

Ludwig Liegle/Kurt Lüscher

Generative Sozialisation

1. Einleitung

Dass Sozialisation häufig in Beziehungen zwischen Alt und Jung stattfindet, scheint sich von selbst zu verstehen und wird darum selten thematisiert. Darum bleiben die Implikationen dieses – wie man es bezeichnen kann – »Generationenlernens« und der damit einhergehenden »Generationenbildung« unterbelichtet. Ihnen gilt unsere Aufmerksamkeit (s. hierzu auch unsere früheren Überlegungen: Liegle/Lüscher 2004). Mit unserem Beitrag wollen wir anregen, das analytische Vokabular durch das neue Konzept der »generativen Sozialisation« zu ergänzen. Es soll auf das Eigentümliche eines bedeutsamen Teiles von Sozialisationsprozessen hinweisen: die Tragweite der Generationenbeziehungen für die Entwicklung des Einzelnen und des sozialen Zusammenlebens.

Die mit »generativer Sozialisation« gemeinten spezifischen Lernprozesse im Generationenverbund gehen in einem zweifachen Wortsinn einher mit *Generationsbildung*. Es handelt sich – *erstens* – um Bildung im Sinne der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die es dem Einzelnen ermöglichen, sich im gesellschaftlichen Leben zurechtzufinden, sich daran aktiv zu beteiligen und sich dabei überlegt mit dem kulturellen Erbe der eigenen sowie fremder Sozialitäten auseinanderzusetzen. Auf diese Weise können sich – *zweitens* – neue Generationen konstituieren bzw. bilden.

Sozialisation im Generationenverbund beinhaltet nicht nur, dass die Erwachsenen die Kinder in die Gesellschaft einführen (zum Beispiel ihnen den Zugang zu den Medien ermöglichen), auch nicht nur, zu-

sätzlich, dass Kinder die Erwachsenen zu belehren vermögen (beispielsweise im Umgang mit Neuen Medien). Sozialisation kann auch beinhalten, dass das gegenseitige Lernen vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Aneignung des sozialen und kulturellen Erbes geschieht (der Umgang mit heutigen Medien verweist die Beteiligten auch auf die Bedeutung der Schrift, des Buches, des Umgangs mit der Sprache schlechthin). Dabei können sowohl bei der Vermittlung des Erbes als auch bei seiner Aneignung Kontingenzen im Spiel sein, also Zufälligkeiten, die nicht völlig willkürlich sind, sondern mit sozialen Gegebenheiten zusammenhängen – als Schicksal und als Chance der persönlichen und kollektiven Generationenfolge. Die damit einhergehenden Erfahrungen von Ambivalenzen können teils hemmend, teils befreiend die Konstitution von Identitäten beeinflussen, je nachdem, ob man sie erkennt und wie man sie bewertet. Wenn wir uns Prozessen der »generativen Sozialisation« zuwenden, sind wir somit in besonderem Maße mit der widersprüchlichen Verflochtenheit von persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen und der Möglichkeit der Entstehung des Neuen befasst. Die Dynamik des Sozialisationsgeschehens verknüpft sich mit der Dynamik der Generationenfolgen.

2. Sozialisationskonzepte

Gemäß der informativen Darstellung der Geschichte des Konzepts der Sozialisation von Clausen (1968) liegt dessen Fokus auf der (gelingenden) Integration des Individu-

ums in die Gesellschaft, eine Leitidee, die bis heute weit verbreitet ist. Sie findet sich, wie Clausen (1968, S. 21) bereits vor der Verwendung dieses Begriffs in den einschlägigen Wörterbüchern der Sozialwissenschaften, so im »Oxford Dictionary of the English Language« von 1828. Für das Verb »to socialize« wird der Sinn von »to render social, to make fit for living in society« nachgewiesen. Damit verbinden sich normative Vorstellungen. Sozialisation soll den Zweck haben, das »moralische Mitglied« der Gesellschaft (»the moral participant in the society«) heranzubilden. In dieser Tradition, die durch Émile Durkheim begründet worden ist, wird Sozialisation gewissermaßen als Prozess des »Sozialmachens« begriffen und beschrieben. Allerdings gab es seit den 1920er-Jahren auch Schriften, vornehmlich solche, die dem Pragmatismus eines William I. Thomas und George Herbert Mead verpflichtet waren, welche die mit Sozialisation einhergehenden Prozesse der Interaktion thematisierten. Dies verband sich mit der Vorstellung, dass es dabei um die Konstitution von »Bedeutungen« geht, die dem eigenen Handeln und jenem der Mitmenschen zugeschrieben werden. Daraus entstand im »Symbolischen Interaktionismus« ein Verständnis von Sozialisation, das die Beziehungsdynamik sowie die Eigenleistung des Individuums – und damit die Prozesse des »Sozialwerdens« – stärker hervorhebt. In Deutschland hat diese Sichtweise insbesondere Wurzbacher (1963) herausgearbeitet. Bedeutsam war in diesem Zusammenhang auch das psychoanalytische Gedankengut. In aktuellen Beiträgen zur Sozialisationstheorie steht der Wechselwirkungszusammenhang der Prozesse des »Sozialmachens« und des »Sozialwerdens« im Vordergrund. Dies gilt beispielsweise für die von Hurrelmann (2002) als »konsensuell« bezeichnete Definition von Sozialisation und für die diesem Handbuch zugrunde liegende Definition.

3. Neuer Vorschlag: Generative Sozialisation

Wir schließen hier an, erachten es indessen für fruchtbar, die Spannungsfelder zwischen »Individuum« und »Gesellschaft« (die in vielen Umschreibungen von Sozialisation lediglich *implizit* enthalten sind) als solche *explizit* zu benennen, mehr noch, sie ins Zentrum der Analysen zu stellen. Um die Dynamik zu verdeutlichen, in der diese Prozesse zu gestalten sind, umschreiben wir die beiden Pole als Perspektiven, also als identitätsrelevante Sichtweisen. Wir verstehen somit Perspektive, über die alltagssprachliche Bedeutung hinausgehend, als Art und Weise, in der ein Subjekt sein Verhältnis zu seinen Lebenswelten organisiert und damit gleichzeitig auch seinen eigenen Ort, also seine Identität definiert (zu diesem Verständnis von Perspektivik, das sich an G.H. Mead anlehnt, s. Lüscher 1990a, b). Damit setzen wir frühere Überlegungen fort (vgl. Lüscher 1982, 1989), können aber auch auf eine Formulierung von Broom/Selznick (1963, S. 93) verweisen.¹ Grundmann (2006) nimmt im Rahmen seiner Konzeption von »Sozialisation als Praxis« diese Sichtweise ebenfalls auf. Er spricht von der »doppelte(n) Bedeutung« von Sozialisation »als Prozess der Kollektivbindung und der Persönlichkeitsentwicklung« (S. 19), unterscheidet dann allerdings drei Perspektiven: diejenigen der Akteure, der Bezugsgruppe und der Gesellschaft (S. 38ff.).

