

Rolf-Torsten Kramer, Susann Busse

Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule – eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt

Zusammenfassung

Nach sich häufenden Defizit- und Transformationshypothesen hat das Thema der Generationen wieder einen prominenten Platz in den Sozial- und Erziehungswissenschaften eingenommen. Der Beitrag verdeutlicht aus einem laufenden Projekt, wie mit einem hermeneutisch-rekonstruktiven Zugang (pädagogische) Generationsbeziehungen in Familie und Schule erschlossen werden können. Nach einer knappen Verortung innerhalb des Generationsdiskurses und kurzen methodischen Hinweisen wird exemplarisch für „Yvonne“ eine familiäre Interaktion sowie eine Unterrichtsinteraktion mit der Objektiven Hermeneutik analysiert. Die riskanten Strukturhypothesen zu den familialen und schulischen (pädagogischen) Generationsbeziehungen werden abschließend aufeinander bezogen. Sie münden in die Formulierung einer für Yvonne problematischen „Passung“ von Familie und Schule, weil – wenn auch aus unterschiedlichen Motivationen – in beiden ‚Feldern‘ die Entfaltung von Autonomie und Individualität erschwert ist. Darüber hinaus macht der Beitrag die theoretische Auseinandersetzung mit Schule auf den folgenreichen Widerspruch von dominanter Setzung und relativierender Zurücknahme im Lehrerhandeln aufmerksam.

Abstract

Hypotheses of deficiency and transformation allocated the subject of generation to the social and educational sciences again. This article is based on a current project and points up the relevance of a hermeneutic-reconstructive approach to analyse generation relations in family and at school. After a short statement on the discourse of generation and a brief remarks on the qualitative method of objective hermeneutics the article emphasises the case-study „Yvonne“ and investigates one family interaction as well as an interaction at school. The structure hypotheses of both interactions regarding to the generation relations show a problematical „interconnection“ of family and school, because – even if the motivations are different – both fields of acting complicate the development of autonomy and individuality. Additionally this article regards to the theoretical discussion concerning school and calls attention to the contradiction of teacher's acting among dominant positioning and relativising retraction.

1. Einleitung

Es besteht kein Zweifel darüber: Das Generationsthema ist in den wissenschaftlichen Diskurs zurückgekehrt. Und dieses ‚come back‘ scheint stärker als je zuvor. Es lassen sich vielfältige Versuche finden, den Generationsansatz erneut empirisch und theoretisch fruchtbar zu machen (vgl. z.B. Lüscher 2000a; Winterhager-Schmid 2000; Kohli/Szydlik 2000; Kramer/Helsper/Busse 2001a; Schweppe 2002). Dabei scheint besonders der Blick der Erziehungswissenschaft auf das Generationsthema schwierig zu sein, gilt es doch einerseits an die frühen Theoriebildungen von Schleiermacher anzuknüpfen (z.B. Brüggem 1998; Winkler 1998; Müller 1999; Ecarius 2001) und andererseits den Konsequenzen einer fortschreitenden reflexiven Modernisierung Rechnung zu tragen. Hier geht das Aufgreifen der früheren Generationsthematik mit einer kritischen Prüfung der theoretischen Tragfähigkeit und mit Thesen über radikale Wandlungen einher.

Versucht man eine Ordnung des unübersichtlichen Generationsdiskurses, dann lassen sich drei große Thematisierungslinien unterscheiden: 1. die Frage nach der historisch spezifischen Bezugnahme von Alt und Jung aufeinander und nach den gesellschaftlich institutionalisierten Formen der Gestaltung kultureller Vermittlungen (Generationsverhältnis); 2. die Frage nach der Entstehung und der Differenz kollektiver Habitusformationen (Jugendgeneration) und 3. die Frage nach der spezifischen Qualität in den Vermittlungsbeziehungen (Generationsbeziehungen) (vgl. Kramer 2004). Für jede dieser Linien ließe sich nun ein Spektrum an Positionen und Bestimmungen kennzeichnen. Hier sollen nur knapp die wichtigsten Annahmen skizziert werden.

Für das *Generationsverhältnis* werden zwei große Transformationen beschrieben. Einerseits wird historisch eine Ausdifferenzierung von Generationsverhältnissen veranschlagt und nach fortlaufenden (An-)Passungen von Familie und Schule zwischen Konkurrenz und Ergänzung gefragt (z.B. Kaufmann 1993, Rauschenbach 1998, Winterhager-Schmid 2001). Andererseits geht man von einer generellen Tendenz der Liberalisierung in Familie und Schule aus, die jedoch auch neue Widersprüche produziert (vgl. z.B. für Familie Ecarius 2002 und für die Schule Helsper 2000; Winterhager-Schmid 2001). Für den Ansatz der *Jugendgenerationen* wird angesichts fortschreitender Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse kritisch nach den Homogenitätsvorstellungen in der Annahme kollektiver Habitusprägungen gefragt (z.B. Wimmer 1998; Merten 2002). Zugleich wird aber der von Mannheim entwickelte Ansatz zur Erklärung der Entstehung von Generationseinheiten theoretisch neu gestärkt (vgl. Oevermann 2001) und in seiner Erklärungskraft insgesamt bestätigt (vgl. Zinnecker 2002; Zinnecker u.a. 2002). Für die *Generationsbeziehungen* wird auf der einen Seite nach wie vor (gerade für die Familie) eine hohe Stabilität und Funktionalität formuliert (z.B. Lüscher/Schultheis 1993). Auf der anderen Seite werden gerade in dieser Linie Auflösungen und Umkehrungen angenommen, weil die Generationsdifferenz nicht mehr zu ziehen ist (schon Giesecke 1983), Eltern immer weniger als Vorbilder in Frage kommen und sich Kinder und Jugendliche vor allem an den Gleichaltrigen und an den Medien orientieren (vgl. z.B. Marotzki 2001).

Nun wird in der hier präsentierten Projektperspektive nicht die Gesamtheit des Generationsdiskurses bearbeitet. Bei den hier im Zentrum stehenden Generationsbeziehungen gehen wir jedoch von der *konstitutiven Generationsdifferenz* aus (vgl. Kramer/Helsper/Busse 2001b, S. 135; auch Hornstein 1983; Wimmer 1998; Winterhager-Schmid 2000; Ecarius 2001; Müller 2001). Aus dieser generativen Differenz – oder auch Kulturdifferenz (vgl. Wimmer 1998) – geht erst eine pädagogische Generationsbeziehung hervor (vgl. Ecarius 2001, S. 46). Diese pädagogischen Generationsbeziehungen können damit durch zwei strukturelle Dimensionen gekennzeichnet werden: Asymmetrie und Vermittlung/Aneignung (vgl. Kramer/Helsper/Busse 2001b, S. 144; auch Sünkel 1996). Die Asymmetrie geht unmittelbar aus der Generations- bzw. Kulturdifferenz hervor, weil damit der Unterschied in der Kenntnis und Inkorporierung von Kultur als Ungleichheit der kulturellen Teilhabe bedeutsam wird. Vermittlung und Aneignung ergeben sich aus der Notwendigkeit, dass diese Asymmetrie bearbeitet wird und kulturelle Bestandteile weitergegeben werden. Dass sich die kulturelle Weitergabe nicht als endlose Reproduktion vollzieht, liegt wesentlich daran, dass die Komplementärtätigkeit der kulturellen Aneignung in die Autonomie des jeweiligen Subjektes gestellt ist.

Damit sind sowohl die Konzepte einer hierarchischen und heteronomen Erziehungskindheit als auch die Entwürfe des sich selbstsozialisierenden Kindes als einseitige Konstruktionen zu hinterfragen. Viel eher ist von Ambivalenzen und auch Antinomien in Generationsbeziehungen auszugehen (z.B. Lüscher 2000b; Melzer 2001; Kramer/Helsper/Busse 2001b). Pädagogische Generationsbeziehungen sind dabei in eine übergreifende symbolische Generationsordnung eingebettet. Es ist vor allem Honig gewesen, der darauf aufmerksam gemacht hat, dass familiäre Beziehungen, ja die Konstruktion von Kindheit und Elternschaft, im Rahmen einer „generationalen Ordnung“ verortet sind (vgl. Honig 1999). Wir schließen an diese Überlegung an und verbinden diese mit dem Konzept der symbolischen Ordnung, die für die Schulkultur entwickelt und rekonstruiert wurde (vgl. Helsper u.a. 2001).

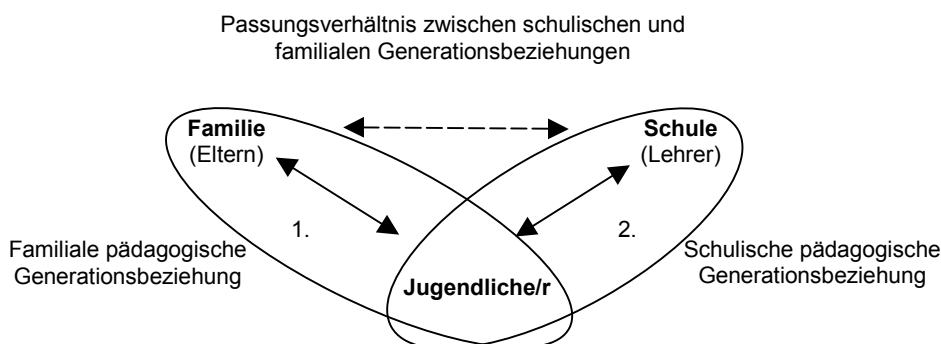
2. Die Heuristik pädagogischer Generationsbeziehungen und ein rekonstruktiver Ansatz

Bilanziert man die jüngste Entwicklung des Generationsdiskurses, dann sind theoretische Positionen und empirische Ergebnisse pluralisiert und kaum in Deckung zu bringen. Manche weitreichende These zur Stabilität oder zum Wandel ist empirisch nur schwach belegt. Eher selten sind qualitative, fallrekonstruktive Studien (für die Familie z.B. Bertaux/Bertaux-Wiame 1991; Hildenbrand 2000; Ecarius 2002). Vor allem aber finden sich kaum Studien, die Schule und Familie mit der Biographie des Kindes/Jugendlichen verknüpfen.

