

Leschinsky, Achim; Ressler, Patrick

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 837-854



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim; Ressler, Patrick: Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 837-854 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104795 - DOI: 10.25656/01:10479

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104795>

<https://doi.org/10.25656/01:10479>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2012

■ *Thementeil*

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

■ *Allgemeiner Teil*

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung 772

Marina Zulauf Logoz

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf
theoretische Ansätze und empirische Analysen 799

Inka Bormann

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz
besser? 812

Birgit Bütow

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie
des Vertrauens in die Analyse einzuführen 824

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den
1970er und 80er Jahren 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother
Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber
Zuwanderern aus der Türkei 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler
Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis
bei Cotta 877

Besprechungen

Kai S. Cortina
Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hrsg): Handbuch Neue Steuerung
im Schulsystem 898

Robert Kreitz
Kirsten Meyer: Bildung 900

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 904

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Trust as a Fundamental Pedagogical Category

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Trust as a Fundamental Pedagogical Category. An introduction 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Trust in Educational Research 772

Marina Zulauf Logoz

Bonding, Trust, and Self-Confidence 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Trust and Profession. An educational-scientific perspective on theoretical approaches and empirical analyses 799

Inka Bormann

Confidence in Institutions of Education or: Trust is good – is evidence better? ... 812

Birgit Bütow

Sexual Violence in Residential Education. An attempt at introducing the pedagogical category of trust into the analysis 824

Contributions

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Distant Mirrors? Durkheim, Schumpeter, and Weber and the debate on values during the 1970s and 80s 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother

Ethnic Stereotypes in Kindergarten? Attitudes of kindergarten teachers towards immigrants from Turkey 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler

Publishing as Network Strategy. Cotta's complete edition of Pestalozzi's works 877

Book Reviews	898
New Books	904
Impressum	U3

Preiserhöhung ab Heft 1/13

Ab Heft 1/2013 wird der Abopreis nur für institutionelle Abnehmer auf EUR 174,00 für 6 Hefte im Jahr (zzgl. Versandkosten), bzw. EUR 199,00 für 6 Hefte + 1 Beiheft im Jahr (zzgl. Versandkosten) angehoben.

Mitteilungen der Redaktion

Frau Dr. Berit Ötsch hat zum 31. Juli 2012 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und die Redaktion danken ihr für drei Jahre großes Engagement und hervorragende Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Herrn Christian Krause.

Mit dem 1. Januar 2013 erscheint die Zeitschrift für Pädagogik im Verlag Beltz Juventa.

Begutachtung 2011/2012

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte von August 2011 bis Juli 2012.

Frank Achtenhagen	Mechthild Gomolla	Georg Lind
Stefan Albisser	Philipp Gonon	Vanessa Lux
Thomas Alkemeyer	Cornelia Gräsel	Kai Maaz
Herbert Altrichter	Hans-Ulrich Grunder	Christoph Maeder
Klaus Beck	Andrea Haenni-Hoti	Christine Mayer
Roland Becker-Lenz	Martin Hartmann	Klaus Meisel
Fabienne Becker-Stoll	Helmut Heid	Gabriele Mentges
Matthias Baer	Martin Heinrich	Astrid Messerschmidt
Franz Baeriswyl	Friederike Heinzl	Gerhard Minnameier
Dietrich Benner	Stephanie Hellekamps	Roland Mugerauer
Esther Berner	Anna Henkel	Markus Neuenschwander
Horst Biedermann	Aiga von Hippel	Fritz Oser
Inka Bormann	Stephan Hirschauer	Fritz Osterwalder
Dorit Bosse	Andreas Hoffmann-Ocon	Jürgen Overhoff
Walter Brehm	Rebekka Horlacher	Christine Pauli
Friedhelm Brüggem	Klaus-Peter Horn	Karl-Josef Pazzini
Micha Brumlik	Wolfgang Jütte	Birgit Pepin
Anton Bucher	Jochen Kade	Manuela Pietraß
Ute Clement	Bernhard Kalicki	Brita Rang
Michael Corsten	Gisela Kammermeyer	Alexandra Retkowski
Isabell Diehm	Wassilis Kassis	Norbert Ricken
Daniel Dietschi	Heidemarie Kemnitz	Markus Rieger-Ladich
Hartmut Ditton	Elke Kleinau	Carsten Rohlfs
Franz Eberle	Uta Klusmann	Charlotte Röhner
Thomas Eckert	Michael Knoll	Bettina Rösken
Edgar Forster	Hans-Christoph Koller	Hans-Günther Roßbach
Barbara Friebertshäuser	Susanne Kraft	Jörg Ruhloff
Eckhardt Fuchs	Volker Kraft	Wolfgang Sander
Detlev Garz	Sabine Krolak-Schwerdt	Alfred Schäfer
Wolfgang Gippert	Marianne Krüger-Potratz	Niclas Schaper
Edith Glaser	Volker Ladenthin	Pia Schmid
André Gogoll	Alfred Langewand	Joel Schmidt

Bernhard Schmidt-Hertha
Friedemann Schmoll
Barbara Schneider-Taylor
Bernard Schneuwly
Josef Schrader
Knut Schwippert
Astrid Seltrecht
Stefanie Stadler Elmer

Krassimir Stojanov
Claudia Strobel
Barbara Thies
Frank Tosch
Ulrich Trautwein
Rainer Treptow
Daniel Tröhler
Stefan Ufer

Florian Waldow
Gabi Weigand
Gabriele Weiss
Christine Wiezorek
Egbert Witte
Stefan C. Wolter
Christoph Wulf
Jörg Zirfas

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Waxmann Verlags, Münster, des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, des Juventa Verlags Weinheim und das Jahresarhaltsverzeichnis 2012 bei.

Allgemeiner Teil

*Achim Leschinsky/Patrick Ressler**

Ferne Spiegel?

Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit der Wertedebatte in der Bundesrepublik während der 1970er und 80er Jahre. Er zeigt Ansätze für die Historisierung der allgemeinen Wertedebatte dieser Jahre auf und möchte damit eine Folie für die Aufarbeitung der damals besonders kontroversen Debatte um Werteerziehung in der Schule schaffen. Dazu skizziert er zunächst wichtige Linien der Wertedebatte jener Jahre. Diese werden dann anhand dreier soziologischer „Klassiker“ – Durkheim, Schumpeter und Weber – in längerfristige Kontinuitätslinien eingeordnet. Das zentrale Argument lautet, dass die Historisierung der damaligen Wertedebatte von der Auseinandersetzung mit diesen Klassikern profitieren kann. Insgesamt unternimmt der Text eine explorative Annäherung an ein komplexes Thema, die zur weiteren Auseinandersetzung einlädt.

1. Werte und Wertewandel als gesellschaftliche Dauerthemen

Werte und Wertewandel gehören zu jenen Dauerthemen, die seit Menschengedenken intensiv diskutiert werden. Betrachtet man die entsprechenden Debatten, scheint es bisweilen, als habe jede Generation den Eindruck, sie sei die erste, die sich mit diesem Phänomen beschäftigen muss, bzw. die, die dabei mit den bislang größten Herausforderungen konfrontiert ist. Doch obwohl die politischen, sozialen, kulturellen etc. Problemkonstellationen in der Tat nie dieselben sind und die Herausforderungen in vielen Fällen tatsächlich immer komplexer werden, sind sich viele tiefer liegende Probleme erstaunlich ähnlich, wenngleich nicht immer sofort als „alte Bekannte“ erkennbar. Das große Bild, also die Einsicht in längerfristige Kontinuitäten und Diskontinuitäten, ergibt sich erst aus der Distanz.

* Achim Leschinsky verstarb während der gemeinsamen Arbeit an diesem Text. Nach seinem überraschendem Tod haben Heinz-Elmar Tenorth und der inzwischen ebenfalls verstorbene Jürgen Diederich mich ermutigt, mit der Veröffentlichung fortzufahren. Dafür und für ihre kritischen Kommentare gilt beiden mein besonderer Dank.

Einen solch distanzierten Blick versucht der Artikel auf die allgemeine Wertedebatte in der Bundesrepublik der 1970er und 80er Jahre zu werfen.¹ Dies ist insofern ein interessanter Zeitraum, als sich die Wertedebatte in den 1970er Jahren merklich intensivierte. Am Ende des Betrachtungszeitraums steht der Fall des Eisernen Vorhangs symbolisch für das Ende einer Epoche. Die weltpolitische Neuordnung der folgenden Jahre und die fortschreitende Globalisierung mit all ihren Auswirkungen haben auch die Bundesrepublik voll erfasst. Die aus heutiger Sicht relative Überschaubarkeit, die noch die 1980er Jahre kennzeichnete, ist damit Geschichte.