Um die Prozesse von Sozialisation im Generationenverbund zu analysieren, fassen wir das »Individuum« nicht als eine

1 »From the point of view of society, socialization is the way culture is transmitted and the individual is fitted into an organized way of life [...]. From the point of view of the individual, socialization is the fulfilment of his potentialities for personal growth and development«.

monadische Einheit auf, sondern – von Anbeginn und lebenslang – als ein soziales, d.h. in sozialen Beziehungen lebendes und handelndes Wesen. Sozialisationsprozesse ergeben sich auf vielfältige Weise aus Verhältnissen zwischen Älteren und Jüngeren. Grundsätzlich gilt das auch für die Beziehungen unter Gleichaltrigen und Geschwistern. Im Folgenden konzentrieren wir uns indessen auf die sogenannten vertikalen Generationenbeziehungen. Dies gilt in erster Linie für die Familie, in welche ein Kind hineingeboren wird, aber auch für andere soziale Orte und Institutionen (insbesondere Bildungsinstitutionen). Für alle diese (Generationen-)Beziehungen ist kennzeichnend, dass sie in der Regel mit Tätigkeiten oder Aufgaben einhergehen, also eine Inhaltsebene aufweisen. Auf diese Ebene der Inhalte, also auf die Schilderung einzelner Tätigkeitsbereiche, können wir in dieser allgemeinen Darstellung nicht näher eingehen. Ebenso würde es den Rahmen übersteigen, in der notwendigen Subtilität die geschlechtsspezifischen Unterschiede zu analysieren. Sie beinhalten aber auch eine Meta-Ebene, indem auf diese Weise soziale Regelsysteme sowie kulturelle Wissens-, Wert- und Symbolsysteme vermittelt und überdies auch interpretiert, reflektiert und schließlich zu eigen gemacht werden. Dabei bringen *Vermittlung* die Perspektive der Gesellschaft (und der erwachsenen Generationen) und *Aneignung* die Perspektive des Individuums (und der nachwachsenden Generationen) zum Ausdruck. Beides kann Anlass für (kritische) Reflexionen sein, die ihrerseits Thema wissenssoziologischer bzw. metatheoretischer Analysen sind.

Hinsichtlich der Perspektive der Gesellschaft gehen wir davon aus, dass »Gesellschaft« nicht als eine Entität, sondern als eine in sich gegliederte soziale Einheit aufzufassen ist, zu deren Determinanten die Altersstruktur und die »gene-

rationale Ordnung« gehören (zum Konzept der generationellen Ordnung siehe u.a. Honig 1999). Die gesellschaftlichen Erwartungen und Maßnahmen zur »sozialen Integration des Individuums« sind nach dieser Betrachtungsweise gerade nicht auf Individuen gerichtet, sondern auf die Generationen, vorzugsweise Kinder- und Jugendgenerationen bzw. auf die innerhalb dieser angesiedelten Alterskohorten. Eine ausführliche Darstellung und Begründung des Konzepts der »Generation«, das diesen Formulierungen zugrunde liegt, findet sich in Lüscher/Liegle (2003, Kap. 2).

Die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums geht in der vorgeschlagenen Sichtweise aus gelebten, erlebten und gedeuteten Generationenbeziehungen hervor und beinhaltet immer auch die mögliche Ausbildung einer »generationalen« Identität. Gemeint ist zunächst die bewusste Zugehörigkeit zu einer je bestimmten Generation und der sie kennzeichnenden handlungsrelevanten Perspektive, im Weiteren die kritische Reflexion der Beziehungen zu vorausgehenden und nachfolgenden Generationen und schließlich die Möglichkeit, in diesen Kontexten neue Sinngebungen zu entwickeln und neue Werke zu schaffen. Die Einbettung in eine gesellschaftliche Ordnung erfordert überdies normative Orientierungen, für die sich ein erweitertes Verständnis von »Generativität« im Sinne der wechselseitigen Verantwortlichkeit² der Generationen füreinander anbietet (s. Abschnitt 5, S. 152f.). Außer Acht bleiben somit Prozesse von Sozialisation, in denen die Beziehungen zwischen den Beteiligten nicht oder nur in einem marginalen Ausmaß durch die jeweilige Ge-

2 Wir ziehen den Begriff der Verantwortlichkeit demjenigen der Verantwortung vor, weil er eine stärkere Bezugnahme zum tatsächlichen Handeln aufweist. Siehe hierzu auch Kaufmann (1992) »Ruf nach Verantwortung«.

nerationenzugehörigkeit bzw. Generationenidentität geprägt werden, beispielsweise am Arbeitsplatz oder in den Kommunikationsmedien.

Als kompakte Definition schlagen wir vor: Wenn von generativer Sozialisation die Rede ist, richtet sich die Aufmerksamkeit darauf, wie in Generationenfolgen und Generationenbeziehungen die subjektiven Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung mit den institutionalisierten Perspektiven der gesellschaftlichen Evolution verknüpft werden. Insbesondere interessieren die Spannungsfelder der Vermittlung und Aneignung sowie der Ablehnung und Modifikation des soziokulturellen Erbes, das damit einhergehende Verständnis von Generativität und die Gestaltung generationeller Ordnungen in unterschiedlichen Kontexten.

4. Begründungen

4.1 Erziehungstheoretische Begründung

Um das Konzept der generativen Sozialisation in der *Perspektive der Gesellschaft* zu begründen, verstehen wir »Erziehung« als ein Geschehen, das im Wesentlichen in Generationenbeziehungen auf den Ebenen von Familie und Gesellschaft (hier insbesondere dem Schulsystem aller Stufen) angesiedelt ist und das sowohl von absichtsvollen als auch von unbeabsichtigten Wirkungszusammenhängen bestimmt wird. In den Anfängen der neuzeitlichen Pädagogik hat Friedrich Schleiermacher die Theorie der Erziehung mit dem Gedanken begründet, dass ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation auf die jüngere gerichtet sei, und als Ausgangspunkt der Erziehungstheorie die Frage gestellt: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« (Schleiermacher 1826/1957, S. 9; zur kritischen Diskussion dieser Position vgl. Ecarrius 1998). Diese Sichtweise unterscheidet

sich von der weitverbreiteten Auffassung, wonach Erziehungstheorien ausschließlich intentionale Erziehung im Blick hätten. Das ist ein auch historisch verkürztes Verständnis, denn in diesen Theorien sind, wie die folgenden Beispiele zeigen, ebenfalls Konzepte entwickelt und zur Grundlage von Analysen gemacht worden, welche als Äquivalente zu Einsichten der Sozialisationstheorie zu betrachten sind.

Ein *erstes* Beispiel ist das Konzept der »Sozialpädagogik«. Wie Reyer (2002) gezeigt hat, liegt die ursprüngliche (und nach dessen Auffassung die überdauernde systematische) Bedeutung dieses Konzepts in der Reflexion und Untersuchung der Prozesse der sozialen Integration des in der Moderne freigesetzten Individuums. Jede »zeitgemäße Erziehungswissenschaft«, so hat es Gramzow (1900) formuliert, müsse »Sozialpädagogik« sein; ihr Kernpunkt sei die Frage nach dem »Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft« (zit. nach Reyer 2002, S. 102). Ein *zweites* Beispiel bietet die »pädagogische Milieukunde« (Busemann 1927) bzw. Milieupädagogik (vgl. z.B. Tews 1911). Sie untersucht und reflektiert die nicht intendierten »Erziehungsprozesse«, die von den Lebensverhältnissen und Umgangsformen in Familien und auf den Straßen der Städte ausgehen, ebenso wie die intendierten Wirkungen, die von einem pädagogisch inszenierten Schulleben zu erwarten sind. Ein *drittes* Beispiel bietet die Theorie der »strukturellen Erziehung« (vgl. Treml 1982 und Vorläufer wie beispielsweise die »Soziologische Pädagogik« von Kawerau 1921), in welcher die Wirkungen mikro- und makrosozialer Beziehungsstrukturen auf die Entwicklung und soziale Integration der Individuen zum Thema gemacht werden. Als *viertes* Beispiel ist auf das Konzept der »funktionalen« Erziehung (vgl. Treml 2000 mit zahlreichen Vorläufern) hinzuweisen, mit dessen Hilfe Effekte alltäglicher, nicht in erzieherischer Absicht induzierter Handlungen, Beziehun-

gen und Situationen (z.B. im Familienleben oder in Gestalt des Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen) reflektiert und untersucht werden. Die Konzepte der »Umgangserziehung« und des Lernens am Vorbild/Beispiel stehen in enger Verbindung mit dem Konzept der »funktionalen Erziehung«; in der Regel geht es dabei um Generationenbeziehungen.

