehungstypen gefunden, die von einem distanzierten Verhältnis über ein nahes, aber in Fragen der Erziehung zurückhaltendes Verhältnis bis zu einem der elterlichen Nähe und Verantwortung ähnlichen Verhältnis reichen. Unabhängig von diesen Typen lässt sich eine allgemeine Tendenz zur Informalisierung und Emotionalisierung der Beziehungen feststellen: Großeltern werden nicht als Autoritätspersonen und Repräsentanten einer verpflichtenden Tradition von Wissen und Werten wahrgenommen, vielmehr gelten sie als vertraute Gesprächspartner, mit welchen Erfahrungen und Vorstellungen ausgetauscht und gemeinsame Erwartungen entwickelt werden (vgl. Hagestad 1984). Im Ganzen ist davon auszugehen, dass Großeltern einen indirekten, auf Zuwendung und Bestätigung aufbauenden Einfluss ausüben, der aber gerade darin seine Bedeutung als „Brücke“ gewinnen kann, dass er sich von den Beziehungen zu den Eltern qualitativ unterscheidet und den Kindern eine anders geartete Erfahrungswelt erschließt (vgl. Krappmann 1997a).

Ecarius (2002) hat bei ostdeutschen Familien die Erfahrungstatsache bestätigt gefunden, dass die Interaktionen zwischen Großmutter und Mutter sowie zwischen Mutter und Tochter in vielen Fällen konfliktreicher sind als jene zwischen Großmutter und Enkelin. Dasselbe Muster gilt auch in männlichen Generationenlinien. Die Konflikthaftigkeit ergibt sich aus der Nähe zwischen Eltern und ihren Kindern. Das Verhältnis der direkt aufeinander folgenden Generationen sei durch die Erziehungsabsichten der Eltern und die Bestrebungen der Kinder, selbstständig zu werden, belastet, so die Autorin.

Dadurch kommt es oft zu Auseinandersetzungen, die nicht nur geprägt sind von Ablösungskonflikten, sondern von gegenseitigen Missbilligungen und Konkurrenzen. Großmütter sowie Großväter versuchen oft – so eine weitere Interpretation der Befunde – das, was sie bei ihren Kindern verpasst haben oder nicht zulassen konnten, bei den Kindeskindern stellvertretend gutzumachen. Da Kinder ihren Großeltern gegenüber weniger als gegenüber ihren Eltern die Erfahrungen von intensiver Bindung und existenzieller Abhängigkeit machen, scheinen die Großeltern-Enkel-Beziehungen in geringem Ausmaß durch ambivalente Gefühle bestimmt zu sein (vgl. Wilk 1993).

Ecarius konnte überdies beobachten, dass die Wandlungsprozesse von einer asymmetrischen hin zu einer symmetrischen Machtverteilung zwischen Jung und Alt vor allem im Kontext von Erziehung und Lernen gefördert werden. Der Wandel in den Erziehungskonzepten und der tatsächlichen Erziehungspraxis – vom autoritären Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt – wirkt sich ihrer Ansicht nach auf das traditionelle Machtverhältnis zwischen den Generationen aus. Besondere Beachtung verdient unter dem Gesichtspunkt der historischen Generationendynamik, dass in diesen Jahren die Angehörigen der 68er-Generation in die Phase der Großelternschaft eintreten.

Die *mittlere Generation* („Scharniergeneration“) nimmt nicht nur eine doppelte Verantwortung wahr, sie erfährt auch von den Angehörigen sowohl der Kinder- als auch der Großelterngeneration Zuwendung, Anregung und Unterstützung. Dabei handelt es sich nicht allein um materielle oder instrumentelle Austauschprozesse, sondern eben gerade um solche des Generationenlernens. So zeigt die neuere Netzwerkforschung, dass Kinder – nach dem Ehepartner (bzw. der Ehepartnerin) – als die wichtigsten Partner für persönliche Gespräche genannt werden; besonders häufig ist dies nach einer Ehescheidung der Fall. Entsprechend gilt auch für die Beziehungen zur älteren Generation, dass die mittlere Generation nicht nur Aufgaben wahrnimmt und Leistungen erbringt, sondern auch Unterstützung erfährt. Dies betrifft neben materiellen Zuwendungen die Betreuungsleistungen der Großeltern für Enkel, aber auch Zuwendung, Rat und Hilfe in Krisensituationen.

Auch im Leben der *älteren Generation* spielen Mehrgenerationenbeziehungen eine wichtige Rolle, und zwar ebenso, wie bei der mittleren Generation, in der zweifachen Perspektive des Gebens und Nehmens. Wenn man einmal davon absieht, dass immer mehr Großeltern selbst pflegerische Aufgaben bei ihren eigenen Eltern übernehmen, unterhalten viele Großeltern enge Beziehungen zu ihren Kindern und Enkeln, unterstützen ihre Kinder (insbesondere in Krisensituationen) und beteiligen sich an der Betreuung und Erziehung ihrer Enkel. Umgekehrt erfahren Großeltern nicht nur Unterstützung, Hilfe und Pflege von Seiten ihrer erwachsenen Kinder, sondern finden in ihnen Ansprechpartner bei der Lösung ihrer altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, z.B. bei der Bewältigung der nachberuflichen Lebensphase (vgl. Lang/Baltes 1997). Kinder und Enkel tragen im Medium der gelebten Mehrgenerationenbeziehungen dazu bei, dass alte Menschen das Gefühl bewahren können, gebraucht zu werden und in ihrem letzten Lebensabschnitt Sinn zu finden (vgl. Wilk 1993). Dies kann für sie ein Anstoß sein, sich um aktuelle Informationen zu bemühen, neue Kenntnisse zu erwerben und so auch im Alter weiter zu lernen. Derartige Erfahrungen werden in der neueren Geronto-

