

Recum, Hasso von  
**Schule im sozialkulturellen Wandel**

*Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 388-405*



Quellenangabe/ Reference:

Recum, Hasso von: Schule im sozialkulturellen Wandel - In: Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 388-405 -  
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312328 - DOI: 10.25656/01:31232

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312328>

<https://doi.org/10.25656/01:31232>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

---

Hasso von Recum

## Schule im soziokulturellen Wandel

388

*Ausgehend von der These, daß es in fast allen westlichen Industriestaaten einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Wertorientierungen gibt, untersucht dieser Aufsatz die Frage, wie sich durch den sog. „Wertwandel“ die Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen verändert haben und ob Schule dennoch an einem konsensfähigen Erziehungsauftrag festhalten kann. Als Ergebnis seiner Überlegungen stellt der Verfasser einen 12-Punkte-Katalog schulischer „Erziehungsziele“ zur Diskussion.*

Wulf Hopf

## Schule im soziokulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis

Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

406

*Die Replik geht den pädagogischen Konsequenzen des sog. „Wertwandels“ noch einmal genauer nach und macht darauf aufmerksam, daß die Aufgabenbestimmung der Schule u. a. deshalb so schwierig ist, weil sie selbst ganz erheblich zu den soziokulturellen Veränderungen beiträgt, auf die sie nun mit neuen „Erziehungszielen“ heilend reagieren soll.*

Achim Leschinsky

## Schubkraft oder Schranke?

Zu H. von Recums „Schule im soziokulturellen Wandel“

413

*Wesentliche Befunde der „Wertwandel“-Argumentation werden in diesem Diskussionsbeitrag durchaus bestätigt, doch hält der Verfasser präzisere Begriffsbestimmungen für unerlässlich und warnt davor, aus der richtigen Diagnose falsche, nämlich dramatisierende Schlüsse zu ziehen. – Hasso von Recum, wird in Heft 1/1993 auf die Einwände Hopfs und Leschinskys antworten.*

385

**Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten?** 423

*Wahrscheinlich hat keine psychologische Theorie im letzten Jahrzehnt bei PädagogInnen – gerade auch in der Bundesrepublik – so starke positive Resonanz erfahren, aber auch so harsche Kritik auf sich gezogen wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit des Harvard Psychologen Lawrence Kohlberg. Günter Schreiner, der sich schon viele Jahre mit dem Themenbereich „Moralische Entwicklung und Erziehung“ auseinandersetzt, stellt in seinem Beitrag die Anteile der Kohlberg-Theorie heraus, die nach sorgfältiger Prüfung bleibenden Orientierungswert für pädagogisch Handelnde haben dürften, – er bezeichnet aber auch klar die Schwachpunkte und Geltungsgrenzen des Ansatzes.*

Siegfried Tasseit

**Schulische Suchtprävention nur für Schüler?**

Zur Präventionsarbeit bei Lehrern

436

*Obwohl es nach vorsichtigen Schätzungen gegenwärtig mehr als 37000 alkoholranke Lehrerinnen und Lehrer an Deutschlands Schulen gibt, ist das Thema in Öffentlichkeit und Forschung weitgehend tabuisiert. In diesem Beitrag erörtert ein erfahrener Suchtberater, wie an den Schulen mit den Alkoholproblemen von Kolleginnen und Kollegen adäquat umgegangen werden kann und wie sich das Beratungs- und Führungsverhalten von Interaktionspartnern, insbesondere von Dienstvorgesetzten, optimieren läßt.*

Astrid Kaiser

**Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen**

Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur

449

*Um die kulturelle Bedingtheit und damit die prinzipielle Veränderbarkeit von Geschlechterdifferenzen zu überprüfen, hat die Verfasserin eine Feldstudie auf Sumatra durchgeführt, über deren Anlage und Ergebnisse sie ausführlich berichtet. Am Material kindlicher Bildprodukte kann sie u. a. belegen, daß die Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Sichtweisen außerordentlich flexibel sind – eine Einsicht, aus der sich für Heranwachsende in allen Kulturkreisen die Chance ergeben könnte, den Anpassungsdruck an jeweils vorherrschende Geschlechterstereotype besser zu durchschauen und schon dadurch ein Stück weit abzubauen.*

Walter Jungmann

**Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform**

465

*Der 1. Januar 1993 wird in der Geschichte des europäischen Einigungsprozesses ein wichtiges Datum sein, doch ist immer noch unklar und umstritten, worin der Beitrag des Bildungssystems zum vereinten Europa bestehen könnte. Dieser Beitrag zeigt, daß das Nachdenken über eine gesamteuropäische Bildungsreform gar nicht umhin kann, sich mit den pädagogischen Konsequenzen multikultureller Lebenszusammenhänge auseinanderzusetzen und dabei insbesondere die Erfahrungen der sog. „Ausländerpädagogik“ zu nutzen.*