Eine spezifische Verbindung der genannten Perspektiven kann man in der Erziehungstheorie von Bernfeld (1925/1967) entdecken. Seine Definition von Erziehung als »Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (ebd., S. 51) beinhaltet offensichtlich Generationenverhältnisse. Überdies hat Bernfeld den Erziehungsbegriff so weit gefasst, dass damit auch nicht-intentionale Erziehung einbezogen wird. Folgerichtig hat Bernfeld die »bewusste Erziehung« als einen »Spezialfall« und ein »historisch spätes Produkt« (ebd., S. 52) gekennzeichnet. Schließlich ist auf jene erziehungstheoretischen Reflexionen hinzuweisen, welche die prinzipielle »Unentscheidbarkeit« bzw. Unvorhersehbarkeit der Wirkungen intentionaler Erziehung mit dem Eigenanteil der Subjekte an ihren Lernprozessen begründen (vgl. z.B. Oelkers 1982 und Wimmer 1996 sowie die Überlegungen zu »Kontingenz« im Abschnitt 6.1, S. 153f.).

4.2 Bildungstheoretische Begründung

Zum Zwecke der Analyse des Sozialisationsgeschehens in der Perspektive des Individuums (Subjekt-Perspektive) stützt sich die Sozialisationsforschung im Allgemeinen auf Entwicklungstheorien (insbesondere Psychoanalyse und Kognitionspsychologie sensu Piaget) sowie auf Lerntheorien. Eine bildungstheoretische Begründung hat Oevermann (1976) vorgelegt. Alle genannten Ansätze verbindet die Überzeugung, dass »gelingende« Sozialisation

selbsttätige Prozesse der Aneignung (als Gegenpol zu Vermittlung), der Übernahme (als Gegenpol zur Weitergabe) bzw. des Erwerbens (als Gegenpol zum Erben) zur Voraussetzung hat.

Die besondere Fruchtbarkeit bildungstheoretischer Ansätze für die Analyse von Sozialisationsprozessen in der Perspektive des Individuums lässt sich an den folgenden Merkmalen des Bildungskonzepts aufzeigen:

- Bildung wird als ein selbstreflexiver lebensgeschichtlicher Prozess verstanden, der nicht nur die empirisch-konkrete Person, sondern gleichermaßen das epistemische, das idealisierte autonom handlungsfähige und mit sich identische Subjekt betrifft (Oevermann 1976, S. 39).
- Bildung meint die selbstreflexive und selbstbestimmte geistige und sittliche Verortung des Individuums in der »Welt« und assoziiert mit »Welt« nicht allein die nationalen Kontexte von Gesellschaft und Kultur, sondern die Idee der Menschheit, die Achtung des Fremden und den Umgang mit Andersartigkeit (vgl. Benner 1999; Liegle 1998, 2006).
- Bildung wird als dialektischer Prozess verstanden; Bildungsprozesse führen einerseits zur Anpassung der Individuen an die im Bildungssystem institutionalisierten gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen, andererseits ermöglichen sie den Erwerb von Selbstbestimmung/Autonomie im Denken und Handeln. Bildungsprozesse stehen im Spannungsfeld von Anpassung und Selbstbestimmung, Herrschaft und (geistigem) Widerstand (vgl. Heydorn 1970; Horkheimer/Adorno 1969; Pfeiffer 1999).
- Im pädagogischen Bildungsbegriff wird »die Erinnerung daran bewahrt, dass der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst« (Schwenk 1989, S. 220f.): Pädagogisches Handeln hat seinen Bezugsrahmen

in Bezogenheit, Angewiesenheit und daraus resultierender Verletzbarkeit. Dabei ist Selbsttätigkeit immer schon vorausgesetzt und vorauszusetzen. Pädagogisches Handeln erhält den Charakter des »Ermöglichens von Anderswerden« (Ricken 2000, S. 39).

Diesen Überlegungen liegt das Konzept der lebenslangen »Bildsamkeit« des Menschen zugrunde. Es ist geeignet, die neueren Ansätze der Sozialisationstheorie zu stützen und zu bekräftigen, denn es betont die Eigenaktivität und den Eigenanteil der Subjekte im Sozialisationsgeschehen und das darin angelegte Innovationspotenzial. Auf dieser Grundlage kann man im Weiteren argumentieren: Wie der Wortstamm (griechisch *gen* bzw. *genesthai*) des Begriffs der Generation die Hervorbringung neuen Lebens meint (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 36f.), so impliziert der Bildungsbegriff die Chance zur Hervorbringung von Neuem auf den Ebenen der kulturellen und sozialen Praxis.

Das Innovationspotenzial in der Generationenfolge erhöht sich unter Bedingungen des sozialen Wandels von Gesellschaft und Kultur und der diesen Wandel begleitenden Institutionalisierung von Bildungsprozessen. Das in modernen Gesellschaften etablierte »Bildungsmoratorium« kann in dieser Perspektive als eine universale Gelegenheitsstruktur generativer Sozialisation einschließlich der Entstehung von Neuem verstanden werden. Zwar dienen die im Bildungssystem inszenierten Bildungsprozesse in erster Linie der Tradierung der Kultur in der Generationenfolge sowie der Vorbereitung der jungen Generation auf die Anforderungen des Berufs und der Lebensführung. Sie weisen aber auch ein Potenzial zur Weiterentwicklung und Erneuerung der tradierten Kultur auf: Für Schule als Institution der Allgemeinbildung ist konstitutiv, dass der Gegenstandsbereich der Bildung über die Erfahrungswelt der erwachsenen Mitglieder der jeweiligen Gesell-

schaft weit hinausgeht und »das Fremde« (vgl. Benner 1999; Liegle 1998), d.h. im Prinzip die ganze Welt und Menschheit (so schon bei Comenius 1657/1992) umfassen kann. Zudem liegen in der schulisch organisierten Vermittlung und Aneignung von Wissen die Chance und die (in der Didaktik formulierte) Erwartung, die Schüler nicht nur zum Erwerb bestimmter Wissensbestände, sondern zum »Lernen des Lernens« anzuregen (so bereits Wilhelm von Humboldt in seinem »Königsberger Schulplan«, vgl. Humboldt 1809/1964, S. 170), d.h. die junge Generation instand zu setzen, selbstbestimmt weiter zu lernen und sich Neues zu eigen zu machen.

4.3 Beziehungs- und bindungstheoretische Begründung

Beziehungstheoretische Ansätze sind geeignet, die erziehungstheoretischen und die bildungstheoretischen Begründungen des Konzepts der generativen Sozialisation miteinander zu verknüpfen. Denn Erziehung (im Sinne von absichtsvoller und unbeabsichtigter/»funktionaler« Vermittlung und Weitergabe) und Bildung (im Sinne von selbstorganisierter Aneignung und Übernahme) verweisen aufeinander; das Eine kann ohne das Andere nicht wirksam werden. Und beide Prozesse sind im Kontext dauerhafter Beziehungen in der Generationenfolge angesiedelt.