logie als überaus wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung im Alter dargestellt (vgl. z.B. Attias-Donfut/Segalen 1998).

Zusammenfassend lässt sich auf der Grundlage der neueren Forschung – und im Gegensatz zu einem überwiegenden Trend der öffentlichen Meinung – feststellen: Mehrgenerationenbeziehungen kommt für die Angehörigen aller Generationen eine große und im Vergleich zu den Beziehungen außerhalb des Verwandtschaftssystems überragende Bedeutung für die lebensbegleitenden und lebenslang andauernden Prozesse des Lernens und der Identitätsbildung der Person zu. Dabei muss es sich freilich nicht immer um eine positiv empfundene oder zu bewertende Bedeutung handeln.

4. Lernen unter der Bedingung der Gleichheit der Generationenrolle: Gleichaltrige und Geschwister

Wir gehen davon aus, dass Kinder (und Jugendliche) unter sich ein eigenständiges soziales Beziehungsnetz knüpfen, welches unvermeidlich Lernprozesse enthält, und dass diese Lernprozesse spezifische Merkmale aufweisen, die mit der Wahrnehmung der gleichen Rolle bzw. Position im Generationengefüge zu tun haben. Das Lernen unter Kindern (und Jugendlichen) vollzieht sich weniger in dem komplementären Verhältnis von Vermittlung und Aneignung (wie das Lernen unter der Bedingung *vertikaler* Beziehungen im Zeichen der Generationendifferenz) als vielmehr in Formen der gemeinsamen Aneignung, Interpretation, Sinngebung und Kreativität (z.B. Sprach- und Regelspiele) unter der Bedingung *horizontal*er Beziehungen im Zeichen der gemeinsamen Zugehörigkeit zu ein und derselben Generation.

Die Lernprozesse unter Kindern (und Jugendlichen) werden bestimmt durch die Tatsache, dass die Akteure der gleichen Generation angehören, sowie durch das Bewusstsein dieser Tatsache und der korrespondierenden Tatsache der geteilten Differenz gegenüber den älteren Generationen. Es gilt aber auch der Umkehrschluss: Die Lernprozesse unter Kindern (und Jugendlichen) – beispielsweise die gemeinsame Rezeption und Produktion von Sprache und Wissen oder das Aushandeln von Regeln für den Umgang miteinander und für gemeinsame Aktivitäten – bieten Gelegenheiten und Herausforderungen der Erfahrung der eigenen Generationenrolle (sowie der geteilten Differenz gegenüber der Erwachsenenwelt) und heben diese ins Bewusstsein. Insofern, als das Lernen unter der Bedingung der Altersgleichheit einen Beitrag zur Aneignung von Kultur und zur Konstitution der Person zu leisten vermag, kann es als eine eigenständige Ausdrucksform des „Generationenlernens“ aufgefasst werden, als ein Lernen in „intragenerationalen“ Beziehungen bzw. in „horizontalen“ Generationenbeziehungen.

4.1 Lernprozesse unter Gleichaltrigen

Die Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen liegt insbesondere darin, dass sie Kindern und Jugendlichen den Übergang von der Familie in den öffentlichen Raum erleichtert

und auf diese Weise zur gesellschaftlichen Integration beiträgt (Eisenstadt 1966). In Altersgruppen werden die für den jeweiligen neuen Lebensabschnitt notwendigen Rollen gelernt, wird soziale und personale Identität gefestigt, werden altersangemessene Kooperation, Autorität und soziale Verantwortung geübt. In diesen Lernprozessen wird an Stelle des „zugeschriebenen“ Status des Alters oder des Geschlechts der „erworbene“ Status (z.B. durch Leistung) bedeutsam. Die emotionale Orientierung an erwachsenen Bezugspersonen wird ergänzt durch die Orientierung an Aufgaben („Instrumentalität“), und die Ausrichtung an den Verhaltenserwartungen der erwachsenen Bezugspersonen („partikularistische“ Orientierung) wird ergänzt durch die Ausrichtung an überpersönlichen, „universalistischen“ Leistungsanforderungen und sozialen Regeln (Parsons 1965). Über den Wechsel von jüngeren zu älteren Altersgruppen wird schrittweise die umfassende Mitgliedschaft in einer Gesellschaft erworben.