Jürgen Oelkers

**„Pädagogischer Realismus“: Peter Petersens erziehungspolitische  
Publizistik 1930 – 1950**

481

*Dieser Aufsatz greift erneut in den Streit um Peter Petersen ein (vgl. DDS I/1989), doch geht es diesmal nicht um die Person (war Petersen ein Nazi oder war er es nicht?), sondern ausschließlich um die (auch politische) Qualität seiner Erziehungswissenschaft, um den „Theoriekern des reformpädagogischen Programms“. Offenbar, so lautet der Befund, ist die Jenaplan-Schule nicht als Schule der demokratischen Gesellschaft gedacht gewesen. Vielmehr sollte sie „Erziehungsschule“ sein, wobei „Erziehung“ von Peter Petersen als Funktion einer Gemeinschaft verstanden wurde, die aus einem völkischen „Realismus“ heraus konzipiert worden ist.*

Erich Langermann

**Das Helfen als Unterrichts- und Erziehungsprogramm**

502

*Der Verfasser, Rektor einer Grundschule in Baden-Württemberg, stellt in diesem Erfahrungsbericht ein „Helfersystem“ gegenseitiger Schülerunterstützung vor, das im 3. und 4. Schuljahr zu beachtlichen Lernerfolgen geführt und auch bei den Eltern gerade unter dem Gesichtspunkt „Soziales Lernen“ volle Anerkennung gefunden hat.*

Hans-Werner Johannsen

**Auf dem Weg zur „vollen Halbtagschule“**

Ein Bericht aus der Praxis

513

*Dies ist eine kleine Erfolgsgeschichte, die zur Nachahmung reizen soll, aber auch zum Nachdenken darüber, was eigentlich mit der „vollen Halbtagschule“ erreicht werden soll: lediglich verlängerte Betreuungszeiten oder ein qualitativ verändertes Lernangebot unserer Grundschulen.*

**Neuerscheinungen**

521

Wolfgang Klafki/Helmut-Gerhard Müller: Elisabeth Blochmann

Joachim Schiller: Schülerelbstmorde in Preußen

Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland

Heinz Stübiger (Hrsg.): Bibliographie Wolfgang Klafki

Horst Rumpf: Didaktische Interpretationen

Fritz Bohnsack und Karl Ernst Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?

Uwe Hameyer u. a. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule  
Reformpädagogik in Jena

Ehrenhard Skiera: Schule ohne Klassen

OECD: Schulen und Qualität

Harald Wagner (Hg.): Begabungsforschung und Begabungsförderung  
Berlin und seine Schulen

Hans-Walter Leonhard: Pädagogik studieren

Ursula Dörger: Projekt Lehrerkooperation

## **I. Werte als zentrale Orientierungs- und Steuerungsinstanzen**

### *Wertwandel und Industriegesellschaft*

Fast alle westlichen Industrienationen erleben seit längerem in unterschiedlicher Stärke und Ausformung einen Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Wertorientierungen, verbunden mit Veränderungen im Gefüge gesellschaftlicher Institutionen und im sozialen Rollenverhalten (vgl. de Jouvenel 1986, Inglehart 1989, 1990). Zur Kennzeichnung dieser Prozesse des soziokulturellen Umbruchs hat sich der Begriff „Wertwandel“ eingebürgert. „Wertwandel“ bedeutet – auf eine knappe Formel gebracht –, daß eine Umschichtung in der Rangordnung der Werte erfolgt. Die Bewertung der Werte ändert sich, d. h. es ändern sich die Vorstellungen darüber, welche Werte für wichtig, weniger wichtig und unwichtig gehalten werden. Daß Lebenseinstellungen verworfen und neue entwickelt werden, ist eine Grundtatsache menschlicher Existenz. Dies geschieht jedoch heute mit einer bislang unbekanntenen Dynamik. Der moderne Wertwandel ist ein typisches Phänomen hochentwickelter Industriegesellschaften und wäre nicht denkbar ohne die maßgeblichen Einflüsse des technischen Fortschritts, des Massenwohlstands, der Systeme der sozialen Sicherheit, der Medienrevolution, der Massenbildung und der Erziehungsreform. Weitere Schubkraft erhält der soziokulturelle Wandel durch die Neuen Sozialen Bewegungen. Soziale Bewegungen sind eine historisch bekannte Begleiterscheinung des langfristigen Modernisierungs- und Industrialisierungsprozesses. Sie stimulieren mit ihren zivilisationskritischen Gegenpositionen den jeweiligen Zeitgeist und den soziokulturellen Prozeß. Ihre zentralen Themen sind die individuelle und kollektive Emanzipation und der Schutz von Mensch, Natur und Kultur vor bedrohlichen Entwicklungen der industriellen Zivilisation. In Westdeutschland korreliert eine starke wirtschaftliche und gesellschaftliche Dynamik mit einem vergleichsweise weit fortgeschrittenen Prozeß des Wertwandels. Im internationalen Vergleich zählt die (alte) Bundesrepublik zu den Ländern, die die Speerspitze des soziokulturellen Wandels bilden. Der Wertwandel ist durch umfangreiches empirisches Material gut dokumentiert. Seine umfassende systematische theoretische und empirische Erforschung fehlt jedoch noch. Auch sind Stärke, Reichweite, Inhalte und Dauer des Wertwandels in der Forschung umstritten. Der Wertwandel ist insbesondere auch Gegenstand ideologischer Kontroversen. Den einen stellt er sich als Prozeß gesellschaftlichen Niedergangs dar, den anderen als Emanzipationsprozeß.