Insbesondere in Familien sind die erziehungs- und bildungsrelevanten Beziehungen und deren Konsequenzen auf Wechselseitigkeit in Form »generativer Ko-Konstruktion« angelegt. Um es zu wiederholen: Nicht nur erziehen Eltern ihre Kinder, sondern Kinder »erziehen« ihre Eltern und – wesentlich – beides geschieht auf dem Hintergrund einer bewussten oder unbewussten Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen Erbe. Diese Überlegungen sind vereinbar mit neueren Ansätzen und Be-

funden der Sozialisationsforschung, welche auf »retroaktive« Prozesse und Reziprozität sowie auf die »Bidirektionalität« in den Wirkungen (bzw. in der kausalen Erklärung) von Sozialisationsprozessen hinweisen (vgl. Bugental/Grusec 2006; Maccoby 2006).

Wir setzen jedoch zusätzliche Akzente. Die Wirksamkeit von Sozialisationsprozessen (bzw. von Erziehungs- und Bildungsprozessen) geht nicht so sehr vom Verhalten einzelner Akteure und dessen Rezeption und Interpretation durch den jeweiligen Beziehungspartner aus als vielmehr von der inneren Dynamik der Beziehungen selbst und ihrer Einbettung in die Generationenfolge. Das lebenslange Sozialisationsgeschehen wird als eine diese einschließende »Beziehungsgeschichte« (»relational history«, vgl. Bugental/Grusec 2006, S. 412) verstanden. Die langfristig wirksamen Sozialisationsprozesse sind somit im Zusammenhang mit dem Erleben und der Interpretation, der aktiven Gestaltung sowie der kognitiven Repräsentation von dauerhaften Beziehungen zu analysieren (vgl. auch Hinde 1979, 1997), die indessen mehr als zwei Generationen umfassen können. Dabei ist empirisch zu erkunden, inwieweit tatsächlich drei und mehr Generationen sich gegenseitig beeinflussen. Die in jüngster Zeit sich stark entwickelnde Forschung über Großelternschaft entwirft ein Bild großer Mannigfaltigkeit (siehe z.B. die Übersicht von Brake/Büchner 2007 sowie Lüscher 2007b).

Für die Versuche, das Sozialisationsgeschehen in Familien theoretisch und empirisch zu erfassen, bedeutet dies: Der Blick richtet sich weniger auf die Verhaltensstrategien der Eltern (»Sozialisationsstechniken«, »Erziehungsstile« etc.) als vielmehr auf die Generationenbeziehungen als ein jeweils sich entwickelndes System wechselseitiger Adaptationen. Insbesondere während der frühen Kindheit werden diese wechselseitigen Adaptationsprozesse, wie die Bindungsforschung betont, von einem Zusam-

menspiel von biologischen und sozialen/kulturellen Faktoren ausgelöst und bestimmt (vgl. z.B. Bugental/Grusec 2006, S. 371f.). Bereits Bowlby (1969) hat das Bindungsverhalten bei Primaten als ein reziprokes System aufgefasst, mit welchem die Evolution sowohl Kind wie Mutter in Gestalt einer angelegten Bereitschaft zur Bildung eines wechselseitigen Bandes ausgestattet hat. Die grundlegende Bedeutung des Zusammenspiels von biologischen und sozialen/kulturellen Faktoren in (den Anfängen) der Ontogenese der Person vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Erbes betrachten wir als ein gewichtiges Argument für die Fruchtbarkeit unseres Vorschlags, Generationenbeziehungen und Generationenbildung ins Zentrum der Sozialisationstheorie zu rücken und von generativer Sozialisation zu sprechen. Denn Generationenbeziehungen sind die einzigen dauerhaften sozialen Beziehungen, die biologisch (leiblich) begründet sind.

Im Blick auf die lebenslangen und generationenübergreifenden Wirkungen von Sozialisationserfahrungen in der frühen Kindheit verweisen die Befunde der Bindungsforschung auf die Transformation von Mustern der frühen Bindungserfahrung in »innere Arbeitsmodelle«, welche für die Gestaltung von Beziehungen in späteren Lebensphasen der Person bedeutsam sind (vgl. z.B. Bugental/Grusec 2006, S. 383; Grossmann u.a. 2003). Darüber hinaus können Zusammenhänge zwischen der Qualität der Bindungserfahrungen und der allgemeinen Lernbereitschaft sowie der Qualität der Bildungsprozesse nachgewiesen werden (vgl. z.B. Grossmann/Grossmann 2006), deren Tragweite allerdings offen ist.

Zumindest implizit sind beziehungstheoretische Ansätze auch in empirische Untersuchungen über das Sozialisationsgeschehen in Familien eingegangen. Dies gilt beispielsweise für die Studie von Büchner und Brake (2006). Sie verknüpfen erziehungs- und bildungstheoretische Sichtweisen und beschrei-

ben sozialisatorische Interaktion als Prozesse der Weitergabe und Übernahme des familialen Bildungserbes im Rahmen der sozialen Praxis gelebter (Mehr-)Generationenbeziehungen in Familien. Bertaux/Bertaux-Wiame (1991) zeigen, wie es dabei auch zu »sozialen Metamorphosen«, das heißt z.B. zu beruflichem Aufstieg innerhalb gleicher Tätigkeitsfelder kommen kann.

Noch deutlicher lassen sich beziehungs-theoretische Implikationen in den Studien zum zeitgeschichtlichen Wandel der Familie »vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt« finden (vgl. DuBois-Reymond u.a. 1994; Ecarius 2002; Schneewind/Ruppert 1995). Diese Studien belegen außerdem die Fruchtbarkeit einer doppelten Perspektive in der Analyse sozialisatorischer Beziehungs- und Interaktionsstrukturen: Die innere Dynamik und die Regeln innerhalb des intimen Beziehungssystems der Familie werden in ihrem wechselseitigen Zusammenhang mit dem »Zeitgeist«, mit Leitbildern der »generationalen Ordnung« und mit weiteren gesellschaftlichen Faktoren und Entwicklungstendenzen interpretiert. Mit unseren Beispielen zur beziehungs- und bindungstheoretischen Begründung des Konzeptes der generativen Sozialisation beschränken wir uns auf die Familie als sozialen Ort der Sozialisation. Die Anwendung beziehungs-theoretischer Ansätze auf öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (z.B. Tageseinrichtungen für Kinder, Schulen und Berufsbildung) übersteigt den Rahmen dieses Texts, ist aber analog möglich.

4.4 Lerntheoretische Begründung

Begreift man »Lernen« unter dem Gesichtspunkt der »Aneignung«, kommt eine bestimmte Qualität des Lernens in den Blick, die auch für den Begriff der »Bildung« (s. 4.2, S. 148ff.) konstitutiv ist. Es geht dabei – in Abgrenzung gegenüber einer Vorstellung vom Lernen als (mehr

oder minder erfolgreiche) Speicherung von Wissen – um den bewussten Erwerb von Wissen und Werten, Einstellungen und Erfahrungen, ganz im Sinne des Satzes von Goethes Faust »Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen«. Dieses Lernen als »Aneignung« impliziert, dass etwas zunächst Äußeres und Fremdes zu einem Inneren und Eigenen transformiert wird (vgl. z.B. Terhart 1994). Nur Lernprozessen im Modus der Aneignung (oder auch der »Bildung«) wird zweckmäßigerweise eine nachhaltige Bedeutung für die Ausbildung personaler und sozialer Identität zugeschrieben.