Dies war der Ausgangspunkt für die Konzeption eines Forschungsvorhabens¹, das nach den aktuellen Ausformungen in den pädagogischen Generationsbezie-

hungen fragt, um darüber auch die Thesen einer radikalen Umkehrung kritisch zu überprüfen. Dabei werden die zentralen Vermittlungsinstanzen Familie und Schule als naturwüchsige und professionell spezifizierte Generationsbeziehungen analysiert (Kramer/Helsper/Busse 2001b, S. 139) und gefragt, wie diese aufeinander bezogen sind und welche Passungsverhältnisse sich hierbei ausformen können (vgl. Abb. 1.).

Abb. 1: Gegenstand der Untersuchung



Wie die Abbildung verdeutlicht, gehen wir in unserer heuristischen Konzeption des Gegenstandes von drei eigenständigen Instanzen aus: der Familie, der Schule und den Jugendlichen. In das Zentrum stellen wir den Jugendlichen, weil er die handelnde Instanz ist, in der die beiden Generationsbeziehungen zusammenlaufen und vermittelt werden müssen. Der Jugendliche ist dabei mindestens zweifach eingebunden, erstens in das Feld der Familie und die dort ausgeformte Generationsordnung (1.) und zweitens in das Feld der Schule und die dort ausgeformte Generationsordnung (2.). Nun interessiert uns aber nicht die konkrete Ausgestaltung der familialen und der schulischen Generationsordnung in ihrer ganzen Breite, sondern wir fokussieren darin auf die jeweils um Vermittlung und Aneignung zentrierten Beziehungen, die wir in den Wechselfeilen zwischen Jugendlichen und Eltern bzw. Jugendlichen und Lehrern markiert haben. Wie sich diese pädagogischen Generationsbeziehungen ausformen, ist damit abhängig von der Qualität der jeweils rahmenden Generationsordnung in Familie und Schule sowie von den jeweiligen Erfahrungen, Krisenproblematiken, den habituellen und imaginären Bearbeitungsstrategien des Jugendlichen – also seiner fallspezifisch ausgeprägten biographischen Ordnung (Kramer 2002, S. 88f.).

Die Ebene der pädagogischen Generationsbeziehungen ist dabei eine, die auf einer interaktiven Ebene angesiedelt ist. Diese Interaktionen nehmen wir in den Blick, wohlwissend, dass diese interaktive Ebene sich in den latenten Strukturmomenten der familialen und schulischen Generationsordnung gründet und auf imaginäre (Lösungs-)Konstruktionen bezogen ist. Wir rekonstruieren deshalb interaktive Szenen in Familie und Schule und setzen die herausgearbeiteten Strukturmomente mit Blick auf die jugendliche Biographie als Passungsverhältnisse zusammen.

Deutlich wird, dass wir uns mit dieser Anlage auf wenigstens zwei verschiedene Aggregierungsebenen beziehen. Mit Bronfenbrenner wäre sowohl die Familie als auch die Schule als Mikrosystem der Jugendlichen zu kennzeichnen. Das Interdependenzgeflecht zwischen Familie und Schule, deren Passungsverhältnis, wäre dagegen das Mesosystem (vgl. z.B. Bronfenbrenner 1976). Völlig zurecht weist hier Zinnecker darauf hin, dass die frühe Forderung Bronfenbrenners – sich nicht nur auf die Mikroanalyse dyadischer Beziehungen etwa in der Schule oder der Familie zu beschränken, sondern die Beziehungen zwischen diesen Systemen in die Analyse einzubeziehen – auch heute noch Gültigkeit beanspruchen kann (Zinnecker 2004). Wir teilen diese Einsicht, gehen aber davon aus, dass die analytische Bestimmung der Mesebene die Rekonstruktion der Interaktionsstrukturen in den Mikrosystemen voraussetzt und erst auf dieser Grundlage als Zusammenführung der Rekonstruktionsergebnisse geleistet werden kann.

Wir analysieren pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule über detaillierte Fallrekonstruktionen und deren Kontrastierung sowie Zusammenführung. Damit verpflichten wir uns dem Programm einer Rekonstruktionsmethodologie, wie sie etwa im Entwurf einer materialen Soziologie und in der Objektiven Hermeneutik umgesetzt sind. Zentral ist dafür eine fallrekonstruktive Forschungslogik nach den Kriterien künstlicher Naivität und maximaler Kontrastierung. Ein solcher Ansatz impliziert eine möglichst offene, sich an die Sache anschmiegende Erhebung und eine rekonstruktive Auswertung, die die Ebene latenten Sinns in den Blick nimmt. Wir haben für die Schule eine kurze Feldphase realisiert, in der wir nach einer Beobachtungsphase den gesamten Unterricht einer 10. Klasse eine Woche lang videographiert haben. Auf der Grundlage der Beobachtungen und der Videoaufzeichnungen haben wir dann aus der Schulklasse „interessante“ Schüler² ausgewählt und biographisch-narrativ interviewt. Bei einzelnen dieser Schüler haben wir dann den Zugang in die Familie gesucht und eine möglichst „natürliche“ familiäre Interaktionsszene sowie ein Elterninterview aufgezeichnet.

Für die Interpretation haben wir dann nochmals „prägnante“ Passagen³ aus den Aufzeichnungen ausgewählt und transkribiert. Die Interpretation dieser zumeist kurzen Interaktionspassagen erfolgte mit der Objektiven Hermeneutik. Mit diesem Rekonstruktionsverfahren verbindet sich die Annahme, dass jede Lebenspraxis eine „gültige Ausdrucksgestalt im Protokoll ihres Handelns und Lebens“ (Oevermann 1986, S. 48) findet. Damit kann die Transkription als gültige Ausdrucksgestalt der protokollierten Lebenspraxis gelten. Allerdings verkörpert jeder Text immer zugleich mehrere Lebenspraxen (Oevermann 1996b, S. 16). So kann der vorliegende Text die Fallstrukturiertheit einer Interaktionspraxis ebenso protokollieren wie die Fallstruktur der Interaktionsteilnehmer.

Grundlegender ist jedoch die Annahme von der Sinnstrukturiertheit der sozialen Realität, die sich im Übergang von Natur zu Kultur in verschiedenen aggregierten und verschachtelten Fallstrukturen manifestiert. Kennzeichnend ist für diese (Fall-)Strukturen ihre Sequentialität, die durch zwei Parameter gebildet wird (vgl. z.B. Oevermann 1996a, S. 7). *Parameter I* bestimmt durch Erzeugungsregeln der Sozialität, welche Handlungsanschlüsse angelegt sind. *Parameter II* umfasst alle Erzeugungsbedingungen, die auf der Seite einer konkreten

Lebenspraxis dafür verantwortlich sind, welche Auswahl tatsächlich getroffen wird (Oevermann 1996b, S. 10). Fallstrukturen bilden sich demnach im sequenziellen Vollzug des Zusammenspiels der Parameter I und II als Kette von Auswahlen und Selektionen.

Für die Interpretationspraxis ergeben sich damit einige Ableitungen. Der Grundgedanke ist der, dass man Formen des abkürzungshaften Verstehens – das für unser Alltagshandeln konstitutiv ist – möglichst erschwert. Daraus resultieren die Gebote der künstlichen Naivität, der Ausführlichkeit und der Interpretationsgruppe. D.h., dass man möglichst handlungsdruckentlastet vielfältige und konkurrierende Deutungen in der Interpretationsgruppe hervorbringt und darüber die latente Sinnstruktur eines Falles im Durchgang durch einen Text expliziert.

Soll es um die Rekonstruktion eines Falles gehen, dann ist der Blick auf fallspezifische Auswahlen und Selektionen zentral. Dazu wären „an jeder Sequenzstelle gedankenexperimentell die Spielräume bzw. Möglichkeiten zu explizieren, die faktisch eröffnet worden sind“ (Oevermann 1996b, S. 12), und diese Spielräume anschließend mit der faktisch getroffenen Auswahl im nächsten Akt der sequentiellen Folge zu konfrontieren. Diese Sequenzanalyse betreibt man solange, „bis die fallspezifische Systematik der Optionswahlen erkennbar geworden ist“ (ebd.). Lässt sich dann eine Strukturhypothese formulieren, mit der nachfolgende Sequenzteile als eindeutig motiviert „reprognostiziert“ werden können, endet die Interpretation.

Die knappen methodischen Anmerkungen skizzieren den von uns gewählten fallrekonstruktiven Ansatz. Exemplarisch wollen wir dieses Vorgehen für die Rekonstruktion einer familialen und einer schulischen Interaktionsszene aufzeigen. Dabei müssen wir zwangsläufig unsere Darstellung fokussieren. Wir tun dies aber auf der Grundlage ausführlicher Interpretationsprotokolle von mehrstündigen gemeinsamen Interpretationssitzungen⁴. Beginnen wollen wir mit der Rekonstruktion der Familienszene.