Der Beitrag zeigt Ansätze für die Historisierung der allgemeinen Wertedebatte jener Jahre auf und möchte damit eine Folie für die Aufarbeitung der Debatte um die Werteerziehung in der Schule schaffen, die im Zentrum eines gesonderten Artikels stehen soll, ohne den allgemeinen Kontext jedoch nicht verständlich wird. Dazu skizziert der Beitrag (2) zunächst wichtige Linien der Wertedebatte jener Jahre. Diese werden dann (3 und 4) anhand dreier soziologischer „Klassiker“ – Durkheim, Schumpeter und Weber – in längerfristige Kontinuitätslinien eingeordnet. Das zentrale Argument lautet, dass die Aufarbeitung der Wertedebatte der 1970er und 80er Jahre von einer Auseinandersetzung mit diesen Klassikern profitieren kann. Dass die drei Autoren etwa die fortschreitende Individualisierung der Gesellschaft mit ihren – je nach Standpunkt positiven oder negativen – Konsequenzen bereits erstaunlich zutreffend erfassten, relativiert den in den 1970ern und 80ern verbreiteten Alarmismus. Den Abschluss bilden vor diesem Hintergrund (5) einige Überlegungen zur heutigen Wertedebatte.

Der Beitrag zeichnet einige der aus unserer Sicht besonders charakteristischen Momente der Wertedebatte der 1970er und 80er nach, ohne freilich die vielschichtige Gesamtheit dieser Debatte erfassen zu können. Insgesamt geht es dem Text um eine explorative Annäherung an ein komplexes Thema, die zur weiteren Auseinandersetzung – und damit auch zum Widerspruch – einlädt.

2. Die Wertedebatte der 1970er und 80er Jahre

Das Thema Wertewandel und Werteerziehung fand in der Bundesrepublik insbesondere seit Mitte/Ende der 1970er breiteste öffentliche Aufmerksamkeit. Wichtige Impulse kamen aus der Wissenschaft. Allen voran sind hier die Arbeiten Kohlbergs und seiner Schüler zu nennen, die in den 1950ern einsetzten und an Piagets Untersuchungen zur kognitiven und moralischen Entwicklung des Kindes anknüpften. Weitere Verbindungen lassen sich bis zu Dewey und Durkheim ziehen. Ihren großen Stellenwert erlangten diese Forschungen auch in der wissenschaftlichen Diskussion, wenigstens in der Bundesrepublik, jedoch nicht unabhängig von dem öffentlichen Interesse, das der immer deutlichere Wandel grundlegender Wertüberzeugungen fand. Auch viele andere wissenschaftliche Erklärungsversuche sowie die Fülle demoskopischer Untersuchungen, die

¹ Der Beitrag beschränkt sich auf die Bundesrepublik. Eine vergleichende Betrachtung mit der DDR wäre jedoch lohnenswert.

sich auf Jugendliche konzentrierten, scheinen Produkte einer Interessenkonjunktur gewesen zu sein, die sie ihrerseits weiter anfachten.

Angesichts der allgemeinen Stimmungslage, die ein Ineinanderübergehen von Tatbestandsaufnahmen und Bewertungen, z.B. von wissenschaftlichen Erklärungsansätzen und politischer Folgenabschätzung, begünstigte, fiel es schwer, sich dem Thema frei von Missverständnissen zu nähern. Die öffentliche Thematisierung von Wertewandel und Werteerziehung galt überwiegend als *konservativ* – am grundlegendsten darin, dass die Beschäftigung mit der Mentalität des Einzelnen die Beschäftigung mit seiner sozialen Lage ablöste, als deren Produkt diese Mentalität in der vorausgegangenen Reformphase wesentlich in den Blick geraten war. Die (bildungspolitischen) Aktivitäten der späten 1960er und frühen 70er waren auf die Veränderung der *Strukturen des Bildungswesens* gerichtet gewesen, und damit in weiterer Perspektive auch der des gesellschaftlichen Systems insgesamt. Ziel war es, die Individuen zu einer freien Entwicklung und Wahrnehmung ihrer Handlungskompetenzen in einer dynamischen, demokratisch verfassten Industriegesellschaft zu befähigen. In den folgenden Jahren drehte sich diese generelle Perspektive jedoch insofern um, als nun die *Orientierungen des Einzelnen* zum mehr oder weniger direkten Ansatzpunkt für die Beeinflussung bzw. die Sicherstellung sozialer und politischer Verhältnisse erklärt wurden. Dass die Initiatoren dieses Blickwechsels in erster Linie dem konservativen Lager zuzurechnende Wissenschaftler und Politiker waren und dass ihre Argumentation sich auf die forcierte (Wieder-) Einbindung individueller Interessen und Ansprüche richtete (Böhm, 1986; Brezinka, 1985; Wissenschaftszentrum, 1979; Schmaderer, 1978), unterstreicht die generelle politische Einordnung der Wertedebatte dieser Jahre.

Daneben – und in kritischer Abgrenzung zu diesen gleichzeitig „wert- und strukturkonservativen“ Bemühungen (Eppler, 1981, S. 101ff.) – gab es seit Mitte der 1970er öffentlichkeitswirksame *alternative Bewegungen*, die die von ihnen diagnostizierte globale Zivilisationskrise zum Anlass nahmen, ein grundlegendes Umdenken zu fordern. Probleme wie der Nord-Südkonflikt, der Rüstungswettlauf im Ost-West-Gegensatz oder die Bedrohung der Umwelt enthüllten aus dieser Sicht, dass die maßgeblichen Orientierungen der industriellen Gegenwart in eine globale Katastrophe führen mussten. Die wachsende Desorientierung des Einzelnen, die auch konservative Initiativen feststellten, galt als ein weiterer Beleg für die Notwendigkeit einer Umkehr, deren Implikationen jedoch wiederum konservative Befürchtungen zusätzlich aktivierten. Zwar fiel der geforderte grundsätzliche Bruch mit der technizistischen Wachstumsphilosophie der industriellen Entwicklung und ihren politischen und sozialen Institutionen genau besehen weniger radikal aus als behauptet, denn mit den Prinzipien einer – umfassend verstandenen – Vernunft, Würde und Freiheit des Einzelnen wurde postuliert, was auch die Gegenseite beanspruchte. Doch bedeutete der Entwurf einer alternativen Gesellschaft, die das Überleben der Menschheit (nur) als Teil des gesamten Planeten sichern zu können beanspruchte (z.B. Baumann, 1987, S. 50ff.; Treml, 1985), gleichwohl eine weitgehende Umorientierung gegenüber der etabliert-professionellen Gegenwartspolitik.

Wenn Letzterer vorgeworfen wurde, konservativ beschworene Grundwerte letztlich zur Erhaltung bestehender Verhältnisse zu verraten, mindestens aber zu verkürzen, sa-

hen ihre Vertreter die Gefahr, dass die „neue Politik“ gegebene Realitäten verkenne und damit – entgegen den eigenen Ansprüchen – die gesellschaftliche Überlebensfähigkeit aufs Spiel setze. Die Kritik an einer prinzipienlosen Sozialtechnologie auf der einen bzw. einem illusionären Utopismus auf der anderen Seite scheint sich denn gegenseitig stabilisiert zu haben.

Diese Befunde können jedoch nicht übersehen machen, dass beide Seiten (mit unterschiedlicher Nuancierung) das gemeinsame Angriffsziel in der modernen Wissenschaft und dem damit verbundenen Fortschrittsoptimismus hatten, der gerade die vergangene Phase der Bildungsreform getragen hatte: Den einen war der Erfolg der Naturwissenschaften und deren inhärentes Muster universaler technischer Natur- und Weltbeherrschung zur Ursache weltweiter Probleme geworden. Die anderen machten demgegenüber die Expansion der Sozialwissenschaften, die die Öffentlichkeit mit überzogenen Heilserwartungen und gleichzeitig eingeschränkten Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven ausstatteten, für die vermeintliche Wertekrise verantwortlich (Tenbruck, 1979, 1981). Beklagt wurde auch hier die Dominanz eines technizistischen Weltverständnisses, das die sozialen (wie im anderen Fall die natürlichen) Gegebenheiten einer vermeintlich unbegrenzten menschlichen Verfügbarkeit und Gestaltung unterwerfe, im Endeffekt aber Mensch und Natur ihrem Telos entfremde. Hier ging es gewissermaßen um die Bewahrung der „sozialen Ökologie“, dort um die Bewahrung der „natürlichen Ökologie“.