Die Lernprozesse im Rahmen der generativen Sozialisation betreffen Verhaltensweisen, die bisweilen als »molar« bezeichnet werden. Zutreffender scheint uns, diese als »Erfahrungen« zu kennzeichnen. Sie verknüpfen Begreifen (mithin auch das begreifende Subjekt) mit dem Begriffenen (den »Kenntnissen und Fähigkeiten«) und der Befähigung zum Handeln in unterschiedlichen Kontexten, mithin auch im Umgang mit Überraschungen und Ungewissheit. Es kann sich dabei auch um generalisierte Erfahrungen handeln, die üblicherweise als Werte, Orientierungen und Überzeugungen bezeichnet werden. Um diese Lernprozesse zu erfassen, kann man etablierte Rollenzuschreibungen in Betracht ziehen, so jene in der Familie, also Mutter, Vater, Sohn und Tochter, aber auch Lehrende und Schüler. Auf diese Weise wird der institutionelle Kontext mit einbezogen. Ebenso wird man darauf verwiesen, dass Generationenbeziehungen eingebettet sind in eine Generationenfolge. Entsprechend lässt sich generalisierend sagen: Generative Sozialisation beinhaltet den Umgang mit den sich im Lebenslauf anhäufenden und verändernden unbewussten und bewussten Erfahrungen von Eingebundenheit in Generationenbeziehungen.

Maßgeblich im Blick auf die Analyse der Lernerfahrungen im Generationen-

verbund ist nun der Umstand, dass in den Prozessen der Aneignung identitätsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten (eingeschlossen deren Reflexion) das Moment der Offenheit bzw. der Ungewissheit, das prinzipiell alle Lernprozesse kennzeichnet, besonders ausgeprägt zu erkennen ist. Es kann auch als Schicksalhaftigkeit gekennzeichnet werden. Um dies näher zu charakterisieren, bietet sich die Idee der »Kontingenz« an (s. Abschnitt 6.1, S. 153f.).

5. Sozialisation normativ eingebettet: »Generativität«

Angeichts der weitreichenden Bedeutung generativer Sozialisation für die simultane lebensgeschichtliche Entwicklung des Einzelnen und die historische Entwicklung der Gesellschaft ist eine normative Einbettung des Sozialisationsbegriffs unerlässlich. Um weder der einen oder anderen Seite das Primat zuzuschreiben oder ein ideales Gleichgewicht zu postulieren und statt dessen die zukunftsgerichtete Dynamik der Spannungsfelder in den Blick zu nehmen, bietet sich unseres Erachtens die Idee der Generativität an.

Das Konzept ist von Erikson zunächst unter der Identitätstheoretischen Prämisse: »I am what survives me« (Erikson 1968, S. 141) individualistisch als zentrale Entwicklungsaufgabe des jungen Erwachsenenalters im Spannungsfeld des Dilemmas »Generativität« versus »Selbstabsorption« umschrieben worden. Die bereits bei ihm angelegte Ausdifferenzierung des Konzepts ist in der Folge von anderen Autoren aufgegriffen und fortgeführt worden. So hat beispielsweise Kotre (1984, S. 11ff.) vier Typen von Generativität (biological, parental, technical, cultural) und Snarey (1993, S. 20ff.) drei Typen der Generativität (biological, parental, societal) unterschieden.

Der Reiz dieses Konzepts liegt darin, dass der Prozess (Generationenbildung)

und die in diesem angelegte Aufgabe (Ausbildung von Generativität) mit Begriffen des gleichen Wortstamms (*gen*) beschrieben werden können. Auf diese Weise wird deutlich, dass der Wunsch, zur Fortsetzung und produktiven Gestaltung der Generationenfolge (und zwar nicht nur in biologischer, sondern auch in sozialer und kultureller Hinsicht) beizutragen, einen wichtigen Aspekt der Identitätsbildung darstellt und große Potenziale zur Sinnggebung individueller und gemeinschaftlicher Lebensführung in sich birgt. Vom Standpunkt der Kultur und der Gesellschaft kann Generativität als eine kritische Ressource betrachtet werden.

Zentrales Thema von Generativität ist das Erlernen von Verantwortlichkeit im Kontext sozialer Erfahrungen. Das geschieht nicht nur im Generationenverhältnis, kann hier jedoch in exemplarischer und nachhaltiger Weise erfolgen. Zur Verantwortlichkeit gehört, dass der Zeithorizont die Lebensspanne des Einzelnen überdauert und wegen der Einbettung in das gesellschaftliche Leben die Belange der Mitmenschen einschließt. Die Anschaulichkeit dieser Einsicht wird wiederum dadurch unterstützt, dass man das eigene Leben überdenkt und es in eine Generationenfolge einordnet. Dabei kann der Rückblick auf das eigene Leben spezifische Lernerfahrungen gerade auch im Umgang mit sich selbst beinhalten. Es wird bilanziert, und daraus können sich Konsequenzen für das weitere Leben ergeben.

Die Idee der Generativität beinhaltet somit die Vorstellung, dass Menschen die Fähigkeit und Bereitschaft erwerben, die Existenz, das Wohl und die Zukunft nachfolgender Generationen zu bedenken, entsprechend zu handeln und dies als Verpflichtung für den Einzelnen und für soziale Institutionen zu postulieren (für eine vergleichbare Darstellung aus philosophischer Sicht s. Meyer 1997). Tragend ist hier das Konzept der »zukunftsorien-

tierten Projekte«. Zieht man nun zusätzlich in Betracht, dass Erfahrungen dieser Art häufig im Zusammenleben und gemeinsamen Tun, aber auch in der Auseinandersetzung mit Angehörigen anderer Generationen und deren Interessen gemacht werden, kann man Generativität als ein normatives Postulat verstehen. Es beinhaltet die wechselseitige Verantwortlichkeit gleichzeitig lebender Generationen und die daran orientierte Gestaltung ihrer Beziehungen im Hinblick auf künftige Generationen. Diese lebensgeschichtliche Aufgabe impliziert Erfahrungen im Umgang mit Ungewissheit und Schicksalhaftigkeit sowie die Einsicht in die Unvermeidbarkeit des Neuen und die Notwendigkeit, es zu wagen. Damit rücken Kontingenz und Ambivalenz in den Horizont der Analyse der generativen Sozialisation und ihrer Gestaltung unter Bedingungen der Moderne. Das Postulat der Verantwortlichkeit für die Belange nachfolgender Generationen kann im Übrigen auch zur Begründung einer nachhaltigen Generationenpolitik herangezogen werden³ (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 207ff.).

6. Analytische und methodologische Vertiefung: Kontingenz und Ambivalenz

6.1 Kontingenz

»Kontingenz ist, was anders auch möglich ist. Und es ist anders auch möglich, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat« (Makropoulos 1997, S. 13). Diese Umschreibung drückt prägnant den gleichzeitig einfachen und schwierigen Sachverhalt aus, der mit dem Konzept der Kontingenz gemeint ist. In dem hier zugrunde liegenden Verständnis zielt es auf das Unbestimmte,

das nicht zufällig ist und sich nicht von ungefähr einstellt. Wer Erfahrungen macht, die man als kontingent bezeichnet, schreibt diesen eine Offenheit zu, die nicht völlig unerwartet ist und nicht als willkürlich erscheint. Es kann (und »muss« in gewisser Weise) ihnen ein übergeordneter Sinn zugeschrieben werden. Diese Doppeldeutigkeit findet sich auch in der methodologischen Verwendung des Worts, wo es zum einen »Zufälligkeit« und zum andern »Abhängigkeit« umschreibt. Gerade diese Spannweite macht es attraktiv für die Rahmung der Analyse des Sozialisationsgeschehens.