3. Exemplarische Fallrekonstruktion

3.1. Rekonstruktion einer familialen Interaktionsszene mit Yvonne

Die Grundlage der folgenden Fallrekonstruktion bildet die Eröffnungspassage eines Elterninterviews, bei dem die jugendliche Tochter Yvonne anwesend war. Für die Darstellung der Fallrekonstruktion orientieren wir uns an der Sequenzierungslogik der Interaktion und der Interpretationspraxis. Im interpretativen Vorgehen haben wir Sequenzen nach den einzelnen Redebeiträgen unterteilt.⁵ Die erste Sequenz lautet:

Mutter: *„du warst schon dran“ (schnell und fragend)*

Wir haben nun bereits vorweggenommen, dass uns mit diesem Protokoll eine Interviewinteraktion vorliegt. Ganz formal betrachtet, kann man zunächst feststellen, dass sich die Mutter mit einer Frage auf jemand anderen bezieht. Nehmen wir die schnelle Sprechweise hinzu, dann deutet sich eine Eile an, die ihrerseits auf eine gewisse Hektik oder Unruhe verweist. Über diese Hektik und Unruhe können wir dann auf einen gesteigerten Handlungsdruck für die Mutter schließen, der auf die Thematik der Frage bezogen sein muss. Dazu lassen sich zwei Varianten ausdifferenzieren.

In einer ersten Variante kann sich der Handlungsdruck darauf beziehen, dass mit der Frage und ihrer Beantwortung eine Optionswahl entschieden wird, die aktuell relevant ist. Das kann man sich an der Situation einer Schlange Wartender an der Eisdiele verdeutlichen, wo der Fragende endlich an die Reihe kommen möchte, um seine Bestellung aufzugeben. Das wäre die Variante eines *Kontrollschemas* zur Selektion von Anschlüssen.

In einer zweiten Variante weist der Handlungsdruck über eine aktuelle Optionswahl hinaus. Hier wäre der Handlungsdruck bezogen auf eine Bewährungssituation, in die der Fragende gestellt ist und die er über das Wissen des Befragten zu mildern trachtet. Ein Beispiel zur Verdeutlichung dieser Variante könnte eine bevorstehende Prüfung sein. Der Fragende würde dann an Erzählungen über die Prüfungserfahrungen des Befragten interessiert sein und implizit zu einer solchen Darstellung auffordern. Das wäre die Variante einer *Hilfe- bzw. Unterstützungsaufforderung*. Während es in Variante 1 also um die Selektion von unmittelbaren Anschlüssen geht, wäre Variante 2 auf eine grundlegendere Selbstproblematik und deren Bearbeitung bezogen.

Betrachten wir dann den Inhalt der Frage genauer, dann zeigt sich, dass der thematische Zusammenhang einer sein muss, der ganz relevant durch eine übergeordnete Instanz strukturiert ist, in dem die Handlungsspielräume enggeführt sind und bestimmte Handlungen sowie deren Reihenfolge zugewiesen werden. D.h., es handelt sich um Situationen, die eher als äußerlich und fremdbestimmt, denn als aktiv zu gestaltende erfahren werden.

Diese Charakterisierung des Zusammenhangs trifft nun auf beide Varianten zu, jedoch mit unterschiedlichen Konsequenzen. In der Variante der *Hilfeaufforderung* wäre deutlich, dass die Mutter selbst in diesen fremdbestimmten Zusammenhang gestellt und diesen vielleicht ausgeliefert ist. In der Variante des *Kontrollschemas* wäre zwar auch die Situation als fremdbestimmte von ihr markiert. Offen wäre aber, wie stark die heteronome Rahmung erlitten wird. Beziehen wir uns hier noch einmal auf das Beispiel des Eisladens, dann wären sowohl der Eisverkäufer als auch der Eiskäufer der Ordnung des Eisverkaufs unterworfen, wobei aber diese Ordnung für den Eisverkäufer Sicherheit und für den wartenden Eiskäufer Leidensdruck implizieren kann.

Schließlich lassen sich mit den beiden Varianten zwei grundsätzlich verschiedene Beziehungsfiguren annehmen. In der Variante des *Kontrollschemas* wäre der Fragende in einer Position, die in der Kontrolle tendenziell in die Autonomie der Lebenspraxis anderer eingreift und diese eingrenzt. Das kann – wie im Beispiel der Eisverkaufsschlange – ganz banale und kaum bedeutsame Bereiche der Lebenspraxis betreffen. Es kann aber auch die Bedeutung eines Ein- oder Übergriffs haben, wenn deutlich wird, dass sich die kontrollierende Nach-

frage auf einen Bereich bezieht, der besonders deutlich der Handlungsautonomie der befragten Person unterstellt ist. Beim Kontrollschema ist also eher von Asymmetrie auszugehen. In der Variante der *Hilfeaufforderung* gleicht sich diese Asymmetrie an zugunsten einer gleichberechtigten Kooperationsbeziehung oder sie kehrt sich gar. Die Mutter würde dann am Wissen eines anderen teilhaben wollen, um darüber die eigene Position zu stärken.

Überlegt man schließlich, welche Anschlussmöglichkeiten in der protokollierten Interaktionsszene angelegt sind, dann wäre vor allem davon auszugehen, dass hier der mit der Frage angesprochene Akteur mit einer Antwort reagiert. Für die Ausgestaltung dieser Antwort würde in der Sinnlogik des *Kontrollschemas* ein knappes 'ja' oder 'nein' vollständig ausreichen. In der Sinnlogik der *Hilfeaufforderung* könnte der Befragte auch mit einer Erzählung über seine Erfahrungen anschließen. Werfen wir also einen Blick auf den realisierten Anschluss:

Interviewer: *ja*

Betrachten wir diese Sequenz, dann wäre zunächst davon auszugehen, dass der Interviewer auf die Frage der Mutter antwortet und entsprechend zuvor von ihr angesprochen worden ist. Die knappe Antwort deutet dabei auf die Sinnlogik des Kontrollschemas hin, die nun durch den Interviewer offensichtlich bestätigt wird. Es wäre also davon auszugehen, dass die Mutter die Auswahl eines Anschlusses davon abhängig macht, ob der Interviewer mit etwas dran war oder nicht. Irritierend wirkt dabei jedoch, dass das 'Dransein' des Interviewers für die Mutter so relevant ist und beide damit in einen Horizont der Gemeinsamkeit und geteilter Erfahrungen gerückt werden. Noch irritierender wäre es aber, wenn von der Mutter die Hilfeaufforderung an den Interviewer herangetragen wird und sich auf die Übermittlung von subjektiven Erfahrungen bezieht. In diesem Fall könnte das knappe 'ja' auch eine Verweigerung der Preisgabe des Erfahrungswissens durch den Interviewer beinhalten. Von der Beziehungslogik wäre entsprechend der Vorüberlegungen in der einen Variante eine asymmetrische Beziehung zugunsten der Mutter und in der anderen Variante eine gleichberechtigte Kooperation zu veranschlagen. Beides sind aber Beziehungsformen, die in Interviewbeziehungen eher selten anzutreffen sind.

Weil also den genannten Varianten doch etwas die Plausibilität fehlt, muss eine weitere Variante einbezogen werden. Denn viel plausibler wäre die Annahme einer asymmetrischen Beziehung und auch die einer eher gleichberechtigten Beziehung in Bezug auf Yvonne. Nehmen wir also an, die Frage der Mutter richtet sich an Yvonne und verbindet sich ihr gegenüber mit einer Kontrollabsicht oder einer Hilfeaufforderung. Dann würde die Antwort des Interviewers stellvertretend für Yvonne formuliert. Das wiederum würde implizieren, dass der Interviewer Kenntnis über den erfragten Erfahrungszusammenhang hat und zur Stellvertretung Yvonne gegenüber berechtigt ist. Betrachten wir nun zur Prüfung dieser Überlegungen die nächste Sequenz:

Yvonne: *ja ich war schon dran' (geflüstert)*

Mit diesem Anschluss ist es offenbar, dass wir von einer stellvertretenden Antwort durch den Interviewer für Yvonne ausgehen können. Deshalb soll dieser

Umstand der Stellvertretung etwas genauer betrachtet werden. Generell lassen sich legitime Formen von nicht legitimen Stellvertretungen unterscheiden. Als legitime Stellvertretungen können z.B. Konstellationen vorliegen, in denen einer zweiten Person Verantwortung über eine andere Lebenspraxis zukommt, weil die lebenspraktische Autonomie entwicklungsstandsspezifisch oder pathologisch eingeschränkt ist. Dies könnte z.B. der Fall sein, wenn ein Elternteil oder ein Lehrer stellvertretend für ein Kind handelt, weil dessen Autonomie beeinträchtigt oder noch nicht ausgeprägt ist. Handelt es sich aber um eine Stellvertretung, die vor dem Hintergrund einer ausgebildeten Autonomie erfolgt, dann fehlt die Legitimation und man muss von einer Übertretung sprechen.