Die Gleichaltrigengruppe ist im Gegensatz zu den Eltern-Kind-Beziehungen nicht durch einseitige Abhängigkeit, sondern durch reziproke und symmetrische Beziehungen gekennzeichnet; aus diesem Grunde gilt sie als derjenige soziale Ort, an dem Regeln in einer Weise ausgehandelt und gelernt werden, die einer demokratischen Gesellschaftsordnung entspricht: im Sinne der Verständigung unter prinzipiell Gleichen. Den Beziehungen zwischen Gleichaltrigen kommt daher eine entscheidende Rolle für die Entwicklung moralischer Urteile und einer „kooperativen“ Moral zu. Dementsprechend erweisen sich intragenerationale Beziehungen als der wichtigste Faktor für den Wandel von Werten (Inglehart 1989; Klages u.a. 1992) und Moralvorstellungen (Damon 1977; Edelstein/Nunner-Winkler 2000).

Die Beziehungen unter Gleichaltrigen haben Bedeutung für die Konstitution und Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft, aber auch für die Identitätsbildung der Person. Die Erfahrung einer „Generationeneinheit“ verhilft dem Individuum dazu, sich in der geschichtlichen Zeit und in der sozialen Ordnung zu „verorten“. Außerdem sind die Lernprozesse im Modus der „Ko-Konstruktion“ darauf angelegt, in eine Auseinandersetzung über Sachverhalte und Probleme einzutreten und einen eigenen Standpunkt zu begründen. Dabei kommt die eigene Beteiligung der Kinder an ihrer Entwicklung stärker zur Geltung als im Rahmen von *intergenerationalen* Beziehungen. Das Lernen in Gruppen von Gleichaltrigen bietet die Chance zur Konstitution eines Subjekts, dessen besondere Kompetenz, aber auch dessen Verletzlichkeit darauf beruht, andere, die sich verweigern können, für sich zu gewinnen und mit ihnen Interaktions- und Beziehungszusammenhänge (insbesondere Freundschaftsbeziehungen, in welchen auch Streit seinen Platz hat) aufzubauen, in denen Interessen, Zuneigungen und das Bedürfnis nach Verlässlichkeit verwirklicht werden (Krappmann/Kleineidam 1999, S. 263f.; zum Thema Gleichaltrigenbeziehungen allgemein Krappmann 1991; Krappmann/Oswald 1995).

4.2 Lernprozesse in Geschwisterbeziehungen

Kinder wachsen in einem komplexen Beziehungsgefüge auf, dessen Elemente in wechselseitigen Zusammenhängen stehen. Innerhalb dieses Gefüges spielen die Geschwister-

beziehungen eine wichtige Rolle (van Aken u.a. 1996). Die Besonderheit von Geschwisterbeziehungen ist häufig darin gesehen worden, dass sich Geschwister eine kindliche Eigenwelt (z.B. „Geheimsprache“) aufbauen, welche das Bewusstsein von der Gleichheit der Generationenrolle zum Ausdruck bringt und – damit korrespondierend – eine Art Gegenwelt gegenüber den Erwachsenen (Eltern) bildet (Mollenhauer u.a. 1975, S. 77-85). Im Hinblick auf die Beschreibung der verschiedenen Formen des Generationenlernens lässt sich daraus die Vermutung ableiten, dass in Geschwisterbeziehungen die Chance für unkonventionelle und kreative Lernprozesse angelegt ist. Zu diesen Lernprozessen gehört es auch, dass sich Geschwister darin bestärken können, kritisch und konstruktiv mit der Machtstellung der Eltern und mit deren Erziehungsmaßnahmen – und das heißt: mit Generationendifferenz – umzugehen.

Wenn man unterstellt, dass Lernprozesse durch die Teilnahme an sozialen Beziehungssystemen ausgelöst und bestimmt werden, wird die Frage wichtig, welche Positionen die einzelnen Personen in den betreffenden Beziehungssystemen einnehmen. Dies wird insbesondere durch Alter und Geschlecht sowie durch die mit diesen Merkmalen verbundenen Ressourcen (Wissen, Fähigkeiten, Erfahrung, Körperkraft etc.) bestimmt. Für Geschwister gilt zunächst, dass sie das altersbezogene (generationenspezifische) Merkmal teilen, Kind zu sein und in einer Beziehung zu ihren Eltern zu stehen. Geschwisterbeziehungen lassen sich als ein Subsystem sehen, dessen Mitglieder in wechselseitigen Beziehungen mit den übrigen Subsystemen des Familiensystems (Ehebeziehungen, Eltern-Kind-Beziehungen) stehen. So belegt eine Reihe von Studien, dass die Qualität der Geschwisterbeziehungen von der Qualität der Ehe bzw. der Partnerschaft der Eltern und der Eltern-Kind-Beziehungen beeinflusst wird (Cierpka 1999; Petri 1994). Dies gilt beispielsweise im Hinblick auf die – in der Regel unbeabsichtigte und unbewusste – Ungleichbehandlung der Kinder bzw. die Bevorzugung eines Kindes aufseiten der Eltern, die für die Formen der Rivalität zwischen Geschwistern folgenreich sein kann (Boll u.a. 2001). Aus Untersuchungsbefunden dieser Art ergibt sich die wichtige allgemeine Erkenntnis (die nicht nur für Verwandtschaftsbeziehungen gilt): Vertikale und horizontale Generationenbeziehungen stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang (Sohni 1995).