### *Werten als Voraussetzung für Entscheiden und Handeln*

Soziale und kulturelle Werte sind ausschlaggebend für das Funktionieren einer Gesellschaft, weil sie als Systeme der Lebens- und Weltdeutung erwünschtes Verhalten definieren und tatsächliches Verhalten wesentlich beeinflussen. Entscheiden und Handeln setzt Werten voraus. Gemeinsame Werte sind notwendig als Grundlage koordinierten Handelns, werden als Grundlage eines sinnvollen Lebens geschätzt und gelten als Garanten der gesellschaftlichen Ordnung. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht bilden Werte als generelle Orientierungsstandards den Kern der Kultur. Sie sind nicht rational geplant und weder unantastbar noch von zeitloser Gültigkeit, vielmehr das Resultat komplexer historischer und sozialkultureller Prozesse. Um gesellschaftlich wirksam werden zu können, müssen sozialkulturelle Werte in individuelle Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensantriebe umgesetzt werden. Das geschieht mit Hilfe von Institutionen, Normen, Rollenerwartungen und Sanktionen (v. Recum 1985, Hillmann 1986). Die Steuerung des Verhaltens durch Werte erfolgt weder automatisch, noch ist sie total. „Wertehimmel“ und alltägliche Handlungspraxis sind nicht selten durch eine weite Kluft voneinander getrennt. Wie die Erfahrung zeigt, sind Wertwandelprozesse langfristige Vorgänge komplexer Art. Sie verlaufen oft nicht kontinuierlich und gradlinig, sondern in Schüben und Wellen. Der abrupte Austausch eines alten Wertesystems durch ein neues ist sehr unwahrscheinlich. Das Nebeneinander alter und neuer Werte über längere Zeit dürfte die Regel sein.

### *Sozialkultureller Wandel und Sozialisation*

Als Sozialisationsagentur ist das Erziehungs- und Bildungswesen mit den Prozessen des sozialkulturellen Wandels unmittelbar verknüpft, denn Sozialisation bedeutet zum einen gesellschaftliche Integration des Menschen im Sinne der Übernahme und Verinnerlichung von Wertorientierungen, Verhaltenserwartungen und sozialen Rollen und zum anderen Individuation, d. h. die Entwicklung eigenverantwortlicher Positionen des Individuums gegenüber gesellschaftlichen Gruppen und deren Normen und Werten. Damit stellt sich die Frage nach Funktion und Rolle von Schule als Sozialisationsinstanz in einer Epoche sozialkulturellen Umbruchs. Diese Frage kann nicht von normativen Vorentscheidungen her beantwortet werden, notwendig ist es vielmehr, sich als erstes ein möglichst deutliches Bild des sozialkulturellen Wandels zu verschaffen, um Klarheit darüber zu gewinnen, wie das Kräftefeld beschaffen ist, in dessen Einflußbereich Erziehung stattfindet. Zwei grundlegende Fragen sind es somit, die hier zu erörtern sind:

- Wie sieht das gesellschaftliche Umfeld aus, in dem heute die Schule ihren Erziehungsauftrag erfüllen muß?
- Wie beeinflußt der sozialkulturelle Wandel den Erziehungsauftrag der Schule?

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wie die Wertedynamik die Gesellschaft verändert und wie sich dadurch die sozialkulturellen Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen verändert haben.

## II. Wertedynamik verändert die Gesellschaft

### *Gleichzeitigkeit von Wandel und Kontinuität*

Der sozialkulturelle Wandel hat in der Bundesrepublik seit Mitte der 60er Jahre viele grundlegende Überzeugungen, Einstellungen und Orientierungen verändert und ein neues Lebensgefühl geschaffen. Das gilt insbesondere für die Lebensbereiche Berufs- und Arbeitswelt, Familie und Ehe, Erziehung, Religion und Kirche sowie Politik (vgl. v. Recum 1991). Dabei ist es jedoch keineswegs zu einer vollständigen Ablösung alter durch neue Werte gekommen, vielmehr ist ein vielfältiges Nebeneinander konkurrierender, nicht selten widersprüchlicher Werte, eine hochgradige Differenzierung der Wertorientierungen zu beobachten. Es herrscht Gleichzeitigkeit von Wandel und Kontinuität. Aufgestiegen in der Wertehierarchie sind die „postmateriellen“ Selbstentfaltungswerte – Autonomie, Selbstverwirklichung, Emanzipation, Eigenständigkeit, Ungebundenheit, Kreativität, Spontaneität, Lebensgenuß, Wahrung ökologischer und kultureller Lebensgrundlagen. An Bedeutung verloren innerhalb der Wertehierarchie haben die traditionellen „Pflicht- und Akzeptanzwerte“ wie Disziplin, Gehorsam, Ordnung, Pflichterfüllung, Pünktlichkeit, Fleiß, Treue, Bescheidenheit, Anpassungsbereitschaft, Fügsamkeit, Enthaltbarkeit (vgl. Klages 1984, 1988).