Während Erziehung und Bildung in den Jahren der Bildungsreform aufgrund der ihnen unterstellten positiven sozialen Folgen einen prominenten Platz in der öffentlichen Meinung hatten, sicherte ihnen in den 1980ern allenfalls eine gewachsene Wissenschaftsskepsis noch eine gewisse Relevanz. Ungeachtet aller äußeren Veränderungen gegenüber den späten 1960ern und frühen 70ern musste allein schon dieser innere Vorbehalt die „Bildungskonjunktur“ dämpfen. Zur Heilung der diagnostizierten sozialen Gefahren sollte charakteristischerweise aber wiederum die institutionalisierte Erziehung in Anspruch genommen werden.

Dass sich bei der Durchsetzung des auf „progressiver“ Seite postulierten tief greifenden Wandels gerade an die institutionalisierte Erziehung große Erwartungen richteten, schien schon aus deren Konzeptualisierung als Lernprozess und (kollektive) Rückbesinnung zu folgen. Da man die damals jüngere Geschichte als Verhängnis begriff und daher – anders als etwa beim Marxismus – nicht auf einen „objektiven“ historischen Fortschritt vertraute, richtete man das Hauptaugenmerk darauf, die Einsicht des Einzelnen zu fördern. Auch wenn man sich gegen einen unrealistischen Erziehungsoptimismus zu wappnen versuchte, entstand so – zumal im Zusammenhang mit einer rationalitätskritischen Wendung – oft eine Art Erweckungs- und Bekehrungssog (z.B. Huschke-Rhein, 1984), dem etwas Unwirkliches anhaftete.

Das Bildungswesen spielte auch auf der „konservativen“ Gegenseite eine maßgebliche Rolle. Sofern dort vom Einfluss struktureller Faktoren die Rede war, waren es bei vielen Autoren vorzugsweise die Veränderungen in Schule und Universität während der Reformzeit, die für den unerwünschten Wertewandel verantwortlich gemacht wurden und deren Revision darum dringend gefordert wurde. Dies war freilich eine kurzschlü-

sige Konstruktion, die mehr von (bildungs-) politischen Restaurations- als von sozialwissenschaftlichen Erklärungsabsichten bestimmt war. Aber sie schien doch immerhin zu beweisen, dass auch eine auf die Mentalität des Einzelnen ausgerichtete Perspektive nicht ohne sozialstrukturelle Einflussfaktoren operierte – sei es, dass diese als notwendige institutionelle Stützen gegenüber der „schwachen menschlichen Natur“ thematisiert wurden, sei es umgekehrt als Störelemente „natürlicher“ Entwicklungen.

Das Problem vieler konservativer Argumentationen zum Thema Wertewandel mögen die (unzureichende) Reichweite ihres Erklärungsansatzes und die mehr oder weniger enge Rückbindung an eine invariante Anthropologie gewesen sein. Dies erlaubt jedoch so wenig wie die politische Signalwirkung, die die Wertediskussion in der Bundesrepublik hatte, das Thema pauschal als „konservative Zweckerfindung“ abzutun. Die Auseinandersetzung mit dieser Problematik gehört in einen Beitrag zur historischen Entwicklung des bundesdeutschen Bildungssystems nicht nur aus Sicht des politischen Chronisten, sondern vordringlich ihrer inhaltlichen Bedeutung wegen. Der Einfluss des Bildungssystems auf die Ausprägung grundlegender individueller Orientierungen, die die Entwicklung der Gesellschaft mitbestimmen, war schon damals weder eine völlig neuartige Entdeckung noch eine ausschließlich konservative Sorge. Vielmehr hat das Thema die Entwicklung der Schule in charakteristischen Variationen von Beginn an begleitet.

3. Gesellschaftlicher Wandel bei den soziologischen „Klassikern“

Das Problem des Wandels grundlegender individueller Vorstellungsmuster und Handlungsweisen zählt zu den klassischen Themen bürgerlicher Sozialwissenschaft. Ein Blick auf diese klassischen Arbeiten bewahrt vor einer Überstrapazierung der Formel, dass die „idealistische“ im Gegensatz zur sozialstrukturellen Perspektive zwangsläufig konservativer Natur sei. An drei Beispielen – Durkheim, Schumpeter und Weber – wollen wir dies in Erinnerung rufen und auf diese Weise Interpretationslinien für die Historisierung der Wertedebatte der 1970er und 80er Jahre gewinnen.

Durkheim, Schumpeter und Weber bezeichnen den Mentalitätswandel in der bürgerlichen Gesellschaft übereinstimmend als Durchsetzung des „rationalistischen Individualismus“. Der Einzelne löst sich aus dem Schatten der ihn gänzlich umstellenden Verhältnisse erst im Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung, die durch diese Freisetzung wiederum ihre eigene Dynamik erhält. Dabei vollzieht sich das Aufbrechen der alten kollektivistischen Traditionswelt in zwei Richtungen: Der Konzentration auf den Einzelnen entspricht die zunehmende Unschärfe der äußeren Ränder, der Individualisierung die Universalisierung. Dem Einzelnen wird erst dann die volle Anerkennung als Individuum zuteil, wenn er als Mitglied nicht einer spezifischen Gruppe, sondern der menschlichen Gesamtheit verstanden wird. Umgekehrt erreicht die Vorstellung einer „Weltgesellschaft“ nur unter Einbeziehung aller menschlichen Lebewesen ihre wahre Bedeutung. Zu deren wesentlicher Eigenschaft wird über organische Qualitäten hinaus gerade die Vernunft, die wiederum das einzige Band menschlicher Zusammengehörig-

keit darstellt (nachdem alle übrigen Ideen ihre Verbindlichkeit verloren haben). Rationalismus und Individualismus sind somit eng verbunden. Während Weber und Durkheim als Begründer der bürgerlichen Soziologie in der kritischen Übergangssituation von der Tradition zur Moderne stehen und Schumpeter seine Aussagen unter dem Eindruck der großen sozialistischen und faschistischen Bewegungen sowie der dadurch ausgelösten Konflikte formuliert, erwuchs das Krisenempfinden der 1980er aus den Entwicklungen, die unter der Oberfläche einer ungewöhnlich langen Phase prosperierender Stabilität verliefen.

Trotz dieser jeweils unterschiedlichen historischen Ausgangssituation erscheint die Beschäftigung mit den Klassikern mit Blick auf die späten 1980er gewinnbringend. Denn einerseits bieten sie eine anschauliche Darstellung der Einflussfaktoren, die auf die immanente Dynamik des Orientierungswandels wirken, andererseits sind sie als grundlegende, bewusst illusionslose Diagnosen über die prinzipiellen Entwicklungsperspektiven der Industriegesellschaft zu lesen (vgl. auch Luhmanns Bemerkungen über die „Klassiker“ in Durkheim, 1977a, S. 17-18, 34-35), und dies unabhängig von der Richtung, die das Urteil über die langfristigen Effekte der Wertekrise jeweils nahm. Webers und Schumpeters eher pessimistische Vision steht dabei Durkheims Optimismus gegenüber, bei dem im Übrigen auch das Bildungssystem eine besondere Bedeutung besitzt.

Der Hinweis auf die soziologische Tradition zielt auf einen grundsätzlicheren Befund: Die aus historischer Distanz mögliche Relativierung aktueller Betrachtungsweisen wird gewissermaßen dadurch erkaufte, dass das Problem des Wertewandels einen prinzipiellen Charakter erhält. Die Durchsetzung eines „sozialen Individualismus“, dessen positive Konnotationen Unabhängigkeit und Selbstverantwortlichkeit sind, auf dessen Linie aber auch das negative Syndrom instrumentalistischer Erwerbsorientierung oder ein als zunehmend selbstbezogen und hedonistisch gebrandmarkter Orientierungswandel liegt, schreiben die Klassiker nicht externen Faktoren oder zufälligen Entwicklungen zu. Für sie vollzieht sich in der permanenten kollektiven Veränderung individueller Mentalitäten das Grundgesetz der modernen bürgerlichen Ordnung, deren Entstehung und Dynamik, aber auch deren Krisenhaftigkeit und innere Bedrohung in der soziologischen Tradition wesentlich mit dem Prinzip des Individualismus verbunden werden. Durkheim, Schumpeter und Weber sind mit dieser Problemdefinition ebenso fern von naiven Bestandsverklärungen wie von überstürzten Krisendiagnosen, wie wir sie nicht erst in den 1980ern erlebten, sondern wie sie in teilweise noch ausgeprägterer Form den Hintergrund ihrer Aussagen bildeten.