Sozialisation, insbesondere in Generationenbeziehungen, hat es immer auch mit Ungewissheiten und Offenheit zu tun. Den allgemeinen Grund kann man darin sehen, dass Sozialisation, wenn sie Subjektivität konstituieren soll, eben darin ein Moment der Offenheit einschließt. Anders ausgedrückt: Im Sozialisationsgeschehen sind Kontingenz und Subjektivität konzeptionell untrennbar miteinander verbunden (siehe hierzu ausführlich Ricken 2000). Empirisch ergeben sich Ungewissheit und Offenheit aus der Mannigfaltigkeit des individuellen biologischen Erbes. Sie verdanken sich überdies dem Umstand, dass das Ergebnis des Lernens im Sinne eines Aneignens nicht vollständig voraussehbar ist, weil der Einzelne auch eigene, idiosynkratische Interpretationen vornehmen kann und weil letztlich, wie die Empirie ebenfalls zeigt, Lernen nicht vollständig kontrollierbar ist und auch die Bedingungen unterschiedlich sein können, in denen das Gelernte umgesetzt wird.

Allerdings hängt es von den Umständen (Kontexten) ab, wie eng oder wie weit der Rahmen für Kontingenzerfahrungen ist. Es gibt das mehr oder weniger erfolgreiche Bemühen, ihn durch die Organisation des Sozialisationsgeschehens in Familie und Schule mittels sozialer Kontrolle, Disziplinierung oder Einbettung in quasi totale

3 Für eine Analyse dieser Zusammenhänge im Kontext der historischen Generationenforschung siehe Jureit (2006).

Institutionen einzuengen. Er kann aber auch durch die Umstände sehr weit gefasst sein, beispielsweise durch »freie Assoziationen« (Liegle 1988) und unter anomischen sozialen Bedingungen, etwa dem Aufwachsen im Krieg. Moratorien können zur Förderung eines »positiven« Möglichkeitenraums eingerichtet werden. Mikrosozial ist hier das *Spiel* hervorzuheben, denn es schließt in vielen Formen die Erfahrung von Ungewissheit (»Glück«, Chance) ein. Analoges gilt für das »Bildungsmoratorium« (im Sinne der Freistellung der Jugendlichen von Arbeit für schulische Bildung) sowie für Erziehungsexperimente, wobei hier, wenn sie weiter gefasst werden, zugleich die Frage der Verantwortlichkeit mit hineinspielt. Sinngemäß das Gleiche gilt für »Reformen«, denn ihr Ausgang ist oft ungewiss – hinsichtlich des Gelingens ebenso wie des Misslingens.

Die Idee der Kontingenz lässt sich mit derjenigen der Identität verknüpfen. Anhaltspunkte aus dem Repertoire der in der Sozialisationstheorie relevanten Ansätze bieten die Vorstellungen eines dynamischen Selbst, wie sie in besonders prägnanter Weise G.H. Mead (1934) entwickelt hat. In der von ihm vorgeschlagenen dynamischen Struktur repräsentiert das »I« die Komponente des Spontanen, das sogar für das Subjekt Überraschungen beinhalten kann, die indessen im inneren Dialog sowie über die Beziehungen zu den Mitmenschen mit dem »Me«, also mit vorhandenen Erwartungen, konfrontiert werden. Der Ausgang kann sehr wohl darin bestehen, dass die Spontaneität des »I« unterdrückt wird. Wesentlich ist aber, dass das »Modell« die Entstehung eines Neuen und eines Einzigartigen postuliert.

Im Hinblick auf das Handeln in der Generationenfolge ist überdies auf *zeittheoretische* Überlegungen zu verweisen. Die komplexe zeitliche Dynamik, auf die der Begriff der Generation verweist, findet sich bereits in der Etymologie des Worts: Dem

griechischen Wort »genos« liegt das Verb »genesthai« zugrunde; es meint »to come into existence« (Nash 1978, S. 1), »ins Dasein gelangen«, und umschreibt das Überschreiten der – sich stets verschiebenden – Schwelle zum Leben. Durch die Geburt eines Kindes wird eine neue Generation gebildet, die sich von jener der Eltern unterscheidet. In der römischen Antike bedeutet der aus dem Griechischen übersetzte Begriff »generatio« Entstehung, Erzeugung, Zeugung. Dabei bringt das Erzeugende »etwas hervor, das ihm der Form nach ähnlich ist ...« (Riedel 1974), wobei im Falle des Menschen das Erzeugte vom Erzeugenden individuell, nicht gattungsmäßig, verschieden ist (Nash 1978 und Riedel 1974).

Wenn wir von einer Generation sprechen (oder jemanden einer Generation zuordnen), dann beinhaltet dies in der Regel eine *Differenz* zu einer anderen oder mehreren anderen Generationen im gleichen sozialen Feld. Spiegelbildlich dazu können wir annehmen, dass zwischen solchen Generationen oder zwischen den Angehörigen solcher Generationen spezifische *Beziehungen* bestehen. Diese sind nicht beliebig. Es gibt Regeln, wie sie gestaltet werden können und sollen, was Alt und Jung, Eltern und Kinder, Senioren und Junioren tun dürfen. Diese Regeln sind Teil einer immer wieder herzustellenden Ordnung und stehen somit nicht ein für alle Mal fest, sondern sind mit den Unwägbarkeiten von Konflikten und deren Folgen sowie der Offenheit von Prozessen des Aushandelns verknüpft. Der Blick auf die Kontingenzen des Sozialisationsgeschehens, für die im Falle generativer Sozialisation unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen eine vergleichsweise hohe Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, schärft wiederum die Sensibilität für die Dynamik der Spannungsfelder zwischen Individuum und Gesellschaft. Hier ist der systematische Ort von Ambivalenz.

6.2 Ambivalenz

Dass in Generationenbeziehungen die Erfahrung von Ambivalenzen gemacht wird, ist seit einigen Jahren ein zusehends beachtetes Thema von Theorie und Forschung (s. hierzu insbesondere die Diskussion im *Journal of Marriage and the Family*, August 2002 sowie die Beiträge in Pillemer/Lüscher 2004 und ferner die ausführliche Darstellung von Jekeli 2002). Der Sachverhalt als solcher ist offensichtlich. Er gründet im Spannungsfeld von Autonomie und Dependenz, das für diese Beziehungen kennzeichnend ist. Ihnen liegt die Tatsache zugrunde, dass zwischen den Angehörigen aufeinander folgender Generationen identitätsprägende Differenzen vor dem Hintergrund ebenfalls identitätsrelevanter Gemeinsamkeiten bestehen. Das ist für verwandtschaftliche Generationen offensichtlich, gilt analog jedoch, wenngleich vermindert, in anderen Sozialisationsverhältnissen. Zu diesem subjektiven Spannungsverhältnis zwischen Vertrautheit und Fremdheit kommt als zweite Dimension das Eingebundensein in die soziale Entwicklung im institutionellen Spannungsfeld zwischen Beharren und Veränderung, Tradition und Innovation hinzu. Letztlich können die beiden Dimensionen als Ausdruck der fundamentalen Dichotomie von Subjekt und Sozialität in ihrer das soziale Leben kennzeichnenden Dynamik verstanden werden.