### *Werteumbruch in der Berufs- und Arbeitswelt*

Ein prägnantes Beispiel der Wertumorientierung ist die veränderte Einstellung der Bevölkerung Westdeutschlands zur Berufs- und Arbeitswelt. Zwar spielen Arbeit und Beruf im Leben der großen Mehrheit der Bevölkerung nach wie vor eine zentrale Rolle, aber Mythos und Absolutheitsanspruch der Arbeit sind weitgehend verloren gegangen. Die pflichtgeprägten „klassischen“ puritanischen Arbeitstugenden werden zunehmend von postmateriellen Wertorientierungen überlagert oder abgelöst. Arbeit, die nur aus dem Gefühl der Pflicht heraus getan wird, wird im wachsenden Maße als sinnlose Arbeit empfunden. „Lebensqualität“ wird wichtig als neues Referenzsystem in der Arbeitswelt. Die Ansprüche an die Arbeit wachsen, nicht zuletzt bedingt durch die steigende Zahl von Berufstätigen mit höherem Bildungsstand. Es wird mehr Sinnerfüllung und sozialer Kontakt in der Arbeit gesucht sowie die Chance zur Selbstverwirklichung, zu mehr Selbstbestimmung und Partizipation, zugleich soll sie abwechslungsreich und verantwortungsvoll sein. Die Mitarbeiter wollen besser informiert werden und an der Planung und Gestaltung der Arbeit mitwirken. Zurückgewiesen wird harte, körperlich schwere, ungesunde und fremdbestimmte, lediglich ausführende Arbeit. Geschätzt wird dagegen intellektuell anspruchsvolle und sozial angesehene Arbeit und solche, die als sinnvoll empfunden wird, auch wenn sie anstrengend ist (Hondrich 1988, Hanselmann 1992). Bestandteil dieser Neuorientierung ist die Erkenntnis, daß die Arbeitnehmer in einer hochtechnisierten und demokratisch geprägten Zivilisation Fähigkeiten benötigen, die über ihre fachlichen Qualifikationen im engeren Sinne hinausgehen und daß die traditionellen Arbeitstugenden

nicht mehr ausreichen. Zu diesen Fähigkeiten, die unter den Oberbegriff „soziale Kompetenz“ zusammengefaßt werden, zählen Eigeninitiative, Selbstsicherheit, soziale Sensibilität, Kreativität, Flexibilität, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Lernfähigkeit und -bereitschaft, Verantwortungsbewußtsein.

### *Postmaterialismus*

Es wurden verschiedene Ansätze entwickelt, um den Prozeß des Wertwandels zu erklären und statistisch zu messen. Der international bekannteste und einflußreichste Ansatz stammt von Ronald Inglehart. Inglehart (1977; 1989, 1990) begreift den Wertwandelprozeß als Wandel von sogenannten materialistischen zu postmaterialistischen Wertorientierungen. Ingleharts Postmaterialismusindex beruht auf einer Wertmessung, die Reaktionen von Befragten auf bestimmte Vorgaben von politischen Zielen erfaßt. So gilt u. a. als materialistische Orientierung die Bevorzugung der politischen Ziele „Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung“ und „Kampf gegen steigende Preise“, eine postmaterialistische Orientierung liegt vor bei Präferenzen für die Ziele „Mehr Einfluß der Bürger auf Entscheidungen der Regierung“ und „Schutz des Rechts auf freie Meinungsäußerung“. Nach Ingleharts Theorie ist die Ausbreitung postmaterialistischer Wertvorstellungen eine Folge industriegesellschaftlicher Prosperität. Während der langen Wohlstandsphase nach dem Zweiten Weltkrieg ist es in den westlichen Industriegesellschaften zu einer weitgehenden Sättigung materieller Bedürfnisse gekommen. Ihr Wert hat abgenommen, die Wertschätzung immaterieller Bedürfnisse dagegen ist gestiegen. Da nach Inglehart Wertstrukturen weitgehend durch die jugendliche Sozialisation geprägt werden und im Erwachsenenalter relativ stabil bleiben, kann damit gerechnet werden, daß die im Wohlstandsmilieu empfangene postmaterialistische Wertprägung später beibehalten wird. Es kommt zu einem kontinuierlichen Prozeß des Wertwandels, einer „stillen Revolution“, in dessen Verlauf jüngere Generationen mit postmaterialistischen Wertorientierungen (z. B. Selbstverwirklichung, politische Partizipation) zunehmen, die älteren Generationen mit materialistischen Wertprioritäten (z. B. Aufrechterhaltung von Ordnung, wirtschaftlicher Stabilität) ablösen und eine langfristige stabile Etablierung postmaterialistischer Struktur- und Verhaltensmuster herbeiführen, während traditionelle politische, soziale, religiöse und moralische Normen an Bedeutung verlieren. Da die neuen Wertorientierungen bei jüngeren Altersgruppen mit höherem sozialökonomischen Status, höherem Bildungsniveau und politischer Kompetenz besonders ausgeprägt sind, beeinflussen sie in beträchtlichem Maße politische Zielvorstellungen und politisches Verhalten. Durch das Vordringen des Postmaterialismus in politische, gesellschaftliche und intellektuelle Meinungseliten multipliziert sich sein Einfluß.