Wie wir im Folgenden nur kurz resümieren, differieren unsere Autoren hinsichtlich der primären Triebkraft dieser Entwicklung, ohne monokausale Erklärungen zu konstruieren: Schumpeter sieht sie in der wirtschaftlichen Sphäre, Durkheim im Prozess gesellschaftlicher Evolution und sozialer Ausdifferenzierung, Weber in der Eigenlogik kultureller – insbesondere religiöser – Rationalisierung. Während man bei Schumpeter vom „selbstdestruktiven Potential des ‚rationalistischen Individualismus‘“ sprechen kann, stehen bei Durkheim die „szientifische Moral des Individualismus“ und bei Weber die „paradoxe Rolle von Religion und Wissenschaft im Rationalisierungsprozess“ im Mittelpunkt.

Schumpeters Auffassung von der „unvermeidlichen“ Transformation der bürgerlich-kapitalistischen Demokratie in eine sozialistische Gesellschaftsform hier anzuführen mag zunächst irritieren, weil sie mit ihrer historischen Dialektik die Orientierung am Marxschen Denken verrät. Dessen sozialer Evolutionismus aber hatte ein positives historisches Ziel. Schumpeters Abweichen von diesem Modell kommt nicht nur in weithin unaufdringlichen Bewertungsdifferenzen, sondern neben wirtschaftswissenschaftlichen Einwänden v.a. darin zum Ausdruck, dass er seine Analyse gewissermaßen an der Entwicklung ausrichtet, die das Paradigma des „rationalistischen Individualismus“ im Verlauf der Moderne nahm. Für Schumpeter sind die Etablierung und das Ende der bürgerlichen Gesellschaft gleichbedeutend mit dem Schicksal dieses Geistes. Sie vollziehen sich nicht unabhängig vom Aufstieg und Niedergang des Kapitalismus – insofern wahrt Schumpeter die Affinität zur materialistischen Analyse des Marxismus –, aber sie haben ihre eigene soziale Dynamik.

Den historischen Ausgangspunkt des individualistischen Rationalismus sucht Schumpeter in der ökonomischen Sphäre. Mit dem Typus des frei nach wirtschaftlichem Erfolg und sozialer Anerkennung strebenden Menschen entsteht nach Schumpeter eine bis dahin singuläre Kultur, die neben ökonomischer Zweckrationalität das Prinzip unvoreingenommener wissenschaftlicher Forschung sowie einer von heteronomen Zwecken freien Kunst umgreift. Insbesondere bewirkt das ihr immanente „freie Denken“ aber eine Rationalisierung traditioneller Kollektivideen. Politische Freiheit, Toleranz, soziale Verantwortung, Pazifismus und internationale Moral müssen danach nicht als dem Kapitalismus abgetrotzte Zugeständnisse, sondern als genuine Wesenszüge des ihn bestimmenden bürgerlichen Individualismus bezeichnet werden (Schumpeter, 1972, S. 206ff.). In der Quintessenz laufen Schumpeters Aussagen jedoch auf die These hinaus, dass das Paradigma des „rationalistischen Individualismus“, das die bürgerliche Gesellschaft heraufgeführt hat, keine dauerhafte Ordnung begründen kann. Es zerstört vielmehr mit Notwendigkeit zunächst die wesensfremden traditionsgebundenen Grundlagen und Orientierungsmuster, auf deren Halt auch die moderne Ordnung letztlich nicht verzichten kann, und überzieht sodann die eigenen Prinzipien bis ins Anomische. Schumpeter kommt indes zu keinem eindeutigen Urteil, woher der kapitalistischen Gesellschaftsordnung die eigentliche Gefahr droht: ob die kritische Geisteshaltung des modernen Individualismus tiefere vor- und übrationalale Bewusstseinschichten langfristig austrocknet und zerstört oder ob deren Impulse sich, weil unbeachtet und ungezügelt, zu einer explosiven fundamentalistischen Gegenbewegung verdichten. Deutlich ist aber seine Aussage, dass das Zerschneiden des sozialen und geistigen Traditionsrahmens des Feudalismus, das für den Fortschritt des Kapitalismus unumgänglich war, auch den Anfang von dessen langem Ende bedeutet (Schumpeter, 1972, S. 225, 261).

Schumpeters weiter Bogen, der langfristige Veränderungen in Ökonomie und Politik, im sozialen Verhalten und in der privaten Lebensführung umspannt, sowie seine kritische Bewertung dieser Entwicklung weisen eine frappierende Affinität zur Diskussion über den Wertewandel in den späten 1980ern auf. An die Stelle vieler Einzelvorgänge, die lediglich durch ihre negative Bewertung verbunden sind, tritt bei Schumpeter mit der Entwicklungsdynamik des modernen Individualismus jedoch ein sachlich geschlos-

senes Bild. Dieses lässt freilich den auch heute oft postulierten praktischen Eingriffsmöglichkeiten keinen Raum.

Nach Schumpeter verliert die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft mit den kollektiven Transformationen der Lebensführung unausweichlich ihre Existenzmöglichkeit an den Sozialismus. Folgerichtig destruiert sie auch die eigene Tradition ihrer besseren Ansprüche, denn sie verfügt scheinbar über kein Medium zu ihrer Bewahrung. Schumpeter hätte die heute verbreiteten Vorstellungen verlacht, dass öffentliche Erziehung verloren gegangene Bindungen wiederherzustellen und so die sozial problematischen Folgen des selbst-destruktiven „rationalistischen Individualismus“ auffangen könne. Öffentliche Erziehung ist nach seiner richtigen Erkenntnis selbst ein Element der Moderne (Schumpeter, 1972, S. 235ff.), hinter die sie damit auch nicht zurückzuführen vermag. Ihre „zersetzende“ Wirkung weiß er dann jedoch nicht mit ihren eigenen Mechanismen, sondern nur auf der Grundlage des allgemeinen Prinzips ökonomischer Nutzenmaximierung zu erklären: mit der in Wut und Enttäuschung umschlagenden Deprivilegierung sozial erfolgloser Bildungsabsolventen, die nur das Interesse an Statuserwerb in Schule und Universität hielt, sowie mit der delegitimierenden Kritikwut der oppositionellen Intelligenz, die sich weniger aus inhaltlichen Prinzipien als vielmehr aus sozialpsychologischen Gratifikationsmotiven speist (Schumpeter, 1972, S. 246-247). Über die mögliche „Eigenlogik“ der verschiedenen Institutionen und Wertsphären der Moderne und deren Potentiale lässt uns Schumpeter im Unklaren.

Hier verspricht *Webers* weitaus komplexere Analyse weiterzuführen. Deren Grundthema ist die fortschreitende Rationalisierung, die im Okzident ihre besondere Zuspitzung erfuhr. Den Vorrang hat für Weber hier die Religion. Es ist die Pointe seiner Theorie, dass sie die Heraufkunft der Moderne und die Marginalisierung der Religion an der religiös motivierten „Durchrationalisierung des Weltbildes und der Lebensführung“ festmacht. Dem Anspruch auf eine konsequent rationale Letztbegründung, der nach Weber mit der Religion etabliert worden war, vermochte diese am Ende selbst nicht zu genügen (Weber, 1947, S. 253, 564). Wichtig für uns ist die Eigendynamik der von Weber dargestellten religiösen Weltbildentwicklung, zu deren wichtigen Folgen die Entfaltung außerreligiöser Wertsphären gehört, die der Religion ihren umfassenden Geltungsanspruch zunehmend streitig machen. Radikaler als Schumpeter, bei dem sich Entstehung und Selbstzerstörung der Moderne letztlich als (Über-) Dominanz einer verselbständigten ökonomischen Zweckrationalität lesen, verfolgt Weber die Wurzeln dieser Entwicklung bis in die Welt religiöser Geistigkeit (Weber, 1947, S. 571). Die ihr zugeordneten sozialintegrativen Funktionen hat die Religion für ihn nur in Form eines relativierenden Kompromisses mit den Mächten dieser Welt erbracht, die sie dabei für eigene Zwecke zu instrumentalisieren vermochten (Weber, 1947, S. 551-552; 1958; zu Weber insgesamt Schluchter, 1979; Tenbruck, 1975).