Geschwisterbeziehungen sind durch ihre prinzipiell horizontale und symmetrische Struktur charakterisiert. Was diese besondere Beziehungsstruktur für die Lernprozesse unter Geschwistern bedeutet, kann man herauszufinden versuchen, indem man beispielsweise, wie dies van Aken u.a. (1996) getan haben, danach fragt, wie sich die innerhalb des sozialen Netzwerks erfahrene bzw. wahrgenommene „Unterstützung“ und Konflikthaftigkeit auf das Selbstwertgefühl der Kinder auswirkt. Die Autoren zeigen, dass das Selbstwertgefühl der untersuchten Kinder insbesondere von der wahrgenommenen Unterstützung oder Konflikthaftigkeit in den Mutter-Kind- und Vater-Kind-Beziehungen sowie, in geringerem Ausmaß, auch in den Gleichaltrigenbeziehungen, nicht aber von der wahrgenommenen Unterstützung oder Konflikthaftigkeit in den Geschwisterbeziehungen beeinflusst wird.

Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass der in den Erziehungsprozess eingebaute Kampf um Anerkennung in den intragenerationalen (horizontalen) Lernprozessen

in stärkerem Maße von der Erfahrung äußerer und innerer Abhängigkeit (der Jüngeren von den Älteren) geprägt ist, als dies in intergenerationalen (vertikalen) Lernprozessen der Fall ist. Die Tatsache, dass Gleichaltrigenbeziehungen in ihrem Einfluss auf das Selbstwertgefühl trotz ihrer horizontalen Struktur weniger in Übereinstimmung mit den Geschwisterbeziehungen als in einer gewissen Übereinstimmung mit den Eltern-Kind-Beziehungen wahrgenommen werden, legt ferner die Vermutung nahe, dass Konflikte zwischen Gleichaltrigen die Beziehung gefährden können, während in den (prinzipiell unkündbaren) Geschwisterbeziehungen die Gleichzeitigkeit oder zumindest das Nebeneinander von Unterstützung und Konflikt als etwas wahrgenommen wird, das zu dieser Beziehung gehört.

Eine der besonderen Chancen der Geschwistererziehung könnte darin liegen, dass in keiner anderen Beziehung der Umgang mit Ambivalenz und auch mit Andersartigkeit so „leicht“ gelernt werden kann. Dass Geschwister sehr unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale aufweisen – dank ihrer unterschiedlichen Anlagen, infolge der je individuellen Konstruktion mentaler Modelle der gelebten Beziehungen sowie aufgrund der je individuellen Erfahrungen in verschiedenen „nicht geteilten“ Umwelten –, zeigen alle Untersuchungen (z.B. Dunn/Plomin 1996). Die Unterschiedlichkeit von Geschwistern erweist sich aber ebenso wenig wie die Ambivalenz in Geschwisterbeziehungen als ein Hindernis für eine lebenslange Bindung und lebenslange wechselseitige Einflüsse.

Im Generationenlernen unter der Bedingung der Gleichheit der Generationenrolle zeigt sich besonders anschaulich: Die Ergebnisse des Lernens sind nicht vorhersehbar, sie sind vielmehr offen, weil abhängig von den selbstbestimmten Lernmöglichkeiten und dem Lernwillen der Subjekte. Die gemeinsamen, ko-konstruktiven Lernprozesse in der Gruppe der Gleichaltrigen oder Geschwister sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen eigenständige soziale Beziehungsstrukturen und Regeln ausgehandelt und erprobt werden. Auf diesem Wege können Traditionen und Konventionen der Erwachsenen(-gesellschaft) relativiert oder auch in Frage gestellt werden. Es gilt, was bereits K. Mannheim postulierte: Im Generationenwechsel liegt die Chance für sozialen Wandel und Fortschritt, da die heranwachsende Generation – auf der Grundlage eines gemeinsamen Generationenbewusstseins und mittels generationenspezifischen Verhaltens und Handelns – einen neuartigen Zugang zur akkumulierten Kultur finden kann.

5. Zur Spezifik des Generationenlernens: Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit und Reziprozität

Das Konzept des Generationenlernens beinhaltet die Annahme, dass die Erfahrung und Gestaltung von inter- und intragenerationalen Beziehungen in Familie und Gesellschaft (sowie hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen beiden) spezifische Lernerfahrungen ermöglicht und erfordert. Damit wird verdeutlicht, was – in einer anderen Begrifflichkeit und unter einem anderen Blickwinkel – in einigen „klassischen“ Generationentheorien angelegt ist, namentlich bei Mannheim (1928/1964). Dieser geht davon aus, dass prägende Erfahrungen das Bewusstsein der Generationenzugehörigkeit formen

und dieses Bewusstsein sich als handlungsrelevant erweist. In unserer Terminologie: Es werden kollektive und an diesen orientierte personale Identitäten geschaffen. Diese wiederum bilden die Grundlage von Handlungsbefähigung. Zusätzlich lautet die Annahme, für derartige Prägungen sei vor allem das Jugendalter von Belang. Allerdings finden sich in diesen Theorien keine Analysen der ablaufenden Lernprozesse. Das mag seinen Grund darin haben, dass ihr Ausgangspunkt die soziale Dynamik in Kultur und Politik ist und die Familie außerhalb ihres Horizonts liegt. Auch geht es – entsprechend der makrosozialen Ausrichtung – nicht um soziale Beziehungen.