Inglehart (1989) konnte bei Untersuchungen der Werteprioritäten in Westeuropa im Zeitraum 1970–1988 eine beträchtliche Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Prioritäten nachweisen. Ingleharts Analysen belegen ferner, daß in erster Linie der Generationswechsel

für das Vordringen postmaterialistischer Wertvorstellungen verantwortlich ist (vgl. dazu auch Kaase 1990). Weitere Einblicke in die Entwicklung postmaterialistischer Wertorientierungen in Europa vermitteln mit dem methodischen Instrumentarium Ingleharts durchgeführte Untersuchungen des Zentrums für Europäische Umfrageanalysen und Studien (ZEUS) (vgl. Schmitt/Hofrichter 1989). Demnach ist seit Beginn der 80er Jahre der Anteil der Postmaterialisten von 10 % auf 17 % gestiegen, und der Bevölkerungsanteil mit materialistischen Wertprioritäten von 40 % auf 24 % zurückgegangen. Große Teile der Bevölkerung sind Anhänger gemischter Wertorientierungen. Ihr Anteil steigt ebenfalls kontinuierlich. An der Spitze der Entwicklung stehen die Niederlande, Westdeutschland, Dänemark und Großbritannien. Am geringsten vertreten ist der Postmaterialismus in Portugal, Griechenland und Irland, gefolgt von Italien und Spanien. Die folgende Tabelle verdeutlicht die Entwicklung von Postmaterialismus und Materialismus in Westdeutschland. Sie ist durch zwei gegenläufige Tendenzen gekennzeichnet. Zwischen 1980 und 1988 hat sich der Anteil der Postmaterialisten mehr als verdoppelt, derjenige der Materialisten ist fast um die Hälfte zurückgegangen. Etwa die Hälfte der Befragten vertreten gemischte Wertorientierungen, bei denen teils eine postmaterialistische, teils eine materialistische Orientierung überwiegen.

Wertorientierungen in der Bundesrepublik Deutschland 1980 – 1988 (in %)\*

	1980	1984	1988
Postmaterialismus	13,4	22,5	27,7
Postmat. Mischtyp	17,4	20,8	21,6
Material. Mischtyp	31,2	27,5	31,3
Materialismus	37,9	29,2	19,4

\* ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) – Erhebungen, Indexbildung nach Inglehart.

Quelle: Terwey 1989, S. 36 – 37.

Mit 27,7 % postmaterialistischen und 19,4 % materialistischen Wertorientierungen 1988 liegt die Bundesrepublik erheblich über bzw. unter den Durchschnittswerten für Europa, die für den EG-Raum 17 % (Postmaterialismus) bzw. 24 % (Materialismus) betragen. Westdeutschland dokumentiert damit seine Spitzenposition im Prozeß des sozialkulturellen Wandels. Am stärksten vertreten ist der Postmaterialismus in Westdeutschland in den Altersgruppen unter 25 Jahren. In den Altersgruppen über 40 Jahre nimmt er stark ab. Das Postmaterialismuskniveau steigt mit dem Bildungsstand, am höchsten ist es bei Personen mit Abitur und Hochschulbildung. Dabei bestehen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen (Kaase 1990, S. 167)

Ungeachtet der Expansion des Postmaterialismus in Westdeutschland in

den 80er Jahren ist nicht zu übersehen, daß der Materialismus weiterhin eine durchaus starke Position behauptet. Das wird deutlich, wenn man in der obigen Tabelle für 1988 die Prozentsätze der materialistischen Wertorientierung und des überwiegend materialistisch orientierten Mischtyps addiert. Das Resultat liegt knapp über 50 Prozent: Somit besitzen Materialismus und Postmaterialismus zusammen mit ihren jeweiligen Mischformen gleiches Gewicht. Zwei gegensätzliche Gesellschaftsformationen bilden sich heraus. Die eine bleibt traditionellen gesellschaftlichen Zielen und Normen verbunden, die andere orientiert sich an postmateriellen und sozialökologisch-alternativen Leitbildern. Dazwischen liegt ein breites Mittelfeld von Mischformen, bei denen teils materialistische, teils postmaterialistische Orientierungen überwiegen. Der soziokulturelle Wandel schafft einen gesellschaftlichen Schwebestand. Es existiert zwar nicht mehr die „alte“, aber auch noch keine „neue“ Gesellschaft in eindeutiger Ausprägung. Eine Gesellschaft des „Nicht mehr und noch nicht“ und des „Sowohl als auch“ zeichnet sich ab.