Die Wissenschaft, jene andere große Lebensmacht, die die okzidentale Moderne auf Kosten der Religion prägt, bleibt nach Weber die Antwort auf die Fragen nach ihren eigenen Voraussetzungen, und überhaupt nach dem richtigen Verhalten in dieser Welt, schuldig (Weber, 1947, S. 569; 1968a, S. 598-599; Löwith, 1964). Die „Paradoxie der Rationalisierung“ (Schluchter, 1980), die Weber für die Religion rekonstruiert, betrifft

auch die moderne Wissenschaft, die religiösen Sinndeutungen ein Ende bereitet – um die Sinnkrise damit umso unausweichlicher zu machen.

Der universalgeschichtliche Rationalisierungsprozess mündet für Weber in der Selbstdestruktion jener kulturellen Medien, die ihm Antrieb und Richtung gaben: Die Religion droht in ihrer konsequenten Ausprägung zur Fluchtborg einer Weltablehnung zu werden, die Wissenschaft zum Organ einer Weltanpassung, die nur der Optimierung vorgegebener Zwecke dient. Für Weber sorgt die Dialektik beider Entwicklungen dafür, dass ethische Handlungsorientierungen ihre vormalige (religiöse) Grundlage verloren und nicht mehr verlässlich reproduziert werden können. Weber sah angesichts dieser perniziösen Entwicklungslogik seine Zeit bekanntermaßen von „mechanisierter Versteinerung“ und geistig-moralischer Leere bedroht (Weber, 1947, S. 204; 1968a, S. 603ff.; 1968b). Anders als Schumpeter, der sich mit lakonischen Feststellungen über die dunklen Perspektiven der modernen bürgerlichen Ordnung begnügte, wich Weber einer Stellungnahme zum angemessenen Umgang mit der inneren Orientierungsnot nicht aus. Seine Antwort liegt auf der Linie seiner historischen Gesamtbetrachtung, insofern sie ganz auf das vereinsamte Individuum abhebt. Seine Aufforderung, der Moderne weder auszuweichen noch zu erliegen und die äußerlich verlorene Einheit in der eigenen Biographie herzustellen und praktische Rationalität unverkürzt für die eigene Person zu behaupten, kann selbst keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Webers rückhaltlose Sachlichkeit atmet den Geist heroischen „Virtuosentums“, das – wie Weber der brüderlichkeitsreligiösen Erlösungssuche kritisch vorhält – gar nicht jedermann zugänglich ist (Weber, 1947, S. 571; vgl. auch Peukert, 1986, insbes. S. 440ff.).

Ein wichtiger Einwand gegen Weber besteht darin, dass er in der Fixierung auf die Religion die Genese und die mögliche Stabilisierung eines säkularisierten rationalen Moralbewusstseins außer Acht lasse (Habermas, 1981, S. 315ff.; vgl. auch Schluchter, 1981). Es verwundert nicht, dass diese Kritik u.a. den Weg über Durkheims Sozialphilosophie nimmt. Für viele Autoren der 1980er war sie die Grundlage für soziologische Ableitungsversuche einer modernen laizistischen Ethik und übte auch in moralpädagogischer Hinsicht einen gewissen Reiz aus (vgl. Kohlberg). Dass Durkheim pädagogisch-praktische Fragen einbezieht, ist auf den generellen Perspektivwechsel zurückzuführen, unter dem er der Moderne begegnet. Schumpeter wurde durch die Art seiner Problemdiagnose gewissermaßen des Nachdenkens über praktische Maßregeln von vornherein enthoben, während Weber einen Beitrag dazu nur über die Immunisierung gegen eine überlebte Wissenschafts- und Religionsgläubigkeit leistete. Dagegen schreckte Durkheim in seiner Bejahung der Überlebensfähigkeit der modernen Gesellschafts- und Wertordnung nicht vor einer normativen Wendung seiner Analyse zurück: Sie rückte am Ende in den Dienst der praktischen Absicherung dessen, was sie zweckfrei zu diagnostizieren vorgab (König, 1976; Tenbruck, 1981). Es ist denn auch eine Frage, was bei Durkheim an Einsichten aus seiner eigenen bzw. auch Webers Analyse unbeabsichtigt wieder verloren geht.

Das beherrschende Theoriemotiv der moralsoziologischen Schriften *Durkheims* ist das Bestreben, fortschreitende Individualisierung und gesellschaftliche Integration nicht als Gegensatz, sondern als ineinander greifend zu erweisen. Durkheim liefert damit eine

weitere Deutung der bürgerlichen Gesellschaftsentwicklung als kollektivem Individualisierungsvorgang, der Schumpeters politökonomischer und Webers religions- bzw. ideensoziologischer Perspektive vornehmlich arbeitssoziologische bzw. gesellschaftstheoretische Aspekte hinzufügt. Zwar spielt die Religion auch bei ihm eine wichtige Rolle, doch den entscheidenden gesellschaftlichen Wandel von „mechanischer“ zu „organischer Solidarität“ macht er an der Arbeitsteilung fest. Die idealtypisch in die Vorgeschichtlichkeit zurückprojizierte vorbürgerliche Gesellschaft zerfiel für ihn aufgrund unentwickelter technisch-ökonomischer Voraussetzungen und geringer Kommunikationsdichte in viele kleinräumige Sozialverbände, die gegeneinander weitgehend isoliert und intern hochgradig homogen waren. Durkheim erklärt den sozialen Zusammenhalt dieser segmentären Einheiten durch ein religiös geprägtes Kollektivbewusstsein (Durkheim, 1977a, S. 169ff.). Individualität beginnt für ihn erst mit der Schwächung dieses Kollektivbewusstseins. Durkheim nimmt dafür, wie in differenzierterer Form Weber, besonders die dogmatische und funktionale Entwicklung der Religion als Beleg (z.B. Durkheim, 1977a, S. 328-329; 1986a, S. 62-63). Die göttliche Autorität, ehemals in allen menschlichen Beziehungen gegenwärtig, wandert aus in eine Überweltlichkeit, während für den irdischen Bereich politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Funktionen zunehmend autonom werden (Durkheim, 1977a, S. 209ff.). Gerade die die westliche Welt bestimmende christliche Religion hat die Entwicklung des individualistischen Geistes, dessen Kult die moderne Gesellschaft bestimmt, vorbereitet. Selbstverantwortlichkeit und Gewissensautonomie erhielten nach Durkheim und Weber zuerst im christlichen Glauben Bedeutung (Durkheim, 1984, S. 62-63; 1986a, S. 64-65). Den entscheidenden Hintergrund für den Übergang zum rationalen Individualismus sieht Durkheim allerdings in den strukturellen Zwängen gesellschaftlichen Wandels. Industrialisierung, Urbanisierung sowie wachsende Verkehrs- und Kommunikationsdichte lösen den Einzelnen so weit aus lokalen und familiären Kontexten, dass er seine Identität nur über sich selbst als autonome Person finden kann. An die Stelle einer Integration durch religiöse und soziale Konformität muss daher die einer Kooperation zwischen individuellen Persönlichkeiten treten (vgl. auch Durkheim, 1986b; Müller, 1983, 1986).

In der schulischen Moralerziehung sollten die Kinder die Abhängigkeit des Individuums von der Gesellschaft nicht nur intellektuell erfahren. Vielmehr sollten sie sich auch sozial bereits als Teil eines umgreifenden Ganzen erfahren. Hier stellt Durkheim die sozialintegrativen Tendenzen seiner Konzeption heraus, insofern die soziologische Wissenschaft den Einzelnen zur „aufgeklärten Zustimmung“ zu sozialen Verpflichtungen führen soll, die der Einzelne anfänglich als heteronom erfährt (Durkheim, 1984, S. 161ff.). Der Anschluss an die Schulklasse hat nach Durkheim bei den Schülern die Bereitschaft zur Einfügung in die gesellschaftliche Ordnung zu vertiefen, die der wissenschaftliche Unterricht vor den Einzelnen hinstellte (Durkheim, 1984, S. 144-145, 265ff., 280). Wenn Durkheim hier von individueller Autonomie spricht, scheint sie sich wirklich ganz auf eine Selbstbindung zu reduzieren, die der Einzelne nur um den Preis seiner intellektuellen Selbstachtung und sozialen Geborgenheit verweigern konnte.