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts ist mit der Psychoanalyse ein anderes Theoriegebäude begründet worden, das den frühen Prägungen ebenfalls große Aufmerksamkeit schenkt, allerdings nicht mit Blick auf die Jugendzeit, sondern die frühe Kindheit. Hier liegt die Wurzel der so genannten Bindungstheorie. Gemeinsam ist beiden Zugängen eine Affinität zu kausalen Denkfiguren. Beide nehmen an, dass frühe Prägungen sich als „Grund“ für Verhaltensweisen auch in späteren Lebensphasen erweisen und dass diese mit sukzessiver Offenlegung früherer Lernerfahrungen und deren Sedimentierung erklärt oder jedenfalls gedeutet werden können. In einem offensichtlichen Kontrast zu diesen Prämissen stehen diejenigen Lerntheorien, die man unter der Bezeichnung „behavioristisch“ oder „sozial“ zusammenfassen kann. Hier stehen die je aktuellen Kontexte und Arrangements von Lernerfahrungen im Vordergrund, und es wird angenommen, dass diese sich durchaus kumulieren, jedoch ohne quasi-deterministische Prägung.

Mittlerweile gibt es zahlreiche Ansätze, in denen eine Verknüpfung dieser Positionen vorgenommen wird. Besondere Bedeutung kommt dabei der Bindungstheorie zu. Diese ist für das „Generationenlernen“ relevant, weil sie ihren Ausgangspunkt bei der Beziehung zwischen Mutter und Kind, also einem Generationenverhältnis hat. Die Bindungstheorie und die an diese anschließende Forschung hat überzeugende Belege für die Auffassung erbracht, dass Eltern-Kind-Beziehungen spezifische Merkmale aufweisen können: Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit und Reziprozität, und dass der Erfahrung von Beziehungen, die durch diese Qualitätsmerkmale geprägt sind, eine besondere Bedeutung für die Identitätsentwicklung zukommt, und zwar auch in späteren Lebensphasen (Berman/Sperling 1994; Grossmann 2000). „Verlässlichkeit“ meint in diesem Zusammenhang, dass sich das Kind der fürsorglichen Nähe der Eltern sicher sein kann und die Chance hat, Vertrauen in die Welt sowie in die eigene Person (Selbstwertempfinden) zu entwickeln. „Dauerhaftigkeit“ beschreibt die Gewissheit, dass die Erfahrung von Verbundenheit zeitliche Kontinuität aufweist und auch im Durchgang durch Krisen fortbesteht. „Reziprozität“ ist kennzeichnend für einen Typ von Beziehungen, der auf wechselseitiger Verbundenheit beruht und auf wechselseitiges Geben und Nehmen hin angelegt ist; aufseiten der Eltern impliziert dies – in Verbindung mit dem Merkmal der Dauerhaftigkeit – die Überzeugung, dass nicht nur in der Gegenwart, sondern auch in der Zukunft, wenn sie selber in höherem Alter der Fürsorge bedürfen, ihre Liebe und Fürsorglichkeit beantwortet wird. Wir charakterisieren Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit und Reziprozität als Prinzipien der Gestaltung und Erfahrung von familialen Generationenbeziehungen, unterstellen jedoch nicht, dass alle Eltern-Kind-Beziehungen diese Prinzi-

prien erfüllen. Andererseits sind diese Prinzipien nicht lediglich als Ausdruck subjektiver Empfindungen und Gewissheiten zu betrachten; sie erfahren vielmehr durch Formen der rechtlichen Regulierung (elterliche Sorge, wechselseitige Unterstützung) eine institutionelle Unterstützung, die auch ihren Aufgabencharakter bestimmt.

Beim heutigen Stand der Forschung wird außerdem deutlich, dass eine sozio-kulturelle Vielfalt in der konkreten Ausgestaltung der genannten Prinzipien besteht und dass frühe Erfahrungen nachhaltige Konsequenzen zeigen, die indessen auch modifiziert werden können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass „Emotionen“ hier nicht mit Gefühlen oder Affekten gleichgesetzt werden. Vielmehr sind damit generalisierte Wahrnehmungen gemeint, in welchen Kognitionen, Bewusstsein und generalisierte Erfahrungen durchaus von Belang sein können. – Knapp zusammengefasst, kann man die Prämissen der Bindungstheorie wie folgt umschreiben: (1) Beziehungserfahrungen zwischen dem Säugling und seiner Mutter (bzw. gemäß neuerer Auffassung einer anderen festen Bezugsperson) prägen die Bereitschaft und Fähigkeit des Kindes zur „Exploration“ seiner Umwelt. (2) Beziehungserfahrungen zwischen dem Säugling und der Mutter prägen die weitere Persönlichkeitsentwicklung. (3) Es lassen sich verschiedene Typen der Beziehungsgestaltung („sicher“, „unsicher-vermeidend“, „unsicher-ambivalent“, „desorganisiert“) unterscheiden, deren unterschiedliche Qualitäten die spätere Beziehungsfähigkeit beeinflussen. (4) Die verschiedenen Bindungsstile, die sich in „inneren Repräsentationen“ („Arbeitsmodellen“) niederschlagen, bleiben über die gesamte Lebensspanne relativ konstant. (5) Ein bestimmter Bindungsstil kann von einer Generation zur anderen weitergegeben werden.