### *Pluralisierung und Individualisierung*

Die Prozesse des soziokulturellen Wandels basieren insbesondere auf zwei Grundströmungen, die den aktuellen Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung kennzeichnen: auf der Pluralisierung der Lebensverhältnisse und auf der Individualisierung der Lebensführung der einzelnen Gesellschaftsmitglieder. Aufgrund der Pluralisierung der Lebensverhältnisse entzieht sich die Gesellschaft immer mehr der Beschreibung durch ein einheitliches Konzept der Sozialstruktur. Es ist nicht mehr klar, inwieweit Grundbegriffe wie Beruf, Familie, soziale Klasse, soziale Schicht noch die Realität treffen. Es hat sich eine hochgradige Ausdifferenzierung der Lebensverhältnisse entwickelt. „Während in den früheren Generationen soziale Schicht, Einkommenslage, Beruf, Ehepartner und politische Einstellung meist aus einem sozialen Guß waren, zerfällt dieses biographische Paket jetzt in seine Bestandteile“ (Beck 1990). In modernen egalitären Gesellschaften verlieren traditionelle gesellschaftliche Hierarchien, die zwischen sozialen Klassen, den Geschlechtern und Generationen bestehen, und die durch diese Hierarchien vermittelten Verhaltensnormen an Einfluß und Gültigkeit. Es eröffnen sich neuartige Chancen zur Individualisierung der Lebensführung. Die Gesellschaftsmitglieder haben eine Vielzahl von Möglichkeiten, ihr Leben zu gestalten. Sie können herkömmlichen gesellschaftlichen Rollen und Identitäten entsprechen, sie können sie aber auch verwerfen oder ignorieren, ohne gesellschaftliche Sanktionen erwarten zu müssen. Die Biographien lösen sich immer mehr aus vorgegebenen Rollenmustern, werden entscheidungsoffener und müssen von den Subjekten selbst gestaltet und verantwortet werden. Es gibt keine stabilen Orientierungsmuster mehr, auf die man sich dauerhaft abstützen könnte. Der Prozeß der Individualisierung zeigt ein doppeltes Gesicht. Auf der einen Seite eröffnen sich umfangreiche neue personale Gestaltungsspielräume. Andererseits jedoch geht mit dem schwindenden Einfluß daseinsregelnder traditioneller Verhaltensnormen, mit dem Verlust von Vorbildern, Traditionen, Konventionen

und Ritualen, auch Verhaltenssicherheit verloren, die für die Lebensführung entlastend und stabilisierend sein kann.

Mit dem schwindenden Einfluß traditioneller Normen und Institutionen auf die Existenzgestaltung des Individuums steigt in neuartiger Weise der Anspruch an seine Fähigkeit zur selbstverantworteten Lebensführung. Wie Norbert Elias (1992) in seinen Forschungsarbeiten über den Zivilisationsprozeß betont, zwingt der Zerfall von Konventionen die Menschen zu einer stärkeren selbstgesteuerten Kontrolle des Verhaltens und Empfindens. Verhaltensstabilität, die früher durch Steuerung von außen erzielt wurde, muß jetzt durch ein hohes Maß an Selbstdisziplin und individueller Umsicht hergestellt werden. Für das gedeihliche Zusammenleben in einer Massenzivilisation mit ihren hochkomplexen und sensiblen Systemen gegenseitiger Abhängigkeiten sind die neuen Tugenden der Selbstdisziplinierung von großer Bedeutung. Ob die Menschen auch in der Lage sein werden, diese Tugenden im erforderlichen Maße zu entwickeln, muß die Zukunft zeigen.

### *Wandel von Familie und Ehe*

In welchem Maße Individualisierung und Pluralisierung das heutige Leben prägen, läßt sich am Beispiel der gewandelten Einstellungen zur Familie und Ehe verdeutlichen. Ebenso wie in der Berufs- und Arbeitswelt hat sich hier das Erwartungs- und Anspruchsniveau stark erhöht. Normative Beständigkeit, Bindungsfähigkeit und regulative Sozialnormen im Bereich von Familie und Ehe haben sich erheblich gelockert. Die Heiratsneigung ist rückläufig, die Scheidungshäufigkeit steigt. Die Ehe hat an Attraktivität verloren, jedoch erfährt die Partnerbeziehung eine starke emotionale Aufwertung. Partnerwahl, Eheschließung, die Entscheidung für oder gegen Kinder unterliegen in einem früher unbekanntem Maße einem individuellen, nur eigener Entscheidung entspringenden und niemandem rechenschaftspflichtigen Verhalten (Klages 1988, s. 101). Erfahrungen und Vorstellungen zu Familie und Ehe haben sich weit ausdifferenziert und zu einer neuartigen Diversifikation in viele Familien- und Lebensformen geführt: Die traditionelle Familie verkörpert nicht mehr die unangefochtene Norm. Sie ist nur noch eine Möglichkeit verschiedener Formen der Daseinsgestaltung. Zur modernen Pluralität familialer Lebensformen zählen nicht-eheleiche Lebensgemeinschaften, Ein-Eltern-Familien, das Leben als Single, LAT (living apart together), Wohngemeinschaften. Tradierte und verinnerlichte Geschlechtsrollen verlieren ihre Verbindlichkeit: Die Beziehungen zwischen Partnern, die früher nach selbstverständlichen Regeln gestaltet wurden, die jedermann vertraut waren, müssen jetzt von den Partnern selbst definiert werden. Diese müssen es fertigbringen, zwei eigenständige Lebensentwürfe zusammenzufügen. Eine Ehe besteht heute aus zwei Ehen, der Ehe des Mannes und der Ehe der Frau (Bartholomäus 1992). Der Rückgriff auf Tradition wird durch Argumentation ersetzt, wobei die Partner mit einem „ganzen Kaleidoskop von Interpretationsangeboten“ konfrontiert sind: „Was Familie, Ehe, Elternschaft, Sexualität, Erotik, Liebe ist, meint, sein sollte oder sein könnte, kann nicht mehr vorausgesetzt, abgefragt, verbindlich verkündet werden, sondern variiert in

Inhalten, Ausgrenzungen, Normen, Moral, Möglichkeiten von Individuum zu Individuum, von Beziehung zu Beziehung, muß in allen Einzelheiten des Wie, Was, Warum, Warum-Nicht enträtselt, verhandelt, abgesprochen, begründet werden“ (Beck-Gernsheim/Beck 1990). Dieser psychologische und therapeutische Diskurs, der heute an die Stelle des tradierten Rollenverständnisses von Mann und Frau tritt, eröffnet einerseits Freiheits- und Handlungsspielräume, andererseits kann er leicht zur Belastung und Überforderung führen. Das spiegelt sich in einer großen Nachfrage nach Lebenshilfen jeder Art und einer Flut von „Ratgeber“-Literatur.