Der Schule gibt Durkheim damit eine intermediäre Funktion, die dem Einzelnen früh Bedeutung und Reiz des Kollektivlebens vor Augen führen kann (Durkheim, 1984,

S. 268-269, 273-274). Für Durkheim war nach der französischen Revolution in dialektischem Umschlag statt der Mittelbarkeit gerade die abstrakte Weite und Leere im Verhältnis von Staat und Individuum zum Problem geworden. Wenn er nicht fürchtete, dass das Individuum in der Enge sozialer Lebens- und Arbeitsgemeinschaften wiederum die Freiheit verlieren würde, die ihm erst die bürgerliche Gesellschaft beschert hatte, wird man den letzten Grund in Durkheims spezifischer Anthropologie finden. Über dem egoistischen Sein, als das der Einzelne ins Leben tritt, errichtet nach seiner Auffassung nämlich erst das soziale Kollektiv ein „System von Ideen, Gefühlen und Gewohnheiten“, das diesem persönliche Identität vermittelt (Durkheim, 1972, S. 30-31; 1977a, S. 41-42). Und selbst die rigorose Disziplin, der die Gruppe im Interesse ihres eigenen Zusammenlebens den Einzelnen unterwirft, gilt Durkheim als konstitutives Moment der Persönlichkeitsbildung, weil so die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung und Verhaltenssteuerung erworben werde (Durkheim, 1984, S. 98ff.). Auch wenn die Spezialisierung, die dem Einzelnen im Prozess der Arbeitsteilung und des Gruppenerhalts abverlangt wird, eine Entfernung vom Ideal menschlicher Vollkommenheit impliziert, stellt Durkheim sie als gesteigerte Individualisierung heraus, die die Gesellschaft selbst besorgt (Durkheim, 1977a, S. 82-83, 443; 1984, S. 41). Die allgemeinen Merkmale des Menschen schließlich aber kann sich das Individuum ebenfalls nur durch die Verinnerlichung kollektiver Identität zu eigen machen, deren Wirksamkeit dem Soziologen wiederum den absoluten Egoismus als unwirkliche Abstraktion erscheinen ließ (Durkheim, 1984, S. 121). Insofern mündet Durkheims Theorie doch in einem krassen Missverhältnis zwischen Individualität und Gesellschaft, denn sie erzeugt einen Primat der Kollektivität, auf die die Schule das Individuum festlegt.

Keiner der drei Autoren wäre so naiv gewesen, die Gefahren zu leugnen, die in einer Ordnung liegen, die auf einem rationalistischen Individualismus basiert. Das Risiko eines Umschlags der gewonnenen Freiheit, weil die in Gang gesetzte soziale Dynamik kein Ziel mehr findet, thematisieren sie alle. Weber und Schumpeter halten eine solche Entwicklung für unabwendbar: der eine als soziale Erstarrung, zu der sich individualistische Berufsskese und Rationalitätsglaube gesamtgesellschaftlich aufsummieren, der andere umgekehrt als Reaktion gesellschaftlicher Selbsterhaltung, wo die Verabsolutierung des Ich durch mehr oder weniger aufgeklärte Gewalt in Schach gehalten wird. Auch Durkheims Optimismus verrät große Zweifel, wieweit die immer größere Entfernung zwischen Individuum und Gesellschaft noch zu überbrücken ist. Er konnte sie nur durch seine spezifischen Vorannahmen und die daraus abgeleitete praktische Moralpädagogik ruhigstellen.

Wie immer man die Klassiker im Einzelnen wertet, in ihren Diagnosen besitzt Bildung einen besonderen Stellenwert. Durch sie erwirbt der Einzelne Fähigkeiten, die ihm eine selbständige Lebensführung unabhängig von fixen Traditionslinien erst ermöglichen. Ihre allgemeine Institutionalisierung ist – nach der funktionalen Erziehung der Vormoderne – erst ein Ergebnis der bürgerlichen Gesellschaft. Aber Bildung hat unter Verhältnissen, die ganz „auf den Kopf gestellt“ sind, auch sozial integrative Funktionen: die Stärkung und Erweiterung des kognitiven Potentials der Individuen. Auch Durkheim, der der Gruppenerfahrung in der Schule eine herausragende Bedeutung zu-

schreibt, setzt dabei auf intellektuelle Schulung, um über die Einsicht in den gesellschaftlichen Ursprung des Individualismus die Bereitschaft zu sozialer Einfügung zu wecken. Für Weber ist nur ein wissenschaftlich gebildeter Geist fähig, die Wissenschaft nicht mit falschen, quasi-religiösen Geltungsansprüchen aufzuladen, die ihre eigentliche Funktion wieder in Frage stellt.

Die Möglichkeiten, in klassischen Texten praktische Lösungen für Probleme des Wertewandels oder der Werteerziehung zu finden, sind begrenzt. Bei Durkheim war aufgrund seiner pädagogischen Orientierung (Durkheim, 1977b) und der Verwandtschaft seiner Vorschläge mit praktischen Reformströmungen die Neigung dazu immer stark. Aber es scheint, als lägen seine moralpädagogischen Schlussfolgerungen, die er im Geist einer Stützung moderner Verhältnisse (für die Elementarschule) formuliert, mit ihrer Wissenschaftsdogmatik und dem Anspruch, mit Hilfe der Schule die Identität der Gesellschaft zu prägen, von einer der Zeit angemessenen Reaktion entfernter als Webers Skeptizismus.

Ziel der vorstehenden Ausführungen ist, die Dauerhaftigkeit bestimmter Probleme zu verdeutlichen, die auch in den 1980er Jahren wieder prominent waren. Unsere Auswahl verdeutlicht überdies, dass Phänomene des Wertewandels – gemäß dem Wesen der bürgerlichen Gesellschaft, der sie inhärent sind – über nationale Grenzen hinausgreifen. Bei Schumpeter, dessen Bild vom liberalen Kapitalismus amerikanische Einflüsse verrät, wirkt die Erfahrung des Stalinismus ein, Webers Überdruß am Millenarismus der Jugendbewegung in Deutschland ist so fühlbar wie Durkheims sozialer Organizismus, der wiederum durch spezifische Einwände gegen die französische „Entpartikularisierung“ geprägt ist. Natürlich decken die Klassiker das gesamte Spektrum der in den 1970ern und 80ern als Wertewandel diskutierten Veränderungen nicht ab. Gleichwohl beweisen sie eine bemerkenswerte analytische Schärfe, die weit über ihre Zeit hinausweist.

4. Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte der 1980er Jahre

Es ist nicht ohne Reiz, diese Behauptung in Auseinandersetzung mit Gegenwartsdiagnosen der 1980er Jahre unter Beweis zu stellen. Was bei den Klassikern Prognose war, mag zwar die Realität eingeholt haben, aber die Verengung auf die Gegenwart scheint viele jüngere Autoren zu kurzschlüssigen Zuschreibungen verleitet zu haben. So hat Coleman Anfang der 1980er der damaligen industriellen Gesellschaft eine Diagnose gestellt, die weitgehend Schumpeters Aussagen über die innere Selbstzerstörung bürgerlicher Ordnung variiert. Thema ist die Ausweitung formeller Organisationen, die den Einzelnen qua Struktur und Größe als Gegenüber zu überwältigen und als Mitglied von eigenverantwortlichem Handeln zu entbinden drohen (Coleman, 1986, S. 72ff., 114ff.). Während Schumpeter hier eine unaufhaltsame Tendenz sieht, die – mit Konsequenzen für alle Lebensbereiche – ihre Dynamik aus der Wirtschaft als dem Kraftzentrum der bürgerlichen Gesellschaft bezieht, sucht Coleman nach Lösungen zur Abwendung negativer Folgen. Dabei ist die Erziehung der Jugend für ihn nicht nur deswegen der ge-

gebene Ansatzpunkt, weil für sie – und damit für den gesellschaftlichen Fortbestand überhaupt – von der zweckrationalen Ausdifferenzierung besonders schwerwiegende Gefahren ausgingen (Coleman, 1986, S. 169ff.). Er kann zugleich auf die strategische Bedeutung von Veränderungen hoffen, die Jugend auf Distanz zu dieser „korporativen Struktur der Gesellschaft“ bringen, deren Offenheit durch zwischenmenschliche Gleichgültigkeit und die systematische Vernachlässigung der Person erkaufte werde (Coleman, 1986, S. 169, 175ff., 222).