Unter dem Gesichtspunkt des Generationenlernens ist der zuletzt genannte Gesichtspunkt besonders bemerkenswert. So haben einige Studien gezeigt, dass erwachsene Kinder mit einem sicheren Bindungsstil eine drei- bis viermal so hohe Wahrscheinlichkeit haben, ihren Kindern ebenfalls einen sicheren Bindungsstil zu vermitteln (Fonagy 1996, S. 138), oder dass ein Zusammenhang von 82% zwischen dem Bindungsstil der Mutter und dem des Kindes und von 65% zwischen dem der Großmutter, der Mutter und des Kindes besteht (Benoit/Parker 1994, S. 1454).

Erkenntnisse der Bindungsforschung über den engen Zusammenhang zwischen emotionalen Erfahrungen und (lebenslangen) Lernprozessen liefern Argumente für die Vermutung, dass die grundlegende Bedeutung, die den Lernprozessen im Kontext von Generationenbeziehungen für die Konstitution der Person zuzukommen scheint, damit zu tun hat, dass Generationenbeziehungen den Prototyp für Beziehungen und Prozesse darstellen, welche durch die Prinzipien der Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit und Reziprozität ausgezeichnet sind. Die Erfahrung von Beziehungen und Prozessen dieser Qualität stellt aber die wichtigste Voraussetzung für die gelingende Ausbildung von autonomer Handlungsfähigkeit und von Gemeinschaftsfähigkeit der Person dar (Wissenschaftlicher Beirat 1998, S. 109-114). Und es gilt auch der Umkehrschluss: Wenn die Erfahrung solcher Beziehungen fehlt oder aber negativ (im Sinne von unsicherer Bindung oder pathogenen Eltern-Kind-Beziehungen) besetzt ist, wirkt sich dies als ein gewichtiger Risikofaktor für die Persönlichkeitsentwicklung aus (Grossmann/Grossmann 2001). Diese Interpretation der Bedingungen für die (Selbst-)Konstitution der Person – die Be-

schreibung der Erfahrung einer sicheren Bindung als Voraussetzung für die Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit – geht von einem unvermeidlichen Spannungsverhältnis zwischen Verbundenheit und Autonomie aus. Die konstruktive Verarbeitung dieses Spannungsverhältnisses wird begünstigt, wenn aufseiten der erwachsenen Bezugspersonen Bindung mit Freigabe und Loslassen und aufseiten der Kinder die Erfahrung der Verbundenheit mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Autonomie einhergeht. In dieser Perspektive stellt nicht nur ein Mangel an Bindung, sondern auch ein Übermaß an Bindung („overprotection“) ein Entwicklungsrisiko dar.

Belege für eine universale Verbreitung des für die Konstitution der Person grundlegenden Generationenlernens in den Eltern-Kind-Beziehungen bieten die zahlreichen kulturvergleichenden Untersuchungen im Rahmen der Bindungsforschung (Grossmann u.a. 2003). In allen Studien konnte der enge (positive oder auch negative) Zusammenhang zwischen der Qualität der emotionalen Beziehung zwischen Mutter und Kind und dem Explorations- und Lernverhalten der Kleinkinder nachgewiesen werden. Die Autorinnen und Autoren interpretieren diese kulturübergreifenden Befunde vor dem Hintergrund evolutionspsychologischer – wir könnten auch sagen: anthropologischer – Annahmen.

Diese in der Bindungstheorie bevorzugte Begründung enthält auch normative Aussagen. Um diese zu vermeiden, schlagen wir für die Interpretation der genannten Befunde eine modifizierte Umschreibung vor: Wir sehen in der offenbar universalen Verbreitung des Generationenlernens nicht eine in der Natur des Menschen angelegte und „notwendige“ Verhaltensorientierung von Kindern (Bindungs- und Explorations-Verhaltenssysteme) und von Eltern (Fürsorge-Verhaltenssystem). Vielmehr betrachten wir die Gewährleistung von Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit und Reziprozität als eine sich immer von neuem stellende kulturelle Aufgabe. Diese Sichtweise schließt nicht aus, gattungsgeschichtlich angelegte Verhaltensbereitschaften als relevante Grundlagen der Wahrnehmung dieser Aufgabe anzunehmen. Die Aufgabe kann aber auch verfehlt werden. In allen untersuchten Kulturen – also auch in den vormodernen Kulturen, die noch nicht von den zivilisatorischen Einflüssen im Sinne z.B. der Verunsicherung des Elternverhaltens geprägt sind – gibt es neben dem sicheren Bindungsstil auch die unsicheren Bindungsstile der Kinder und neben feinfühligem immer auch unsensible Eltern. Diese Forschungsbefunde interpretieren wir als Beleg dafür, dass die Annahme „natürlicher“ Verhaltensbereitschaften bei Kindern und Eltern relativiert werden muss.