Nun ist selbst für die Variante der legitimen Stellvertretung eine Paradoxie auszuweisen, weil die Stellvertretung auch im Falle einer pädagogischen Absicht der Stärkung der Autonomie des Schützlings strukturell deren Begrenzung beinhaltet. Zudem ist für diese Variante im Text nicht ersichtlich, warum die Frage eine Stellvertretung erfordert – kann Yvonne doch offensichtlich die Frage auch alleine beantworten und wäre eine stellvertretende Erfahrungsdarstellung ohnehin ein Artefakt. Ob legitimiert oder nicht, beide Varianten entkommen der Autonomienegation also nicht. Der Aspekt der Autonomienegation ist jedoch für die Interviewsituation besonders markant, weil bei Yvonne von einer entfalteten lebenspraktischen Autonomie auszugehen ist.

Weiter kann man folgern, dass die Intervention des Interviewers eine deutliche Strukturierungsmacht erkennen lässt, die mit der höheren Ordnung zusammenhängen kann, die bereits in der fremdbestimmten Positionierung der Mutter am Anfang angedeutet wurde. Es wird im Grunde vermittelt, dass jetzt ein Gespräch zwischen Mutter und Interviewer (und nicht zwischen der Mutter und Yvonne) geführt werden soll, dessen Strukturierung durch den Interviewer geleistet wird. Ein Erfahrungsaustausch zwischen der Mutter und Yvonne ist damit zwar nicht ausgeschlossen, aber doch deutlich erschwert.

Dass Yvonne trotz der Antwort des Interviewers auf die Anfrage der Mutter reagiert, ist zugleich Ausweis und damit Rettung der eigenen Autonomie. Der Aspekt der Autonomierettung ist umso deutlicher, insofern ja keine neue Information mit dieser Antwort von Yvonne geliefert wird. Die Autonomiesetzung ist aber wiederum nicht eindeutig – z.B. in Form einer deutlichen Zurückweisung der Stellvertretung –, sondern sie schillert durch die geflüsterte Vortragsweise. Auf der einen Seite hat damit diese Äußerung den Anschein einer nur schwachen bzw. relativierten Autonomieverteidigung, der noch dadurch verstärkt wird, dass keine explizite und offensive Zurückweisung der Stellvertretung erfolgt. Auf der anderen Seite verweist die Äußerung aber auf eine andere Deutungsebene, insofern sich mit dem Flüstern tendenziell vertrauliche und intime Beziehungsformen verbinden, aus denen andere ausgeschlossen sind. In dieser Sinnlinie kann die Äußerung verbunden sein mit einer Aktivierung und Stärkung einer vertraulichen Beziehung zur Mutter. Damit bekommt die Äußerung etwas hoch Effizientes, weil Autonomie gesetzt, ein Bündnis mit der Mutter anlegt und eine zweite alternative Diskurslinie etabliert wird.

Die beiden Diskurslinien wären auf der einen Seite durch die Strukturierungsleistung des Interviewers vertreten und auf der anderen Seite durch die vertrauliche, intime und tendenziell den Interviewer ausschließende Setzung

von Yvonne. Dass dabei diese weitreichende alternative Setzung gelingt, ohne dass offensichtlich der Interviewer angegriffen wird oder bereits die Entscheidung für eine Diskurslinie gefällt ist, weist auf einen routinierten Umgang mit autonomiegefährdenden Situationen hin. Immerhin kann mit dieser Äußerung der status quo ante wiederhergestellt werden, der vor dem Ausschluss einer tendenziell persönlichen Erfahrungsvermittlung mit der Intervention des Interviewers bestand.

Schließlich ist eine dritte Sinnlinie neben der Autonomiesetzung und dem vertraulichen Bündnis gegen den Interviewer denkbar. So kann es sein, dass das Flüstern nicht als Zurücknahme gegenüber dem Interviewer, sondern als Zurücknahme gegenüber der Mutter zu verstehen ist. Dies wäre zumindest in der Variante vorstellbar, dass Yvonne die Ebene des Persönlichen und der vertraulichen Beziehung auf die Anfrage von der Mutter ins Spiel zu bringen versucht, obwohl sich diese in einer kontrollierenden Absicht auf die Tochter bezogen hat. Plausibel ist diese Variante nur, wenn man eine generelle Zurückweisung des Persönlichen und der vertraulichen Beziehung durch die Mutter vermutet. Yvonne würde in dieser Variante um die persönliche Beziehung und die Anerkennung ihres Selbst gegenüber einer kontrollierenden Bezugnahme kämpfen müssen.

Was für Anschlüsse sind nun denkbar? Egal ob Subjektrettung und Beziehungsangebot situativ gegen den Interviewer gerichtet oder Ausdruck einer Interaktionsfigur zur Mutter sind, es obliegt der Mutter, im Anschluss eine Entscheidung zu treffen, ob die Erfahrungsvermittlung auf einer exklusiven und den Interviewer ausschließenden Interaktionsebene realisiert wird oder ob man sich der strukturierenden Vorgabe des Interviewers beugt.

Mutter: *ach so*

Wir sehen, dass sich die Mutter hier der Interaktionslogik folgend auf Yvonne bezieht. In der Form ihrer Äußerung können *abschließende Beiläufigkeit* oder *enttäuschte Überraschung* zum Ausdruck kommen. Deutlich wird damit, dass hier nicht die Möglichkeit realisiert wird, Yvonne zu einer Erfahrungsvermittlung aufzufordern und darüber eine persönliche exklusive Interaktionsebene zu etablieren. Nimmt man die Bedeutung der *abschließenden Beiläufigkeit*, dann könnte diese zwar dazu passen, dass in der eröffnenden Frage der Mutter ein Kontrollschema angelegt war, das nunmehr abgeschlossen werden kann. Beiläufigkeit verträgt sich aber nicht mit der hohen Bedeutsamkeit, die wir anfangs in der Frage vermutet haben. Wie sieht es dagegen mit der *enttäuschten Überraschung* aus? Diese passt dann zur Kontrollfrage, wenn das Ergebnis eine eingrenzende Ausgangslage für die Optionswahl der Mutter beinhaltet. D.h., hier wäre die Auswahl von Anschlussoptionen begrenzt, weil Yvonne bereits „dran war“. In diesem Fall wäre das „dran sein“ von Yvonne für die Mutter tendenziell bedrohlich. Nimmt man dagegen die Variante, dass die Mutter implizit zu einer Erfahrungsvermittlung auffordert, dann kann die Enttäuschung nicht auf das „dran sein“ von Yvonne bezogen sein, weil dieses ja erst die Grundlagen für das ersuchte Hilfeangebot schafft. Enttäuschung könnte sich aber darauf beziehen, dass durch die Intervention des Interviewers ein solcher Erfahrungsaustausch nicht zustande kommen kann.

In beiden Enttäuschungsvarianten, dass man die Erfahrungsvermittlung nicht vollziehen kann oder das „dran sein“ von Yvonne die Anschlussoptionen von der Mutter prinzipiell einschränkt, wirkt der Aspekt der Beiläufigkeit wie eine Bearbeitungsstrategie, mit der eine vorliegende Brisanz verharmlost, bagatellisiert und entthematisiert wird. Hier würde die Brisanz in einem Fall von einer bevorstehenden Bewährungssituation ausgehen, bei der die Erfahrungsvermittlung von Yvonne unterstützen würde. Im anderen Fall geht die Brisanz gerade vom „dran sein“ von Yvonne aus, was bedrohlich und optionsbegrenzend auf die Mutter wirkt.

Als Anschluss wäre nun zu erwarten, dass die Mutter entweder in die bevorstehende Bewährungssituation einsteigt, weil eine Erfahrungsvermittlung nicht möglich ist. Oder sie bezieht sich noch einmal explizit auf die Bedrohlichkeit des „dran seins“ von ihrer Tochter.

Im Protokoll geht es wie folgt weiter:

Yvonne: *ja‘ (geflüstert)*

Vorwegnehmen kann man mit dieser Sequenz, dass hier ein irritierender Anschluss vorliegt, der nicht notwendig gewesen wäre. Warum muss sich Yvonne hier in der flüsternden Form bestätigend auf eine Äußerung der Mutter beziehen, die an sich Beiläufigkeit ausdrückt und das Thema tendenziell abschließt. Stimmgig wäre dieser Bezug nur, wenn sich die Äußerung von Yvonne gerade auch in der flüsternden Vortragsweise gegen die Schließung dieser Beziehungsebene durch die Mutter richtet. Dann beinhaltet die Äußerung von Yvonne eigentlich eine Öffnung oder auch Wiedereröffnung, die Ebene des persönlichen Bezuges und der persönlichen Erfahrungen im Spiel zu halten.

Hierfür lassen sich zwei Varianten entwerfen: In der ersten Variante bezieht sich Yvonne auf die Brisanz einer bevorstehenden Bewährungssituation der Mutter und macht gegen den Abschluss von ihr erneut das Angebot, über eine persönliche Ebene ihre Erfahrungen zu vermitteln. In dieser Variante würde Yvonne die Mutter auch gegen die Strukturierung des Interviewers zu stärken versuchen. In der zweiten Variante setzt Yvonne die Ebene der persönlichen Beziehung gegen den beiläufigen und kontrollierenden Bezug auf ihre Person durch die Mutter. Hier ginge es nicht um *Hilfe und Unterstützung für die Mutter*, sondern um *Selbsthilfe und Subjektrettung* gegenüber dem kontrollierenden Bezug der Mutter. Welche der beiden Varianten zutreffend ist, muss sich im folgenden Anschluss zeigen. Betrachten wir also schließlich die letzte Sequenz des interpretierten Protokollausschnittes:

Mutter: *hoffentlich haste nich jeschwindelt*

Mit diesem Anschluss manifestiert sich endgültig, dass die Mutter nicht hilfessuchend auf Yvonne bezogen und an der Vermittlung ihrer Erfahrungen zur Überwindung der eigenen Bewährungsproblematik interessiert war. Statt dessen zeigt sich, dass sie sich kontrollierend auf Yvonne bezieht und dabei von einer zurückliegenden Aktivität bedroht scheint. Diese bedrohende bzw. bedrohliche Aktivität muss in engem Zusammenhang mit einer sprachlichen Darstellung stehen, die für die Mutter fremdbestimmt ist und sich ihrem Einfluss entzieht.