Allerdings riskiert Coleman mit dieser praktischen Zuspitzung den Vorwurf einer Fehleinschätzung realer Handlungsmöglichkeiten – und gleichzeitig der Vernachlässigung wichtiger Aufgaben im Erziehungs-, genauer: im Schulbereich. Man kann diese Schwierigkeiten, die Coleman übrigens selbst thematisiert (Coleman, 1986, S. 200ff., 209, 221-222), schon an der Gegensätzlichkeit der vorgeschlagenen Lösungen ablesen, die einmal auf eine entdifferenzierende Reintegration sozialer Aufgaben, im konkreten Fall auf eine „altersgemischte“ (pädagogische und produktive) Organisation, zum anderen auf die Radikalisierung jugendlicher Ausgrenzung zugunsten einer „Schule als selbstbestimmte[r] Gemeinschaft“ hinauslaufen (Coleman, 1986, S. 195-196, 219ff.). Dem liegt jedoch das Problem zugrunde, gleichzeitig anachronistischen, vormodern-ganzheitlichen Denkmustern und den kritisierten institutionellen Gegebenheiten der Gegenwart entgegen zu wollen. Der Anpassung an die Mechanismen der „korporativen“ Moderne ist Coleman dabei wohl näher, als er selbst wahrhaben will, wenn man in Betracht zieht, was die von ihm erwogene Entdifferenzierung an sozialtechnischem Umgestaltungswillen und organisatorischen Aktivitäten (u.a. seitens des „Großakteurs“ Staat) verlangt.

Colemans Vorstellungen zum Verhältnis von Analyse und Folgerungen erscheinen auch noch in anderer Hinsicht widersprüchlich. Denn er diagnostiziert immer wieder die erheblich gewachsenen Ansprüche, die die moderne technische und soziale Entwicklung an die kognitiven Fähigkeiten des Einzelnen stellt (Coleman, 1986, S. 110-111, 157-158), um dann gerade dieser Seite bei seinen Überlegungen zur Schul- und Erziehungsreform dezidiert nur eine untergeordnete Position einzuräumen (Coleman, 1986, S. 212, 229). Die Schwierigkeiten eines der Zeit angemessenen Verhaltens, das sich ebenso von naiver und entlastender Anpassung wie von abstrakter und illusionärer Kritik unterscheidet, legen aber eher die Frage nahe, wie die Schule ihre – nach Colemans eigener Einschätzung – ursprünglichen kognitiven Bildungsfunktionen erfüllen kann, als dass ihr mit der Idee, den Verlust familiärer und gemeinschaftlicher Erziehung auszugleichen, eine Aufgabe angetragen wird, für die sie historisch wie strukturell nicht gerüstet ist (Coleman, 1986, S. 210, 220). Wenn Coleman im Übrigen über Schumpeter und dessen Überzeugung von der Unentrinnbarkeit des (dunklen) Gesetzes der Moderne hinausführt, so sind es gerade seine Beobachtungen zu neueren rechtlichen und wissenschaftspolitischen Entwicklungen, die Antworten auf das Problem öffentlich und privat entwindender sozialer Verantwortlichkeit bieten und eine Perspektive gesellschaftlicher Fortentwicklung eröffnen (Coleman, 1986, S. 96ff., 140ff.). Doch diese interessanten Erkenntnisse entschwinden Coleman in seinem praktischen Reformbemühen selbst wieder aus dem Blick.

Coleman weiß durchaus um den historischen Charakter der Moderne (Coleman, 1986, S. 27, 169), den Autoren wie Beck gerade zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. Beck kreist um die Frage, wieweit Gegenwart und absehbare Zukunft nicht ebenso als Zäsur wie als Kontinuität der gesellschaftlichen Entwicklung der letzten 150 Jahre begriffen werden müssen: Als Kontinuität, weil sich in dem rapiden Wandel und dem sich ausbreitenden antimodernistischen Krisenempfinden letztlich nur die konsequente Weiterentwicklung der Moderne vollziehe. Als Zäsur, weil eine neue soziale Wirklichkeit entstehe, die mit eingebürgerten Konzepten in der Tat nicht mehr zu bewältigen sei. Wiederum steht hier – unausgewiesen – Schumpeter Pate, der den Modernisierungsprozess als stufenweise Auflösung zunächst feudaler Traditionsreste und sodann des Kernbestands der Grundprinzipien der Moderne zu fassen versuchte. Beck findet für diese beiden Phasen der modernen „Selbstrevolutionierung“, der er offenbar den negativen Bedeutungsgehalt der Schumpeterschen Theorie nehmen möchte (Beck, 1986, S. 20, 368ff.), die Unterscheidung zwischen „Modernisierung der Tradition“ und „Modernisierung der Industriegesellschaft“ oder „einfacher“ und „reflexiver“ Modernisierung, die der Gegenwart ihren eigenartigen Charakter gebe (Beck, 1986, S. 14-15, 136ff., 174-175, 236).

Allerdings ist die behauptete Balance zwischen Kontinuität und Zäsur in Becks materieller Analyse dann doch nicht wiederzufinden, da industriegesellschaftliche Vergangenheit und „risikogesellschaftliche“ Gegenwart in einer Weise gegeneinander gestellt werden, die verbindende Züge nicht mehr ausreichend erkennen lässt. Dies gilt sowohl in real- wie in theoriegeschichtlicher Hinsicht. Weil Beck das 19. Jahrhundert kontrastiv als heile Welt intakter Nachbarschaftsnähe und kleinfamiliärer Harmonie (Beck, 1986, z.B. S. 131ff., 150ff.) überhöht, erscheinen auch die frühen Einblicke Webers, Durkheims und Schumpeters in die innere Brüchigkeit der Moderne gänzlich unwahrscheinlich. Erst die bedrohte Gegenwart lässt für Beck die Früchte jener Erkenntnis reifen, die er uns in seiner Darstellung präsentiert. Aber sind Individualisierung (Beck, 1986, S. 121ff.) oder Wissenschaftsskepsis (S. 254ff.) – so sehr sich ihr materielles Substrat verdichtet hat – wirklich so neu, wenn man an die Klassiker (insbesondere Weber) denkt? Man kann vor einem flachen Fortschrittsoptimismus, der die Probleme der Gegenwart verniedlicht, auch anders als dadurch warnen, dass man die Zugriffsformen der (modernen) Vergangenheit tendenziell für überholt und kurzschlüssig erklärt, wie Beck es z.T. nahe legt: Die Krise der Arbeitsgesellschaft, mit der sich Beck qua professioneller Abkunft besonders beschäftigt, nimmt zweifellos früheren Integrationshoffnungen (beispielsweise Durkheims) ihre Grundlage. Aber bedeutet die Auflösung ständischer Traditionsreste, sozialmoralischer Milieus und eines sinnvermittelnden Kollektivbewusstseins potentiell das Ende der bürgerlichen Soziologie (Beck, 1986, S. 208ff.), oder ist sie, insbesondere wenn wir an Durkheim denken, nicht vielmehr ihr eigentliches Thema? Folgt aus der Tatsache, dass die Wissenschaft ihre „Unschuld“ verloren hat (Beck, 1986, S. 17), die Entwertung des Rationalitätspostulats oder nicht, mit Weber, vielmehr dessen selbstbegrenzende Aufrechterhaltung?

Über weite Strecken liest sich Beck wie das erschreckte Erwachen aus einer behüteten Bürgerlichkeit, die erkennen muss, dass die Kosten und Folgelasten, die bisher

nach „unten“ und „außen“ abgewälzt wurden, vor ihr nicht Halt machen (Beck, 1986, z.B. S. 7, 17, 153-154, 161ff.). Weil die proletarische Unterwelt idyllisiert und die kolonialisierte Welt ganz ausgeblendet wird, kann es scheinen, als signalisiere erst die Wolke von Tschernobyl die globale Dimension von Krise und Risiko. Schon vor mehr als 150 Jahren mussten aber beispielsweise die – ganz in heimatliche Enge eingebundenen – schlesischen Weber Hungers sterben, weil ihnen die Absatzmärkte in Europa und Übersee verloren gingen. Zu Becks Bestürzung trägt generationsspezifisch die Erkenntnis bei, dass schon die als Restaurationsphase durchlebten 1950er und frühen 60er Jahre der „formierten Gesellschaft“ eine Zeit massiver untergründiger Veränderungen waren, denen man sich in der folgenden Reformphase formal kritisch, faktisch eher hoffnungsvoll, jedenfalls unbekümmert öffnete. Dies mochte gewiss ein berechtigter Anlass sein, über das „Projekt der Moderne“ (Habermas) noch einmal eingehend nachzudenken. Aber dies hätte denn doch eine Diskussion von Problemen in ihrer globalen Dimension erfordert (vgl. Wallerstein, 1984), statt aufgrund des drohenden Verlusts geschützter privater Innerlichkeit das bisherige Begriffssystem tendenziell für untauglich zu erklären oder das vertraute Spiel- und Werkzeug enttäuscht von sich zu schleudern.