Allerdings ist von Ambivalenzen oft in einem alltagssprachlichen Verständnis die Rede, das schlicht auf Unbestimmtheit oder Zwiespältigkeit einander entgegengesetzter Gefühle und Einstellungen verweist. Auf diese Weise bleibt jedoch das Potenzial des Konzepts weitgehend ungenutzt. Diesem kann man sich annähern, indem folgende in Theorie und Forschung herausgearbeiteten Sachverhalte hervorgehoben werden:⁴

4 Die folgende Passage lehnt sich an Lüscher/Heuft (2007, S. 222f.) an.

- Erfahrungen von »Kontingenzen« im Sinne von Unbestimmtheit, Offenheit, des Ausgeliefertseins und der Schicksalhaftigkeit können sich verdichten zu Erfahrungen eines Hin- und Hergerissenseins zwischen einander polar entgegengesetzten Kräften auf einer oder mehreren Dimensionen des Fühlens, Denkens, Wollens, Handelns und der Beziehungsgestaltung individueller sowie kollektiver Akteure.
- Diese Erfahrungen und der Umgang damit sind für die »Handlungsbefähigung« (agency) der Akteure, somit für ihre selbst und fremd zugeschriebene »Identität« bedeutsam.
- Solange sich die Akteure im fokussierten Handlungskontext (d.h. in den Beziehungen, die ihrerseits systemisch bzw. institutionell verankert sind) befinden, werden die Polaritäten als grundsätzlich unauflösbar interpretiert.
- Diese Handlungskontexte können von unterschiedlicher Reichweite sein, also als molare Aktivitäten (»Handlungen«), soziale Rollen, Organisationen und Gesellschaften umschrieben werden.
- Es lassen sich typische Muster der Erfahrung von Ambivalenzen und des Umgangs damit unter Bezugnahme auf die psychische Konstitution der Akteure, der Logik sozialer Beziehungen und der Organisation von Sozietäten sowie der Regulation von Macht und Herrschaft systematisch umschreiben.⁵

Diese Sachverhalte und der Umgang damit sind – wie wir in den vorausgehenden

5 Formuliert als Definition: »Von Ambivalenz kann die Rede sein, insofern dem Fühlen, Denken, Verhalten und Wollen individueller und kollektiver Akteure ein Hin- und Hergerissensein zwischen Polen zugeschrieben wird, das für ihre Beziehungs- sowie Handlungsbefähigung und somit die Entwicklung ihrer Identität bedeutsam ist« (Lüscher/ Heuft 2007, S. 233).

Abschnitten dargelegt haben – in den Prozessen generativer Sozialisation von Belang. Sie bekräftigen differenziert, dass die Erfahrung von und die Sensibilität für Ambivalenzen bedeutsam sind für die Entwicklung des Selbst, das Erlernen von Rollen und die Befähigung zur Rollendistanz. Sie sind eingebunden in die Gestaltung der sozialisatorischen Interaktionen, eingeschlossen beispielsweise das Bindungsverhalten und die Erziehungsstile (Baumrind 1989, 1996). Unter Bezugnahme auf bindungstheoretische Einsichten und die Unterscheidung von Sozialisationsstilen schlagen wir die folgende typologische Umschreibung vor (s. hierzu auch die ausführliche Darstellung Lüscher 2007a):

- Wo generative Sozialisation im Rahmen einer fest gefügten Gemeinschaftlichkeit, also unter dem Primat von *Solidarität* steht, bemühen sich die Eltern, den Kindern zu bieten, was als »secure base« umschrieben wird und den »sicheren« Bindungstyp garantiert. Der Erziehungsstil entspricht einem Rollenverständnis der Eltern (und Großeltern) als »Autoritätspersonen« – im ganzen Spektrum dieser Charakterisierung. Ambivalenzen kommen kaum zur Sprache. Sie sind latent, werden jedoch oft manifest, wenn die Entwicklung von Vorstellungen des »Normalen« abweicht.
- Wo im Sinne von *Emanzipation* die Überzeugung vorherrscht, dass alle Beteiligten – Eltern und Kinder, Lehrer und Schüler – sich eigenständig als Persönlichkeit entfalten sollen, gelten Kontingenzen im Sinne von Wechselfällen des Lebens als Herausforderung. Bindungstheoretisch steht hier »Sicherheit« im Vordergrund. Ambivalenzen können in diesem Kontext offen zur Sprache kommen und als Herausforderungen interpretiert werden, sind also überwiegend positiv konnotiert.
- Erfolgt Sozialisation *distanziert*, ohne starke Bindung an traditionelle institutionelle Vorgaben, werden Kontingenzen zu mehr oder weniger berechenbaren Risiken. In den Termini der Bindungstheorie entspricht dieser Modus am ehesten den unsicher-vermeidenden Verhaltensweisen. Damit vereinbar ist ein Erziehungsstil, der als permissiv, d.h. »laissez-faire« charakterisiert wird. Ambivalenzen werden nach Möglichkeit vermieden.
- Überwiegen Vorstellungen eines unauflösbaren institutionellen *Ausgeliefertseins*, hinter denen persönliche Verbundenheit zurücktritt, ist ein von Desorganisation geprägtes Bindungsverhalten zu erwarten und die gegenseitigen Umgangsformen haben ein instrumentelles Gepräge, das u.U. sogar Misshandlung einschließt. Ambivalenzen sind somit vergleichsweise manifest und negativ konnotiert.

Als allgemeine heuristische Hypothese ergibt sich somit: Prozesse der generativen Sozialisation sind prädestiniert für das Erleben von Ambivalenzen im umschriebenen Sinne. Der Umgang mit diesen Spannungsfeldern und die damit einhergehenden Lernerfahrungen bilden gewissermaßen eine Meta-Aufgabe der mikro- und der makrosozialen Gestaltung des Sozialisationsgeschehens. Angesichts des engen Zusammenhangs mit der Erfahrung von Kontingenz und der sich daraus ergebenden grundsätzlichen Offenheit ist die Analyse von Ambivalenzerfahrungen methodologisch gesehen ein Einfallstor für die Analyse der Entstehung des Neuen in Prozessen generativer Sozialisation.⁶

6 Siehe hierzu auch die mit unserer Argumentation in vielen Aspekten weitgehend übereinstimmende Analyse von King (2002).

7. Ausblick

In diesem Beitrag erinnern wir an die historischen Prämissen des Konzepts der Sozialisation und lenken die Aufmerksamkeit auf den in den Sozialwissenschaften wenig thematisierten Sachverhalt, dass viele, wenn auch nicht alle Sozialisationsprozesse eingebettet sind in die Dynamik der Generationenfolgen und Generationenbeziehungen und der für sie kennzeichnenden dynamischen Spannungsfelder. Unter Bezugnahme auf Konzepte der Bildung und Erziehung sowie die Einsichten der neueren Generationenforschung legen wir dar, worin die Spezifität von Generationenlernen und Generationenbildung gesehen werden kann, und schlagen dafür das differenzierende Konzept der generativen Sozialisation vor. Es verweist auf die Tragweite von Generativität als übergreifender normativer Orientierung und auf die Rolle der eng miteinander verknüpften Erfahrungen von Kontingenzen und Ambivalenzen im Sozialisationsgeschehen. Auf diese Weise gerät die grundsätzliche Offenheit der Prozesse der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung sowie deren wechselseitige Verknüpfung in den Blick. Die Frage stellt sich, wie angesichts von unübersehbaren Tendenzen der Instrumentalisierung und Kontrolle die Chancen zur Entstehung von Neuem in der Generationenfolge gewahrt werden können, wie also Bildung als eigenständige Aneignung des sozialen und kulturellen Erbes unter Bedingungen der Globalisierung und der sozialen Mannigfaltigkeit weiterhin möglich ist und ermöglicht werden kann.