6. Fazit

Unsere Überlegungen belegen die theoretische und empirische Fruchtbarkeit des Konzepts des Generationenlernens. Die Vermittlung und Aneignung von Kultur, das Angebot von Lerngelegenheiten zur (Selbst-)Konstitution der Person und der eigene Vollzug der Selbstkonstitution der Person – alle diese Formen des Generationenlernens lassen sich als lebensgeschichtliche bzw. lebensbegleitende Aufgaben begreifen, vor welche sich alle Menschen im Durchgang durch die verschiedenen Phasen der Generationenzuge-

hörigkeit gestellt sehen. Die Erfüllung dieser Aufgaben liegt nicht nur im Interesse der Individuen, sondern auch im Interesse der Gesellschaft (soziale Integration der Individuen). Diese Aufgaben können auch verfehlt werden, sei es aufgrund widriger gesellschaftlicher Bedingungen, sei es aufgrund schwieriger Persönlichkeitskonstellationen.

Literatur

- Arnold, F. u.a. (1975): The value of children. A cross-national study. Honolulu: East-West Population Institute.
- Attias-Donfut, C./Segalen, M. (1998): Des grands-parents neufs. In: Attias-Donfut, C./Segalen, M. (Hrsg.): Grands-parents. La famille à travers les générations. Paris: Éditions Odile Jacob, S. 19-46.
- Benoit, D./Parker, K.C.H. (1994): Stability and transmission of attachment across three generations. In: Child Development 65, S. 1444-1456.
- Berman, W.H./Sperling, M.B. (1994): The structure and function of adult attachment. In: Sperling, M. B./Berman, W.H. (Hrsg.): Attachment in adults. Clinical and developmental perspectives. New York: Guilford Press, S. 3-28.
- Boll, T./Ferring, D./Filipp, S.-H. (2001): Struktur und Folgen elterlicher Ungleichbehandlung von Geschwistern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 33, S. 195-203.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buber, M. (1918/1963): Zion und die Jugend. In: Buber, M. (Hrsg.): Der Jude und sein Judentum. Köln: Melzer, S. 700-710.
- Cherlin, A.J./Furstenberg, F.F. (1986): The new American grandparent. A place in the family, a life apart. New York: Basic Books.
- Cierpka, M. (1999): Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Geschwistern. In: Sohni, H. (Hrsg.): Geschwisterlichkeit. Horizontale Beziehungen in Psychotherapie und Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 10-31.
- Damon, W. (1977): The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Doehlemann, M. (1979): Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. München: Juventa.
- Dunn, J./Plomin, R. (1996): Warum Geschwister so verschieden sind. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ecarius, J. (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.
- Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (2000): Moral im sozialen Kontext. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eisenstadt, S. N. (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München: Juventa.
- Fonagy, P. (1996): Patterns of attachment, interpersonal relationships and health. In: Blane, D./Brunner, E./Wilkinson, R. (Hrsg.): Health and social organization. Towards a health policy for the twenty-first century. London: Routledge, S. 125-151.
- Grossmann, K.E. (2000): Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum und der Stand des bindungstheoretischen Denkens. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, S. 221-237.

- Grossmann, K. E./Grossmann, K. (2001): Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. In: Gebauer, K./Hüther, G. (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf/Zürich: Walter, S. 15-34.
- Grossmann, K., u.a. (2003): Der förderliche Einfluss psychischer Sicherheit auf das spielerische Explorieren kleiner Trobriand-Kinder. In: Papousek, M./Gontard, A. (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeiffer/Klett-Cotta, S. 112-137.
- Grundmann, M./Lüscher, K. (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: Universitätsverlag.
- Hagestad, G.O. (1984): Multi-generational families. Socialization, support and strain. In: Garms-Homolová, V./Hoerning, E.M./Schaeffer, D. (Hrsg.): Intergenerational relationships. Lewinston: Hogrefe, S. 105-114.
- Herlyn, I./Lehmann, B. (1998): Großmutterchaft im Mehrgenerationenzusammenhang. In: Zeitschrift für Familienforschung 10, S. 27-45.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Hetherington, E.M. (1988): Parents, children, and siblings. Six years after divorce. In: Hinde, R.A. (Hrsg.): Relationship within families. Mutual influences. Oxford: Clarendon, S. 311-331.
- Inglehart, R. (1989): Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt a.M.: Campus.
- Keiser, S. (1992): Lebensbedingungen und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen. In: Bertmann, H. (Hrsg.): Die Familie in den neuen Bundesländern. Opladen: Leske + Budrich, S. 151-186.
- Klages, H./Hippler, H.-J./Herbert, W. (1992): Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.) (2000): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- König, R. (1965): Jugendlichkeit als Ideal der modernen Gesellschaft. In: König, R. (Hrsg.): Soziologische Orientierungen. Vorträge und Aufsätze. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 120-128.
- Krappmann, L. (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 355-376.
- Krappmann, L. (1997a): Großeltern und Enkel. Eine Beziehung mit neuen Chancen. In: Lepenies, A. (Hrsg.): Das Abenteuer der Generationen. Basel: Stroemfeld, S. 112-117.
- Krappmann, L. (1997b): Brauchen junge Menschen alte Menschen? In: Krappmann, L./Lepenies, A. (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 185-204.
- Krappmann, L./Kleineidam, V. (1999): Interaktionspragmatische Herausforderungen des Subjekts. Beobachtungen der Interaktionen zehnjähriger Kinder. In: Krappmann, L./Leu, H.R. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 241-265.
- Krappmann, L./Lepenies, A. (Hrsg.) (1997): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München: Juventa.
- Lang, F.R./Baltes, M. (1997): Brauchen alte Menschen junge Menschen? Überlegungen zu den Entwicklungsaufgaben im hohen Lebensalter. In: Krappmann, L./Lepenies, A. (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 161-184.
- Lange, A./Lüscher, K. (1998): Kinder und ihre Medienökologie. München: KoPäd.
- Liebau, E. (Hrsg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Weinheim/München: Juventa.
- Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.) (1997): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim/München: Juventa.
- Lüscher, K./Liegler, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: Universitätsverlag/UTB.

- Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.) (1993): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz: Universitätsverlag.
- Mannheim, K. (1928/1964): Das Problem der Generationen. In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hrsg. v. K.H. Wolff. Berlin: Luchterhand, S. 509-565.
- Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa.
- Neugarten, B.L./Weinstein, K.K. (1964): The changing American grandparent. In: Journal of Marriage and the Family 26, S. 199-204.
- Nunner-Winkler, G. (2000): Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 299-336.
- Parsons, T. (1965): Social structure and personality. London: Free Press.
- Petri, H. (1994): Geschwister. Liebe und Rivalität. Die längste Beziehung unseres Lebens. Zürich: Kreuz.
- Pinder, W. (1926): Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas. Berlin: Frankfurter Verlags-Anstalt.
- Richard, B./Krüger, H.-H. (1998): Mediengenerationen. Umkehrung von Lernprozessen? In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-181.
- Robertson, J.F. (1977): Grandmotherhood. A study of role conceptions. In: Journal of Marriage and the Family 39, S. 165-174.
- Sohni, H. (1995): Horizontale und Vertikale. Die Bedeutung der Geschwisterbeziehung für Individuation und Familie. In: Ley, K. (Hrsg.): Geschwisterliches. Jenseits der Rivalität. Tübingen: Edition Discord, S. 19-44.
- Tietze, W./Rossbach, G. (1991): Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 555-579.
- van Aken, M.A.G./Asendorpf, J.B./Wilpers, S. (1996): Das soziale Unterstützungsnetzwerk von Kindern. Strukturelle Merkmale, Grad der Unterstützung, Konflikt und Beziehungen zum Selbstwertgefühl. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 43, S. 114-126.
- Wilk, L. (1993): Großeltern und Enkelkinder. In: Lüscher/Schultheis, S. 203-215.
- Winterhager-Schmid, L. (2000): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (1998): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziegler, M. (2000): Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie. Wien: Böhlau.

Abstract: The authors propose the concept of „generational learning“ for analyzing those forms of learning which are related to generational status in the sense of difference or identity of age and which are meaningful for the transmission and acquisition of culture as well as for the processes of the person's self-constitution. The concept seems apt to stimulate more attention to the perspective of relations between generations within educational theory and research and, vice versa, to the topic of learning within social science research on generations.

Anschriften der Autoren:

- Prof. Dr. Ludwig Liegler, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72076 Tübingen; E-Mail: ludwig.liegler@uni-tuebingen.de.
 Prof. Dr. Kurt Lüscher, Universität Konstanz, Fachgruppe Soziologie, 78457 Konstanz; E-Mail: Kurt.Luescher@uni-konstanz.de.

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner,
Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka,
Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler,
Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki,
August Klein, Doris Knab, Martinus J. Langeveld, Ernst Lichtenstein,
Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Reinhard Fatke (Zürich),
Werner Helsper (Halle), Diether Hopf (Potsdam), Eckart Klieme (Frankfurt),
Andreas Krapp (München), Achim Leschinsky (Berlin), Roland Merten (Halle),
Jürgen Oelkers (Zürich), Peter-Martin Roeder (Berlin),
Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster),
Rudolf Tippelt (München)

Redaktion:

Ewald Terhart (geschäftsführend), Reinhard Fatke (Besprechungen),
Werner Helsper, Andreas Krapp, Rudolf Tippelt

Zusammenstellung des Thementeils

„Bildung über die Lebenszeit“: Reinhard Fatke

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Jahrgang 50 – Heft 1
Januar/Februar 2004

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

<i>Reinhard Fatke</i> Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil	1
<i>Aleida Assmann</i> Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung	5
<i>Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler</i> Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept	21
<i>Ludwig Liegle/Kurt Lüscher</i> Das Konzept des „Generationenlernens“	38
<i>Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob</i> Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter)	56

Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft

<i>Hans Merckens</i> Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung?	77
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung	88
<i>Frieda Heyting</i> Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland	99