Auch elaborierte Gesamtanalysen der späten 1980er zeigen sich also nicht wirklich unabhängig von den Klassikern (vgl. aber Hornstein, 1988). Erst recht gilt dies für die oft konservativ geprägten Vorstellungen, die die damalige öffentliche Debatte um Wertewandel und Werteerziehung beherrschten: die Gefährdung unserer Gesellschaftsordnung durch Überfremdung mit angeblich neuartigen Orientierungen, die behauptete Möglichkeit einer Wiederbelebung traditioneller Bindungen und überhaupt der Glaube, dem Einstellungswandel dauerhaft Einhalt gebieten zu können, werden aus der Sicht klassischer Theorien fragwürdig.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Perspektiven, die sie der modernen bürgerlichen Ordnung geben, gehen die drei Autoren darin einig, dass sozialer Struktur- und Bewusstseinswandel eng verzahnt sind und derselben Richtung folgen. Dieselben Tendenzen, die die bürgerliche Moderne zu einem historischen Fortschritt machten, enthalten auch deren innere Schwäche. Das Ziel, v.a. mit Hilfe des Bildungssystems einen ideologischen Halt zu rekonstruieren, erscheint als ebenso illusionär wie dysfunktional: weil die Legitimation der dafür bemühten Traditionen nur von der Absicht her, nicht mehr aber aus deren eigenem Gehalt, also lediglich technisch, erfolgen könnte (Brezinka, 1987; kritisch Löwisch, 1987) und weil die politischen Kräfte in eine falsche, weil unergiebige oder bedenkliche Richtung gelenkt würden.

5. Die aktuelle Wertedebatte

In diesem diskursiven Kontext vollzog sich in den 1970er und 80er Jahren die Debatte um die Werteerziehung in der Schule, die uns besonders interessiert und daher Gegenstand eines Anschlussbeitrags sein soll. Schon ein flüchtiger Blick auf heutige Wertedebatten zeigt, dass sich deren Schwerpunkte ebenso verändert haben wie die Art und Weise, in der diese diskutiert werden. Viele scheinbar unüberbrückbare Gegensätze

zwischen unterschiedlichen „Lagern“ sind verschwunden, ohne dass neue Trennlinien schon immer sichtbar wären. Wert ist ein inzwischen fast schon inflationär gebrauchtes Wort und hat jenen fast schon reaktionären Beigeschmack verloren, den es in bestimmten Kreisen lange Zeit hatte. Der beständige Wertewandel im Allgemeinen und die fortschreitende Individualisierung im Besonderen scheinen als unhintergehbare Tatsachen weithin anerkannt zu sein. Über gesellschaftliche und politische Lager hinweg werden sie, so scheint es, als durchaus produktive Grundkonstanten gesellschaftlicher Entwicklung begriffen. Trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen haben sich beispielsweise gerade in der bildungspolitischen Diskussion „rechts“ und „links“, „konservativ“ und „progressiv“, in vielen Bereichen auf die so genannte Mitte zu bewegt. Viele einst als extrem verschriene Positionen der jeweiligen Gegenseite sind zum Mainstream geworden. Möglichst viele Menschen zu einem möglichst hohen Bildungsabschluss zu führen, ist inzwischen erklärtes Ziel aller etablierten Parteien. Von der Gefahr einer „Überschulung“ etwa ist nirgendwo mehr die Rede. Auch in Fragen der frühkindlichen Betreuung, der Ganztagsangsschulen und der Schulstruktur, um weitere Beispiele zu nennen, stützen selbst „konservative“ Landesregierungen Entwicklungen, die sie unlängst noch vehement ablehnten. Hier und in anderen Bereichen geht es nicht mehr um jenes Entweder-Oder zwischen strukturellen Veränderungen auf der einen und der Konzentration auf die Orientierungen des Einzelnen auf der anderen Seite, das wir für die 1970er und 80er Jahre konstatiert haben.

Dieser Ausblick auf die heutige Debatte ist notwendigerweise so fragmentarisch wie vorläufig. Inwiefern sich Durkheim, Schumpeter und Weber auch für die Aufarbeitung aktueller Diskussionen eignen, muss also offen bleiben. Für die 1970er und 80er Jahre bieten die drei Autoren nach unserer Lesart indes eine interessante Kontrastfolie. Wie weit dieser Ansatz trägt, wird sich in der weiteren Diskussion erweisen müssen.

Literatur

- Baumann, U. (1987). *Ethische Erziehung und Wertewandel*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhm, M. (1986). *Konservative Werterziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Brezinka, W. (1985). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1987). Glaube und Erziehung. *Pädagogische Rundschau*, 41(2), 145-166.
- Coleman, J. S. (1986). *Die asymmetrische Gesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Durkheim, É. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann.
- Durkheim, É. (1977a). *Über die Teilung der sozialen Arbeit* (1893). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1977b). *Die Entwicklung der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Durkheim, É. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1986a). Der Individualismus und die Intellektuellen (1898). In H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 54-70). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1986b). Einführung in die Moral (1917/1920). In H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 33-53). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eppler, E. (1981). *Wege aus der Gefahr*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hornstein, W. (1988). Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(3), 381-397.
- Huschke-Rhein, R. (1984). Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(1), 31-48.
- König, R. (1976). Émile Durkheim. Der Soziologe als Moralist. In D. Käsler (Hrsg.), *Klassiker des soziologischen Denkens* (S. 312-364). München: C.H. Beck.
- Löwisch, D. J. (1987). Moralerziehung auf Abwegen. Oder: Die Schwierigkeit der Moralerziehung, ihren eigenen Weg zu finden. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 63, 474-491.
- Löwith, K. (1964). Die Entzauberung der Welt durch Wissenschaft. Zu Max Webers 100. Geburtstag. *Merkur*, 18, 501-519.
- Müller, H.-P. (1983). *Wertkrise und Gesellschaftsreform. Émile Durkheims Schriften zur Politik*. Stuttgart: Enke.
- Müller, H.-P. (1986). Gesellschaft, Moral und Individualismus. Émile Durkheims Moraltheorie. In H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 71-105). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Peukert, D. J. K. (1986). Die „letzten Menschen“: Beobachtungen zur Kulturkritik im Geschichtsbild Max Webers. *Geschichte und Gesellschaft*, 12(4), 425-442.
- Schluchter, W. (1979). *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte*. Tübingen: Mohr.
- Schluchter, W. (1980). *Rationalismus der Weltbeherrschung. Studien zu Max Weber*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schluchter, W. (1981). Die Zukunft der Religionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 33(4), 605-622.
- Schmaderer, F. O. (Hrsg.) (1978). *Werterziehung*. München: Ehrenwirth.
- Schumpeter, J. A. (1972). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* (3. Aufl.). München: Francke.
- Tenbruck, F. H. (1975). Das Werk Max Webers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 27, 663-702.
- Tenbruck, F. H. (1979). Mut zur Erziehung. In Wissenschaftszentrum (Hrsg.), *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg* (S. 58-79). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tenbruck, F. H. (1981). Émile Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 10(4), 333-350.
- Treml, A. K. (1985). Ethik des Überlebens. In K. Cachay, H. Digel & G. Drexel (Hrsg.), *Sport und Ethik* (S. 43-73). Clausthal-Zellerfeld: DVS.
- Wallerstein, I. (1984). *The Politics of the World Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, M. (1947). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Bd. I (4. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1958). *Gesammelte politische Schriften* (hrsg. von J. Winkelmann). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1968a). Wissenschaft als Beruf (1917/19; hrsg. von J. Winkelmann). In Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (3. Aufl., S. 582-613). Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1968b). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Wissenschaftszentrum (Hrsg.) (1979). *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Abstract: The contribution examines the debate on values which took place in Germany during the 1970s and 80s. Approaches to a historicization of the general debate on values of that time are outlined in order to create a foil for the exploration of the debate on value education in school, which was then highly controversial. In a first step, important lines of discussion in the value debate of the 70s and 80s are sketched. These are then classified into three long-term lines of continuity on the basis of three sociological “classics” – Durkheim, Schumpeter, and Weber. The central argument is that the historicization of the former debate on values will profit from an exploration of these classics. All in all, the study constitutes an explorative approach to a complex topic which prompts further investigation.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Achim Leschinsky, ehemals Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Schultheorie
Verstorben im April 2011

Dr. Patrick Ressler, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung, Unter den Linden 6 (Sitz GS 7), 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: patrick.ressler@hu-berlin.de