Neben der Pluralisierung der familialen Lebensformen in der Bundesrepublik haben sich bedeutsame Veränderungen in der Familienstruktur ergeben. Haushalte, in denen drei Generationen zusammenleben, sind fast verschwunden. Damit besteht auch die Möglichkeit nicht mehr, daß Kinder ständige Erfahrungen mit älteren Menschen sammeln können. Desgleichen ist vielen Kindern soziales Lernen mit Geschwistern verwehrt. Die meisten Kinder wachsen als Einzelkinder auf. 1988 lebte bei 52 % der Familien mit Kindern nur ein Kind im Haushalt. Lediglich 13 % der Familien hatten drei Kinder und mehr.

### *Auf dem Weg zu einem neuen Gesellschaftstyp: die „Collagegesellschaft“*

Der sozialkulturelle Wandel schafft einen neuen Gesellschaftstyp, für den die Kennzeichnungen „Collagegesellschaft“, „Mosaikgesellschaft“ oder „Multi-Options-Gesellschaft“ geprägt wurden. Die Strukturmerkmale dieser Gesellschaft lassen sich aus zahlreichen empirischen Daten bereits erkennbarer Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Bevölkerung hochentwickelter westlicher Industriestaaten ableiten. Durch die Wertwandelsschübe wird die von der Soziologie seit längerem beobachtete Fragmentierung der Gesellschaft weiter vorangetrieben. Die Auflösung stabiler homogener Sozialmilieus, der Zerfall überkommener sozialer Klassen und Schichten und die hochgradige soziale Differenzierung der fortgeschrittenen Industriegesellschaft führen zu einem collageartigen Nebeneinander einer Vielzahl von gesellschaftlichen Subsystemen, die in ihren Erwartungen, Bedürfnissen und Wertorientierungen hochgradig voneinander abweichen. Zugleich werden brüchig gewordene Werte und Normen aus ihren ursprünglichen Einbindungen und Sinnzusammenhängen herausgelöst und zu neuen, meist instabilen Wertecollagen zusammengesetzt (v. Recum 1984, 1985). Ähnliches gilt für die Lebensstile. An die Stelle traditioneller Lebensformen, die dadurch geprägt sind, daß sie unhinterfragt sind und als selbstverständlich gelten, treten Lebensstile, die sich durch einen bewußt gestalteten, spielerischen Umgang mit überlieferten kulturellen Mustern auszeichnen und zu instabilen, veränderlichen Lebens-Konstruktionen von geringer Verbindlichkeit zusammengefügt werden (Scherr 1990). Die Collagegesellschaft ist nicht nur geprägt durch das Nebeneinander einer Vielzahl von sozialen Teilgruppen, deren normative Strukturen voneinander abweichen. Auch im Wertespektrum der einzelnen Personen existieren häufig gegensätzliche Wertorientierungen nebeneinander, wie die große

Zahl derjenigen belegt, die dem postmaterialistisch/materialistischen Mischtyp zugerechnet werden. Ein zentrales Merkmal der Collagegesellschaft ist die Auflösung und das Abschleifen von Strukturen, Formen und Prinzipien sowie das eklektizistische Nebeneinander widersprüchlicher Stile und Elemente unter dem Leitprinzip der Beliebigkeit („anything goes“). Die Gesellschaft wird zu einem großen „Markt der Möglichkeiten“. Man möchte sich „alle Optionen offen halten“, sich die Chance eines ständigen Neubeginns sichern und lehnt alles ab, was den Anschein des Endgültigen hat. Interessen, Bedürfnisse, Informationen, Meinungen und Orientierungsmaßstäbe wechseln kaleidoskopartig. Unterschiedliches wird entgrenzt, miteinander kombiniert und übereinanderkopiert. Weder die Moralisierung und Psychologisierung von Politik noch die Politisierung von Religion und Wissenschaft ist unter diesen Umständen etwas Außergewöhnliches. Die zentrifugalen gesellschaftlichen Kräfte verstärken sich. Die Peripherie wird wichtiger als das Zentrum. Regionalismus und Lokalismus gewinnen zunehmend Einfluß auf das gesellschaftliche und politische Leben. Neuerdings verleiht die Popularisierung „postmoderner“ Ideen und Konzepte und ihr Eindringen in das Alltagsbewußtsein der Entfaltung der Collagegesellschaft weitere Schubkraft. Leitidee der „Postmoderne“ ist die totale Relativität des Daseins (J. Baudrillard). Unterschiede werden gleichgültig. Gegensätze aufgehoben. Das Gegenteil wird immer mitgedacht. Schön ist häßlich, häßlich schön, Wahrheit eine Spielart des Irrtums, das Böse eine Variante des Guten. Ein postmoderner Luther, so spottete kürzlich ein Zeitkritiker, würde heute bekennen: „Hier stehe ich! Ich kann auch anders.“ „Postmodernem“ Denken ist alles verdächtig, was Eindeutigkeit, Einheitlichkeit, Widerspruchsfreiheit für sich in Anspruch nimmt. Als neue zentrale sozialkulturelle Determinanten gelten Diversität, Pluralität, Heterogenität, aber auch Zufall, Paradoxie, das Nebeneinander des Widersprüchlichen, die Entgrenzung und Aufhebung des Gegensätzlichen (vgl. Huysen/Scherpe 1986).