D.h., es wird deutlich, dass die Mutter hochgradig von den Erzählungen ihrer Tochter betroffen ist und diese Darstellungen zu kontrollieren versucht.

In der Formulierung, mit der diese Kontrolle umgesetzt wird, entbirgt sich nun die ganze Dramatik der Beziehung zwischen Mutter und Tochter. Blickt man nämlich hinter die Fassade einer scheinbar witzig ironischen Neckerei, dann wird deutlich, dass die Mutter zwei Varianten der Darstellung unterscheidet – eine wahrheitsgemäße und eine abweichende – und davon eine als hochbedrohlich zurückweist. Bedrohlich kann aber eine andere Darstellung für die Mutter nur sein, wenn diese sich auf einen Zusammenhang bezieht, in den sie involviert ist. In der Frage wird das Bedrohliche auf das Unwahre der Darstellung von Yvonne bezogen. Das impliziert, dass eine wahrhaftige Darstellung von ihr über den beide betreffenden Zusammenhang der Mutter keine Probleme bereiten würde, zugleich aber anzunehmen ist, dass Yvonne nicht die Wahrheit gesagt hat.

Nun ist aber sinnlogisch nicht zu erschließen, warum Yvonne in diesem Zusammenhang nicht die von der Mutter als unproblematisch markierte Wahrheit darstellen sollte. Sieht man hier von pathologischen Konstruktionen (z.B. der des chronischen Lügners) einmal ab, dann muss man die Varianz der Darstellungen auf die jeweils unterschiedlichen Perspektiven der Mutter und der Tochter zurückführen. Dann würde hier durch die Mutter der anderen Perspektive als das Nichtidentische die Legitimität entzogen. Ja man kann sogar sagen, dass die andere Darstellung von Yvonne hier von vornherein und ohne Kenntnis pauschal als Lüge etikettiert und sie selbst als chronische Lügnerin stigmatisiert wird.

Diese Abwehr und Etikettierung ist nun als Schutzkonstruktion auszuweisen, mit der das Bedrohliche von der Mutter bearbeitet wird. Die differierende Sicht auf ein Ereignis oder einen Prozess, in den Mutter und Tochter involviert waren, muss demnach abgewehrt werden, allerdings mit erheblichen Kosten für Yvonne. Denn in dieser Abwehr wird die Integrität und Autonomie von ihr verletzt und ganz grundlegend das Recht auf eine eigene Perspektive, die sich in den subjektiven Erfahrungen gründet, verweigert. Die scheinbar neckende Frage der Mutter steht damit eher für die Drohung: ‚Hoffentlich hast du nicht deine Sicht mitgeteilt und deine subjektive Wahrheit erzählt‘.

Wenn nun aber der Bezug der Mutter auf Yvonne der einer Kontrolle und Sanktionierung ihrer Erfahrungen und ihrer Perspektive ist, dann sind die sanften Hinweise von ihr auf die Ebene ihrer persönlichen Erfahrungen umso deutlicher als Versuche der Subjektrettung zu kennzeichnen. Diese scheitern in der Interaktionssituation Interview jedoch zusätzlich an der (unbeabsichtigten und strukturellen) autonomienegierenden Komplizenschaft zwischen dem Interviewer und der Mutter.

Wir können nun eine riskante Strukturhypothese formulieren: Der Text entbirgt in Miniaturfigur eine gesteigerte Bewährungsdynamik für die Mutter und deren Bearbeitung. Er zeigt, dass von der subjektiven Sichtweise von Yvonne auf die gemeinsame Lebenspraxis eine Bedrohung für die Mutter ausgeht, die abgewehrt werden muss. In der Abwehr dieser Bedrohung wird der subjektiven Perspektive von Yvonne die Grundlage und die Berechtigung entzogen. Das Eigene wird als das Nichtidentische zum Falschen und Nichtsagbaren – die Frei-

setzung und Entfaltung von lebenspraktischer Autonomie und subjektiver Erfahrung werden damit verhindert. In dieser Konstellation lagert ein enormer Anpassungsdruck für Yvonne, weil auf einer ganz grundlegenden Ebene die identische Reproduktion der Wahrnehmung und Sichtweise der Mutter von ihr erwartet wird.

Für die Frage nach den pädagogischen Generationsbeziehungen heißt das, dass wir hier eine Variante der generativen Differenz vorliegen haben, die sehr ausgeprägte Vermittlungsvorstellungen impliziert, allerdings nur eine Vermittlung und Aneignung des Identischen zulässt. Es gibt eine sehr hierarchische Generationsstruktur, bei der einzig die Mutter bestimmen kann, was jeweils legitime Sichtweisen und Orientierungen sind und was demzufolge die Tochter sich anzueignen hat. Damit gibt es selbstverständlich auch eine Differenz im Wissen zwischen Mutter und Tochter, die aber nicht als eine asymmetrische Relation markiert werden kann, bei der etwa die Mutter mehr über ein Thema weiß als ihre Tochter, sondern diese Differenz resultiert aus der jeweils lebenspraktischen Autonomie und Perspektive von Mutter und Tochter. Zugleich ist es gerade diese Differenz, die über die Vermittlung zum Identischen aufgehoben werden soll.

Diese Strukturvariante pädagogischer Generationsbeziehungen impliziert nun, dass die Mutter selbst nicht offen für Neuorientierungen und Umkehrungen der Vermittlungsrichtung ist, um eventuell neue Formen des Umgangs und der Bearbeitung mit ihrer Selbstproblematik zu entwickeln. Für Yvonne beinhaltet diese Variante, dass ihr die Ausprägung von lebenspraktischer Autonomie und einer subjektiven Welt-Selbst-Sicht zumindest innerhalb der Familie erschwert ist.

3.2. Rekonstruktion einer schulischen Interaktionsszene mit Yvonne

Nach der familialen Interaktionsszene soll nun auf eine schulische Interaktionsszene Bezug genommen werden, an der Yvonne beteiligt war. Dabei muss der Rekonstruktionsverlauf hier aus Platzgründen noch verknappter dargestellt werden. Das zugrundeliegende Protokoll der transkribierten Unterrichtsszene beginnt wie folgt:

Schüler1: „solln wir jetzt den ganzen text abschreiben“ (fragend)

Ohne große Spekulationen kann der Redebeitrag in dieser Szene zunächst als Frage bestimmt werden. Es ist dabei eine Frage, die stellvertretend für ein Kollektiv formuliert wird, und die sich auf die Festlegung einer unmittelbaren Anschlusshandlung bezieht. Beziehen wir uns auf das Kollektiv, dann muss noch offen bleiben, ob der Schüler tatsächlich berechtigt diese Vergemeinschaftung vornimmt oder nicht. Ist dieser Kollektivbezug jedoch verbürgt, dann ist neben der Stellvertretung – die situativ generiert oder ritualisiert sein kann – deutlich, dass hier kollektive Handlungsabläufe fremdstrukturiert sind und das eventuell durch eine einzelne Person.

Beziehen wir uns auf den Modus der Anschlussselektion, dann fällt auf, dass hier mit ‚sollen‘ ein ganz bestimmter Bezug vorliegt. Kontrastiert man diesen Bezug, dann zeigt sich, dass die Selektion einer Anschlusshandlung unterschiedlich starr und unterschiedlich verbürgt sein kann. Mit ‚müssen‘ wäre z.B. stärker auf ein Rechts- und Zwangsverhältnis verwiesen und dem ‚Angefragten‘ eine Autorität als Gesetzgeber und -hüter eingeräumt. Mit ‚können‘ würde auf Kompetenz und Möglichkeiten orientiert, die bei ‚dürfen‘ zusätzlich den Charakter des Erlaubten hätten. ‚Sollen‘ verweist dagegen auf eine Optionswahl mit Bezug auf einen normativen Diskurs. Die Entscheidung wird danach getroffen, welche normativen Erwartungshaltungen in dieser Situation gültig sind. Der Gefragte würde damit jemand sein, der eine übergeordnete Instanz vertritt und die normativen Erwartungshaltungen gültig repräsentiert.

Überlegt man weiter, in welchen Situationen eine solche Anfrage sinnvoll ist, dann lassen sich zwei Varianten unterscheiden. Entweder es handelt sich um eine Situation, in der die normativen Erwartungshaltungen unklar und offen sind. Dies könnte z.B. in Ausnahmesituationen (Krisen) der Fall sein, für die es (noch) keine Regeln gibt. Oder es geht um eine Infragestellung bestehender Regeln und normativer Erwartungshaltungen, die hier provoziert werden. In der einen Variante würde die Autorität und Kompetenz des Gefragten als Repräsentant der institutionellen Ordnung verbürgt und gefestigt, in der anderen eher unterwandert und zurückgewiesen.