Literatur

- Baumrind, D. (1989): Rearing competent children. In: Damon, W. (Ed.): Child development today and tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass, S. 349–378.
- Baumrind, D. (1996): Parenting. The discipline controversy revisited. *Family Relations* 45, H. 4, S. 405–414.
- Benner, D. (1999): »Der Andere« und »Das Andere« als Problem und Aufgabe von Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 315–327.
- Bernfeld, S. (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I. (1991): »Was du ererbt von deinen Vätern ...«. Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. *Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History BIOS* 4, H. 1, S. 13–40.
- Broom, L./Selznick, P. (1963): *Sociology*. New York: Harper & Row.
- Brake, A./Büchner, P. (2007): Großeltern in Familien. In: Ecarius, J./Merten, R. (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS, S. 111–127.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.
- Bugental, D.B./Grusec, J.E. (2006): Socialization processes. In: Eisenberg, N. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development. Hoboken/New York: Wiley, S. 366–428.
- Busemann, A. (1927): *Pädagogische Milieukunde. Einführung in die allgemeine Milieukunde und die pädagogische Milieutypologie*. Halle a.d.S.: Schroedel.
- Clausen, J. (1968): A historical and comparative view of socialization theory and research. In: Clausen, J. (Hrsg.): *Socialization and society*, Boston: Little, Brown & Co, S. 20–72.
- Comenius, J.A. (1657/1992): *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DuBois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (1994): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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*. Opladen: Leske + Budrich.
- Erikson E.H. (1968): *Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Gramzow, O. (1900): Kritische Streifzüge im Gebiete der Sozialpädagogik. *Die Deutsche Schule*. 4, S. 94–105, 161–169, 231–239.
- Grossmann, K.E./Grossmann, K. (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. *Frühe Kindheit* 9, H. 6, S. 10–17.
- Grossmann, K.E./Grossmann, K./Kindler, H./Scheuerer-Englisch, H./Spangler, G./Stöcker, K./Suess, G.J./Zimmermann, P. (2003): Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. 3. Aufl. Bern: Huber, S. 223–282.
- Grundmann, M. (2006): Sozialisations. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK.
- Heydorn, H.J. (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hinde, R.A. (1979): *Toward understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R.A. (1997): *Relationships: A dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Honig, M.-S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M./Adorno, T. (1969): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Humboldt, W. von (1809/1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Humboldt, W.: *Werke*, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 4, Stuttgart: Cotta, S. 168–195.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jekeli, I. (2002): *Ambivalenz und Ambivalenztoleranz. Soziologie an der Schnittstelle von Psyche und Sozialität*. Osnabrück: Der andere Verlag.
- Journal of Marriage and the Family* (2002): Review symposium on intergenerational ambivalence. 64, H. 2, S. 557–601.
- Jureit, U. (2006): *Generationenforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaufmann, F.X. (1992): *Der Ruf nach Verantwortung*. Freiburg i.Br.: Herder
- Kawerau, S. (1921): *Soziologische Pädagogik*. Leipzig: Quelle und Meyer.
- King, V. (2002): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: VS
- Kotre, J. (1984): *Outliving the self: generativity and the interpretation of lives*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Liegle, L. (1988): Freie Assoziationen von Familien. *Geschichte und Zukunft einer postmodernen Lebensform*. In: Lüscher, K./Schultheis, F./Wehrspau, M. (Hrsg.): *Die postmoderne Familie*. Konstanz: Universitäts-Verlag, S. 98–115.
- Liegle, L. (1998): Das Verstehen und die Achtung des Fremden als Aufgabe von Bildung und Erziehung und als Lernprozess. *Neue Sammlung* 38, S. 343–360.
- Liegle, L. (2006): Weltgesellschaft als Erwartungshorizont für Generationenlernen und Generationenpolitik. In: Lettke, F./Lange, A. (Hrsg.): *Generationen, Familien und Gesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen an Spannungsfelder der Gegenwartsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 69–95.
- Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des »Generationenlernens«. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 38–55.
- Lüscher, K. (1982): Ökologie und menschliche Entwicklung in soziologischer Sicht. Elemente einer pragmatisch-ökologischen Sozialisationsforschung. In: Vaskovics, L.A. (Hrsg.): *Umweltbedingungen familialer Sozialisation*. Stuttgart: Enke, S. 73–95.
- Lüscher, K. (1989): Von der ökologischen Sozialisationsforschung zur Analyse familialer Aufgaben und Leistungen. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Band 1. Neuwied: Luchterhand, S. 95–112
- Lüscher, K. (1990a): The social reality of perspectives: On G. H. Mead's potential relevance for the analysis of contemporary societies. *Symbolic Interaction* 13, H. 1, S. 1–18.
- Lüscher, K. (1990b): Zur Perspektivik des Handelns in unserer Gegenwart. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10, H. 3, S. 255–267. Überarbeitete deutschsprachige Version von Lüscher 1990a.
- Lüscher, K. (2007a): Generationenlernen und Ambivalenz. In: Gebhardt, M./Wischermann,

- C. (Hrsg.): Das Vermächtnis der Familie. Stuttgart: Steiner, S. 212–239.
- Lüscher K. (2007b): Großelternschaft – eine soziologische Annäherung. In: Klosinski, G. (Hrsg.): Großeltern heute: Hilfe oder Hemmnis. Tübingen: Attempto (i.E.).
- Lüscher, K./Heuft, G. (2007): Ambivalenz – Belastung – Trauma. *Psyche* 61, H. 3, S. 218–251.
- Lüscher, K./Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: UTB.
- Maccoby, E.E. (2006): Historical overview of socialization research and theory. In: Grusec, J.E./Hastings, P.D. (Eds.): *Handbook of socialization. Theory and research*. New York/London: The Guilford Press, S. 13–67.
- Markopoulos, M. (1997): *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Mead, G.H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago: Chicago Press.
- Meyer, L. (1997): More than they have the right to: Future people and future-oriented projects. In: Fotion, C./Heller J.C. (Eds.) *Contingent future persons*. Dordrecht: Kluwer
- Nash, L.L. (1978): Concepts of existence. Greek origins of generational thought. In: *Daedalus* 107, S. 1–21.
- Oelkers, J. (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 139–194.
- Oevermann, U. (1976): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K.: *Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsbildung*. Reinbek: Rowohlt, S. 34–52.
- Pfeiffer, U. (1999): *Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn*. Hamburg: Kovac.
- Pillemer, K./Lüscher, K. (Hrsg.) (2004): *Intergenerational ambivalences. New perspectives on parent-child relations in later life*. Amsterdam: Elsevier.
- Reyer, J. (2002): *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ricken, N. (2000): »Ab hier, wie überhaupt, kommt es anders, als man glaubt.« Kontingenz als pädagogische Irritation. In: Masschelein, J./Ruhloff, J./Schäfer, A. (Hrsg.): *Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs*. Weinheim: DSV, S. 25–45.
- Riedel, M. (1974): Generation. In: Ritter, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 3. Darmstadt, S. 273–277.
- Schleiermacher, F.D.E. (1957): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Weniger, E./Schulze, T. (Hrsg.): *Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften*, Band 1. Frankfurt a.M.: Ullstein, S. 1–369.
- Schneewind, K./Ruppert, S. (1995): *Familien gestern und heute. Ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. München: Quintessenz.
- Schwenk, B. (1989): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek: Rowohlt, S. 208–221.
- Snarey, J. (1993): *How fathers care for the next generation. A four-decade study*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Terhart, E. (1994): Unterricht. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt, S. 133–158.
- Tews, J. (1911): *Großstadtpädagogik*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Treml, A.K. (1982): *Theorie der strukturellen Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationsstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Treml, A.K. (2000): *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wimmer, M. (1996): Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 59–85.
- Wurzbacher, G. (Hrsg.) (1963): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Stuttgart: Enke.