Betrachten wir nun den Inhalt der Anfrage, dann lassen sich nur wenige Kontexte finden, in denen eine solche Äußerung angemessen scheint. Das Abschreiben des ganzen Textes wäre etwa sinnvoll als Reproduktionsverfahren, was allerdings durch bestehende technische Möglichkeiten der Vervielfältigung eher auszuschließen ist. Als aktuelle Variante bleiben didaktisch motivierte Vermittlungssituationen, in denen es um den primären Schrifterwerb geht. Außerhalb dieser beiden Kontextvariationen wäre der Sinngehalt einer solchen Tätigkeit fraglich und zusätzlich begründungsbedürftig. Nehmen wir hinzu, dass es sich um eine schulische Situation und um eine Lehrer-Schüler-Interaktion handelt, dann scheinen schließlich zwei Sinngehalte auf. Auf der einen Seite ist die Nachfrage Ausdruck für die *Suche nach klarer Orientierung und Sinnhaftigkeit im unterrichtlichen Handeln*, die vom Lehrer zu liefern wäre. Auf der anderen Seite ist der *Lehrer als gültiger Repräsentant der institutionellen Ordnung infrage gestellt*.

Damit wird deutlich, dass der Lehrer mit dieser Frage zu einer Positionierung aufgefordert ist und im Anschluss antworten muss. Sein Handeln muss sich dabei auf das Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Infragestellung seiner Repräsentanz der institutionellen Ordnung beziehen. Es geht also neben der konkreten Anschlussentscheidung auch um die Bearbeitung einer Legitimationsproblematik. Betrachten wir also, wie es im Protokoll weiter geht und wie der Lehrer reagiert.

Lehrer: „nein auf keinen fall“ (melodisch) nur durchlesen das wichtigste wenn du sagst oh das interessiert mich schreibste ruhig mit ab

Lesen wir den Redebeitrag vor dem Hintergrund der bisherigen Interpretation insgesamt, dann muss die Positionierung des Lehrers als ambivalent und widersprüchlich markiert werden. Auf der einen Seite steht mit der Eröffnung der

Antwort eine deutliche Zurückweisung seiner Infragestellung als gültiger Repräsentant der institutionellen Ordnung und als derjenige, der Orientierung im Unterrichtsablauf garantiert. Dies gilt auch, wenn man einbezieht, dass Orientierung hier zunächst in der negativen Form eines Ausschlusses von Handlungsoptionen gewährt wird und im Gewand der Ironie und Dramatisierung daher kommt. Unterschwellig wird damit auch die Bedeutung einer Infragestellung der Sinnhaftigkeit und Gültigkeit der Handlungsanforderung derart zurückgewiesen, dass die Anfrage des Schülers insgesamt delegitimiert wird. ‚Auf keinen Fall‘ impliziert eben auch, dass die Frage in dieser Form unsinnig und tendenziell pathologisch ist. Die Schärfe der Zurückweisung und tendenziellen Entwertung des Schülers wird zugleich jedoch abgefedert durch die ironisierende Ummantelung.

Auf der anderen Seite widerspricht der souveränen Setzung als Repräsentant der institutionellen Ordnung die verschwommene, ungenaue und widersprüchliche ‚Anforderungskonkretisierung‘. Betrachtet man diese Handlungsanweisung genauer, dann zeigt sich, dass tendenziell eine Minimierungsabsicht der Anforderungen erkennbar ist und sich verschiedene Bezugsorientierungen andeuten. Man kann die widersprüchliche Handlungsanweisung als Versuch deuten, den infrage gestellten Sinn der Unterrichtshandlung herzustellen und zu verbürgen. Diese Sinnkonstruktion stützt sich dabei einerseits auf objektive Kriterien, die quasi äußerlich und stabil festlegen, was für die Situation bedeutsam ist, und andererseits auf die subjektiven Relevanzen der Schüler, die ihren Lern- und Bildungsprozess selbst verantworten. Die Sinnsicherung vollzieht sich damit aber gerade nicht in der Übernahme und im Vollzug einer pädagogischen Generationsbeziehung, sondern die Sinnarbeit wird den Schülern selbst überantwortet und zurück gegeben – die eigene Verantwortung wird negiert.

Nimmt man nun den Bezug auf den latenten Sinngehalt der Schüleranfrage zwischen Infragestellung der gültigen Repräsentanz der institutionellen Ordnung und der Einforderung einer klaren Handlungsorientierung wieder in den Blick, dann ist deutlich zu machen, dass beide Dimensionen mit der Lehreräußerung nicht zufriedenstellend erfüllt sind. Zwar positioniert sich der Lehrer als Repräsentant der institutionellen Ordnung, indem der unterschwellige ‚Angriff‘ abgewehrt wird. Aber dies erfolgt in einer gebrochenen und nicht eindeutigen Form. Vor allem aber steht die Handlungsanweisung für den vollständig misslungenen Versuch einer Konkretisierung der Anforderungen im Unterricht. Sinnhaftigkeit und Orientierung sind damit unverändert brüchig und flüchtig, die Situation für die Schüler entsprechend unbefriedigend. Hier schließt sich dann die folgende Sequenz an:

*Lehrer: wenn probleme sind steffen und ich kommen dann vorbei= ‚ja‘ (fragend)
‚fehlt dir noch einig. werkzeuge‘ (fragend) (16)*

In dieser Sequenz setzt sich die Widersprüchlichkeit bzw. Unentschlossenheit in der Bezugnahme auf die Schüler fort. Auf der einen Seite ist die Sequenz als Explikation einer Regel zu lesen, die unter bestimmten Bedingungen in Kraft tritt und Abläufe strukturiert. Der Lehrer positioniert sich damit als Kenner und Vertreter dieser Regel. Zugleich findet sich darin ein sehr direkter Bezug auf die Persönlichkeiten der Schüler. In gewisser Weise markiert sich der Lehrer hier als verantwortlich für die individuellen Befindlichkeiten und Betroffenheiten seiner

Schüler und deren Bewältigung. Er ist jemand, der ‚Entwicklungshilfe‘ anbietet und sich direkt auf die Schüler bezieht. Auf der anderen Seite finden wir in der Sequenz aber auch wieder Zurücknahmen und Distanzierungen von diesem weiterreichenden Entwurf einer pädagogischen Generationsbeziehung. Das Hilfeangebot transformiert in eine Beiläufigkeit, seine Verantwortung schwindet mit der Delegation an einen Schüler und der thematische Fokus wechselt von subjektiven Problemen hin zur Vollständigkeitsprüfung von Gegenständen.

Wir können damit an dieser Stelle bereits vermuten, dass für diese Interaktion sowohl auf der Ebene der Entwürfe als auch auf der Handlungsebene ein unentzogenes Oszillieren zwischen dem Vollzug einer pädagogischen Generationsbeziehung – die Orientierung, Sinnhaftigkeit und Verantwortung auf der Seite des Vermittelnden platziert – und deren Verweigerung kennzeichnend ist. Die Rolle des Lehrers als Vertreter und Hüter der institutionellen Ordnung, als eine Instanz, die sinnstiftend den Schülern Orientierungshilfen gibt, kann er damit nur schwach behaupten. Mit dieser Verweigerung der pädagogischen Generationsbeziehung verbindet sich für die Schüler neben den Möglichkeiten der Autonomieentfaltung auch ein hilfloses Ringen um die Sinnhaftigkeit des Unterrichts.

Der Einstieg von Yvonne, die in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht, erfolgt dann mit dem Abstand einer längeren Redepause nach der angebotenen Hilfestellung des Lehrers:

Yvonne: mussmer selbst beschreiben ,oder was‘ (leiser und fragend)

Auf den ersten Blick wird deutlich, dass hier die Strukturlogik der ersten Nachfrage wieder aufgenommen wird. Damit steht auch diese Anfrage in der Spannung einer Einforderung von Klarheit und Orientierung einerseits und einer provokativen Unterwanderung der Autorität des Lehrers als gültiger Repräsentant der institutionellen Ordnung andererseits. Darin ist die Äußerung mit der Früheren gemein. Allerdings finden sich auch feine Unterschiede. So ist der Modus der Anfrage nicht mehr normativ, sondern er orientiert sich an Gesetz und Zwang. Damit wird die geforderte Strukturierungsleistung des Lehrers geschärft. Zugleich steht dieser Autorität des Lehrers aber auch eine konturiertere Autonomie des Schülers gegenüber, die letztlich auch den Grad an Provokation deutlich erhöht. Dies auch deshalb, weil sich die Doppeldeutigkeit zwischen Anerkennung und subversiver Unterwanderung aus der ersten Anfrage nun mit den weiteren vollzogenen Anschlüssen nicht mehr so unbefangen einstellt. So ist der unverdächtige inhaltliche Bezug auf die Anfrage erschwert. Dass die Anfrage tendenziell eine Übertretung innerhalb der institutionellen Ordnung impliziert, die auch Sanktionierungen nach sich ziehen kann, scheint das deutlich leisere Sprechen am Ende vorwegzunehmen. Damit wird deutlich, dass sich mit dieser Schüleranfrage die Bewährungsdynamik des Lehrers zuspitzt. Er muss noch deutlicher als bei der ersten Anfrage seine Position als Repräsentant der institutionellen Ordnung behaupten und zugleich – will er nicht erneut hinterfragt werden – Orientierung suggerieren. Wie also setzt sich das Protokoll fort? Dazu betrachten wir abschließend die noch fehlenden Sequenzen der rekonstruierten Passage insgesamt.

Lehrer: *„haste dir ((das)) alles durchgelesen“ (fragend)*
Yvonne: *nö*
Lehrer: *dann fällt dir das nämlich auf, nu mach erst mal den ersten schritt
bevor du den zweiten unnötige fragen stellst*
Yvonne: *ja‘ (leise)*

Ohne detaillierte Interpretation kann man mit dieser abschließenden Sequenzfolge festhalten, dass der Lehrer auf die Infragestellung mit einer Zurechtweisung in Form einer Beschämung reagiert und Yvonne in ihre Schülerrolle zurück drängt. Der Lehrer behauptet sich somit in einer minimalen Form als Vertreter und Hüter der institutionellen Ordnung, während die Autonomiesetzungen von Yvonne sukzessiv und deutlich zurückgewiesen werden.

3.3. Die Begrenzung von Autonomieentfaltung und Individualität in der ‚Komplizenschaft‘ von Familie und Schule

Versuchen wir nun eine erste Zusammenführung und Strukturverknüpfung der beiden Rekonstruktionen, dann wäre von der Struktur der familialen Beziehung auszugehen. Die Rekonstruktion der familialen Interaktionsszene hat gezeigt, dass die pädagogische Generationsbeziehung, zwischen Mutter und Tochter, eine Vermittlung zum Identischen impliziert. Daraus resultiert für Yvonne ein enormer Anpassungsdruck in Bezug auf die Aneignung von Orientierungen und Haltungen innerhalb der Familie. Dies hat zur Folge, dass ihre Entwicklung von Selbstständigkeit und eigenständigen Welt- und Selbstsichten eingeschränkt ist. Somit wäre zu erwarten, dass Yvonne Autonomie und Subjektivität in anderen Feldern außerhalb der Familie umzusetzen versucht.

Beziehen wir nun diese familiäre Ausgangslage auf das Feld der Schule, dann ist zu vermuten, dass Yvonne die Umsetzung und Entfaltung ihrer lebenspraktischen Autonomie und Subjektivität gegen die familiäre Begrenzung im schulischen Handlungszusammenhang anstrebt. Nun ist die Schule aber eine Institution, die ihrerseits mit strukturellen Brechungen der Autonomie der Schüler aufwartet und die Möglichkeiten begrenzt, die Subjektivität innerhalb der Schule zum Ausdruck zu bringen. Zugleich bietet aber die Schule mit der Organisationsstruktur der Klassen die Möglichkeit für Yvonne, dass sie ihre Autonomie- und Subjektbestrebungen auf den Peerzusammenhang der Schulklasse richtet.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die rekonstruierte Unterrichtsszene, dann zeigt sich, dass Yvonne hier mit einem Lehrer konfrontiert wird, der unentschieden zwischen hohen pädagogischen Ansprüchen und der Verweigerung der pädagogischen Generationendifferenz schwankt. Auf der einen Seite vermittelt dieser Lehrer Versprechungen einer pädagogischen Beziehung, die Vermittlung, Hilfe, die Anerkennung der Persönlichkeit des Schülers und die Förderung ihrer Autonomie impliziert. Auf der anderen Seite scheut der Lehrer vor den Risiken dieser Ansprüche zurück und setzt dadurch Orientierungs- und Sinnlosigkeit im Unterricht. Von dieser Widersprüchlichkeit ist Yvonne nun gleichzeitig angezogen und abgestoßen. Sie steigt in der rekonstruierten Szene in eine Kritik und Provokation gegen den Lehrer ein. Damit fordert sie einer-

seits Orientierung und Sinn im unterrichtlichen Handeln vom Lehrer durch den Vollzug der pädagogischen Generationsbeziehung, wobei sie stärker noch als ihre Vorrednerin eine klare Strukturierungsleistung einklagt. Andererseits spitzt sie die Provokation der Vorrednerin noch zu, indem sie eine gegenüber Lehrern ungebräuchliche und tendenziell aggressive Redewendung gebraucht. Damit exponiert sie sich zugleich in der Arena der Gleichaltrigen und kann dort Autonomie und Einzigartigkeit präsentieren.

In der Beziehung zum Lehrer bewegt sie sich in einer hochambivalenten Situation, weil die jeweiligen Bezüge auf ihn sich gegenseitig widersprechen und ausschließen. Denn während auf der einen Seite der Lehrer im umfassenden Maße als Autorität wahrgenommen und ihm die Verantwortung für die sinnhafte Strukturierung des Vermittlungsprozesses zugewiesen wird, erscheint er auf der anderen Seite allenfalls als Projektionsfläche, vor deren Hintergrund die Autonomie- und Subjektbehauptung erfolgt. Das beinhaltet, dass der Lehrer gerade nicht als Autorität anerkannt ist, sondern hinterfragt wird. Was also die Chance auf Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe erhöht, steigert gegenüber dem Lehrer die Gefahr einer Übertretung und entsprechenden Sanktionierung.

Die rekonstruierte Szene zeigt, wie auf dem Fuße die Zurechtweisung durch den Lehrer folgt und Yvonne sich unter dem Druck der Entwertungen in die institutionell gesicherte Hierarchie fügt. D.h., dass die Autonomie- und Subjektbestrebungen in dieser Unterrichtssituation durch den Lehrer deutlich zurückgewiesen bzw. begrenzt werden, dies zumindest dann, wenn die Autonomiebestrebungen in den nicht legitimierten Bereich einer Kritik und Infragestellung des ‚Schulemachens‘ hinein reichen. Die Umsetzung und die Entfaltung von Autonomie und Subjektivität sind demnach nur dann möglich, wenn sie sich positiv und bestätigend auf die institutionellen Regeln und Vorgaben beziehen. Das würde für diese Unterrichtssituation bedeuten, dass Yvonne die Sinn- und Orientierungslosigkeit des unterrichtlichen Handelns akzeptieren müsste. Autonomie und Subjektivität wären aber vor dem Hintergrund einer sinnentleerten schulischen Wirklichkeit selbst nur sinnentleerte und hülshafte Konstrukte.

Ohne dass wir hier schon die Vielfalt der pädagogischen Generationsbeziehungen an dieser Schule kennen oder die rekonstruierte Variante schon im Dominanzverhältnis der schulischen, symbolischen Generationsordnung verortet haben, können wir doch davon ausgehen, dass zumindest für die rekonstruierte schulische pädagogische Generationsbeziehung eine problematische Variante des Passungsverhältnisses zwischen familialen und schulischen pädagogischen Generationsbeziehungen für Yvonne vorliegt. Deutlich werden die restriktiven Wirkungen der familialen pädagogischen Generationsbeziehung durch die schulische pädagogische Generationsbeziehung verstärkt. Zwar verlangt das unterrichtliche Handeln nicht die Aneignung zum Identischen, wie dies in der Familie der Fall ist. Aber auch in der Schule sind die Möglichkeiten der Autonomieentfaltung eingeschränkt. Damit scheinen für Yvonne nur sehr begrenzte Spielräume auf, die Wirkungen der familialen Generationsbeziehung in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu kompensieren. Zugleich muss man aber auch festhalten, dass die Begrenzungen, die aus der schulischen Generationsbeziehung resultieren, bei weitem nicht so weitreichend und damit bedrohlich sind, wie die aus der Familie.

Diese Variante der Passung zwischen familialen und schulischen pädagogischen Generationsbeziehungen lenkt nun die Aufmerksamkeit konsequent auf den Zusammenhang der Gleichaltrigen in der Schulklasse. Dieser Zusammenhang ist zwar in der Projektanlage und in der vorliegenden Rekonstruktion nicht der zentrale Gegenstand der Überlegungen. Es konnte aber gezeigt werden, dass sich in der Strukturierung der Unterrichtssituation Möglichkeiten der Exponierung und Anerkennung in Bezug auf die Mitschüler ergeben. Ganz riskant lässt sich daher vermuten, dass Yvonne in besonderer Weise ihre Autonomiebestrebungen und die Ausprägung einer subjektiven Sichtweise auf den Zusammenhang der Gleichaltrigen in der Schulklasse richtet. Diese These kann zwar nicht mehr am Text bzw. an der rekonstruierten Textpassage geprüft werden. Es finden sich aber in der Unterrichtsbeobachtung und der Videoaufzeichnung viele ähnliche Situationen, in denen Yvonne den Unterricht zur exponierten Selbstpräsentation vor den Mitschülern nutzt – und das zumeist mit Anerkennungserfolg.

4. Ausblick

Was kann nun als Fazit der exemplarischen Fallrekonstruktion formuliert werden und welche Perspektiven lassen sich kennzeichnen? Riskant kann schon anhand dieser Fallstudie die These aufgestellt werden, dass sich sowohl in der Familie als auch in der Schule Hinweise auf pädagogische Generationsbeziehungen finden lassen. Es scheint, dass pädagogische Generationsbeziehungen zugleich hochgradig sinn- und orientierungstiftend wie fragil und anfällig sind. Am Beispiel der Fallrekonstruktion von Yvonne zeigen sich dabei sowohl in der Familie als auch in der Schule widersprüchliche und ambivalente Ausformungen der pädagogischen Generationsbeziehung. Interessante Ergebnisse deuten sich etwa in der Variante pädagogischer Generationsbeziehungen in der Familie als Zurückweisung der persönlichen Beziehung und in der Variante schulischer, pädagogischer Generationsbeziehung als ‚schlingernder Umgang‘ mit der auch schülerseitig eingeforderten Umsetzung der Generationsdifferenz an. Allerdings sind alle weitergehenden Ableitungen abhängig von Fallverdichtungen und vor allem von Kontrastierungen mit anderen Fällen.

Beziehen wir uns zunächst auf die Fallstudie von Yvonne, dann ergeben sich weitere Anschlüsse einerseits dort, wo wir die Biographie der Jugendlichen in den Blick nehmen. Hier soll die Analyse des bereits erhobenen biographisch-narrativen Interviews Aufschluss darüber geben, wie Yvonne die familiale und die schulische pädagogische Generationsbeziehung erfährt, zueinander vermittelt und biographisch bearbeitet. Mit Blick auf die Schule sollen weitere Unterrichtsszenen die Generationsbeziehung zu anderen Lehrern mit kontrastierenden Generationsentwürfen deutlich machen. Diese werden zudem auf den dominanten schulischen Generationsentwurf bezogen, wie er in der Begrüßungsrede des Schulleiters gegenüber den neuen Schülern und ihren Eltern rekonstruiert werden kann (vgl. Hummrich/Helsper 2003). Hiermit kann dann auch ausdifferenziert

werden, ob etwa der hier einbezogene Lehrer eine Randerscheinung an der Schule ist oder zu den Leitfiguren gehört. Ergänzen können wir hier auch die Sichtweise der Lehrer, mit denen wir ebenfalls Interviews geführt haben.

Auf der Ebene der Fallkontrastierung und der generalisierenden Theoriebildung bieten sich vielfältige weiterführende Möglichkeiten an. Zunächst haben wir innerhalb der Einzelschule verschiedene Lehrer, unterschiedliche Schüler und darüber unterschiedliche Familien in den Blick genommen. Damit ließen sich Kontrastierungen etwa nur der schulischen oder nur der familialen Generationsbeziehungen realisieren. Der entscheidende Gewinn scheint aber in einer Kontrastierung der Passungsvarianten zu liegen, die wir an einer Schule für vier Fälle herausarbeiten wollen. In diesen Fällen ist das Zusammenspiel von Familie, Schule und Jugendbiographie zu analysieren und in Passungsvarianten zusammenzuführen. Die Möglichkeiten der Generalisierung der Aussagen erhöhen wir dadurch, dass wir dieses Vorgehen an drei deutlich kontrastierenden Schulen mit unterschiedlicher sozialräumlicher Einbettung anstreben. Damit lassen sich Kontrastierungen über unterschiedliche Schulformen, regionale Einbettungen und unterschiedliche Modernisierungsgrade durchführen.

Es ist deutlich, dass mit diesem Beitrag zwar nicht die anfangs aufgeworfenen Fragen schon beantwortet sind. Allerdings ist hier ein fallrekonstruktiver Ansatz vorgestellt, mit dem Strukturvarianten der aktuellen Ausformung pädagogischer Generationsbeziehungen in Familie und Schule bestimmt und darüber Passungsverhältnisse zwischen Familie, Schule und Jugendbiographie analysiert werden können.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule“ wird von der DFG finanziert. Pilotphase (12/2001-12/2002): Projektleiter: Prof. Dr. Werner Helsper, Mitarbeiter: Dipl. Päd. Susann Busse, Dr. Rolf-Torsten Kramer, Kooperation: Dr. Merle Hummrich (Mainz), Hilfskräfte: Dana Jung, Carolin Ziems; Hauptphase (03/2003-02/2005): Projektleiter: Prof. Dr. Werner Helsper, Dr. Rolf-Torsten Kramer, Mitarbeiter: Dipl. Päd. Susann Busse, Dr. Merle Hummrich, Hilfskräfte: Carolin Ziems, Sascha Richter und Ilja Döbber.
- 2 Die Auswahl der Schüler erfolgt unter der Vorgabe, möglichst deutliche Kontrastfälle in die Untersuchung einzubeziehen. Dabei werden verschiedene Kriterien relevant. Zentraler Bezugspunkt ist die Vermutung über das „Passungsverhältnis“ des Schülers zur Schule, zur dominanten pädagogischen Generationsbeziehung sowie zum dominanten schulischen Generationsentwurf. In diese Vermutung flossen Überlegungen ein zu kontrastierenden Leistungsorientierungen, jugendkulturellen Entwürfen und habituellen Prägungen.
- 3 Mit „prägnanten“ Passagen meinen wir sog. „schöne“ Textstellen, die für eine Rekonstruktion versprechen, besonders ergiebig und aufschlussreich zu sein, so dass die zeitintensive Rekonstruktion möglichst „ökonomisch“ eingesetzt werden kann. Das können z.B. Textstellen sein, die auf den ersten Blick besonders dicht oder auch besonders widersprüchlich wirken. Bewährt hat sich auch die Auswahl von Eröffnungssequenzen (vgl. auch Oevermann 1991, S. 277f., 1996a, S. 18 und 1996b, S. 7).
- 4 An der Interpretation der Familienszene waren Susann Busse, Dana Jung, Rolf-Torsten Kramer und Sabine Sandring beteiligt. Bei der Interpretation der Unterrichtsinteraktion waren in der ersten Sitzung Susann Busse, Werner Helsper, Merle

- Hummrich, Dana Jung, Rolf-Torsten Kramer und Carolin Ziems und in der zweiten Sitzung Georg Breidenstein, Susann Busse, Dana Jung, Rolf-Torsten Kramer, Sabine Sandring, Frank Werner und Carolin Ziems beteiligt.
- 5 Nur aus Gründen der Les- und Nachvollziehbarkeit haben wir hier auf die strenge Einhaltung der künstlichen Naivität in der Darstellung verzichtet.

Literatur

- Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I.: „Was du ererbt von deinen Vätern ...“. Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. In: BIOS 4 (1991), H. 1, S. 13-40
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976
- Brüggen, F.: Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleiermacher im Kontext. In: Neue Sammlung 38 (1998), H. 3, S. 265-279
- Ecarius, J.: Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationsbegriff für Familie und Schule. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001, S. 40-62
- Ecarius, J.: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen 2002
- Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen 2000
- Giesecke, H.: Veränderungen im Verhältnis der Generationen. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 450-463
- Helsper, W.: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2000), H. 1, S. 35-60
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A.: Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen 2001
- Hildenbrand, B.: Generationenbeziehungen in struktural-hermeneutischer Perspektive. In: sozialer Sinn, 1 (2000), H. 1, S. 51-66
- Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M. 1999
- Hornstein, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983, S. 59-79
- Hummrich, M./Helsper, W.: „Familie geht zur Schule“: Schule als Familienerzieher und die Einschließung der familiären Generationsbeziehungen in eine schulische Generationsordnung. In: Idel, T.-S./Kunze, K./Ullrich, H. (Hrsg.): Das Andere Erforschen. Opladen 2003 (im Erscheinen)
- Kaufmann, F.-X.: Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993, S. 95-108
- Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000
- Kramer, R.-T.: Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen 2002
- Kramer, R.-T.: Schule und Generation – Konturen und Entwicklungsperspektiven eines Forschungsfeldes. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen 2004 (im Erscheinen)
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001a
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S.: Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Ge-

- nerationen als antinomischer Struktur. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001b, S. 129-155
- Lüscher, K.: Das „aktuelle“ Problem der Generationen. Sammelrezension. In: ZSE 20 (2000a), H. 1, S. 89-92
- Lüscher, K.: Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen – eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim 2000b, S. 92-114
- Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz 1993
- Marotzki, W.: Jugendliche Kompetenz und erwachsene Inkompetenz? Verkehrt sich das Wissensgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen? In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001, S. 293-304
- Melzer, W.: Zur Veränderung der Generationsbeziehungen in Familie und Schule. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001, S. 213-238
- Merten, R.: Über Möglichkeiten und Grenzen des Generationenbegriffs für die (sozial-)pädagogische Theoriebildung. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Generation und Sozialpädagogik. Weinheim/München 2002, S. 21-39
- Müller, B.: Pädagogische Generationsverhältnisse aus psychoanalytischer Sicht. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001, S. 63-77
- Müller, H.-R.: Das Generationsverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), H. 6, S. 787-805
- Oevermann, U.: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München 1986, S. 19-83
- Oevermann, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1991, S. 267-336
- Oevermann, U.: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Manuskript. Frankfurt a.M. 1996a, S. 1-37
- Oevermann, U.: Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript. Frankfurt a.M. 1996b, S. 1-21
- Oevermann, U.: Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001, S. 78-128
- Rauschenbach, T.: Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 13-39
- Schweppe, C. (Hrsg.): Generation und Sozialpädagogik. Theoriebildung, öffentliche und familiäre Generationenverhältnisse, Arbeitsfelder. Weinheim/München 2002
- Sünkel, W.: Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, S. 280-285
- Wimmer, M.: Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren

- Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 81-113
- Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim 2000
- Winterhager-Schmid, L.: Der pädagogische Generationenvertrag: Wandlungen in den pädagogischen Generationsbeziehungen in Schule und Familie. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001, S. 239-255
- Winkler, M.: Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogische Absicht. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen 1998, S. 115-138
- Zinnecker, J.: Das Deutungsmuster Jugendgeneration. Fragen an Karl Mannheim. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2. Opladen 2002, S. 61-98
- Zinnecker, J.: Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen 2004 (im Erscheinen)
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2002