### *Ambivalenz des sozialkulturellen Wandels*

Eine zusammenfassende Bewertung der vielgestaltigen Ausprägungen des sozialkulturellen Wandels kommt zu folgendem Ergebnis: Der sozialkulturelle Wandel ist ambivalent. Aus der Befreiung des Individuums aus gesellschaftlichen Zwängen und dem Zuwachs an individuellen Dispositionsfreiheiten resultieren große Chancen für ein selbstgestaltetes und -verantwortetes Leben, für neue Lebensformen und -perspektiven, für mehr Liberalität, Großzügigkeit und Offenheit der Gesellschaft. Der sozialkulturelle Wandel birgt aber auch erhebliche Risiken in sich. Er kann im ungünstigen Falle zu individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Bindungsverlusten führen, zur Vereinzelung, zur Entsolidarisierung, zu Orientierungs- und Konsensverlust und zu frustrierenden Überforderungen, die aus der nicht gelungenen Bewältigung der Komplexität des Daseins herrühren. Im Extremfall ist es vorstellbar, daß die Fragmentierung der Gesellschaft, die Entfaltung der Wertepluralität und die Lockerung sozialmoralischer Leitideen bis zu einem Punkt vorangetrieben werden, der mit

Anomie identisch ist, d. h. mit einem Zusammenbruch des Systems der für alle gemeinsamen Regeln und Übereinkünfte. Die „postmoderne“ Tendenz zur Entgrenzung und Aufhebung des Gegensätzlichen kann die Trennungslinien von Gut und Böse, Mein und Dein, Fiktion und Realität verwischen. Das Alltagsleben bietet dafür Beispiele in nicht geringer Zahl. Daß der soziokulturelle Wandel auch solche gesellschaftlichen Defizite hervorbringen kann, sollte nicht übersehen werden und der Hinweis darauf nicht als „kulturkonservatives Ressentiment“ abgetan werden.

### III. Konsequenzen für das Erziehungswesen

#### *Die Problematik schulischer Wertevermittlung*

Die Wertedynamik verändert in neuartiger Weise und bislang unbekannter Intensität die soziokulturellen Rahmenbedingungen für das Bildungswesen. Welche Konsequenzen hat das für den schulischen Erziehungsauftrag? Gibt es Möglichkeiten, auf den soziokulturellen Wandel mit den Mitteln der Schule gestaltend einzuwirken? Schule soll junge Menschen mit grundlegenden kulturellen Orientierungsstandards vertraut machen. Erziehung kann von ihrer Bestimmung her ohne Prinzipien, Beständigkeit und Berechenbarkeit nicht auskommen. Das gesellschaftliche Umfeld der Schule jedoch ist gekennzeichnet durch eine wachsende Neigung zur Relativierung und Einebnung von Prinzipien, Formen und Strukturen und begünstigt eine Daseinsweise, „die jede Position, jeden Sachverhalt, jede Entscheidung und jedes Erlebnis als vorläufig, aufhebbar und widerrufbar, als ablösbar – als hypothetisch versteht“ (Höhler 1983, S. 26). Der Extremfall des „postmodernen“ Relativismus verkörpert in mancher Hinsicht genau das Gegenteil von dem, was traditionell unter Erziehung verstanden wird. Diese widersprüchliche Situation führt zu einer Reihe grundsätzlicher Fragen:

Wie kann die Schule unter den Bedingungen des soziokulturellen Wandels ihrem Erziehungsauftrag nachkommen, wozu kann und soll sie erziehen? Ist eine Revision traditioneller Erziehungsziele erforderlich und wie hätte diese auszusehen? Soll die Schule der Parole vom „Ende der Erziehung“ folgen und zwischen der Erziehungsaufgabe, die den Eltern zugewiesen wird, und dem Unterrichtsauftrag der Schule einen Trennungsstrich ziehen? Wie verhält sie sich in einer zunehmend durch Unbestimmtheit gekennzeichneten Gesellschaft? Welche Werte sind noch konsensfähig angesichts einer sozialen Differenzierung, die sich auf eine Grenze hin bewegt, an der zentrale Normen aufhören, allgemeine Gültigkeit für die gesellschaftlichen Subkollektive zu besitzen? Macht eine Partikularisierung von Werten Erziehung unmöglich oder kann sie der Erziehung vielleicht neue Richtungen weisen?

Auf solche Fragen nach den Wertekonflikten, der Werteakzeptanz und der Wertevermittlung in der schulischen Erziehung gibt es bislang wenig Antworten, die als Orientierungshilfen dienen könnten. Daß dies so ist, läßt sich auf eine Anzahl von Faktoren zurückführen, deren Einfluß die erzieherische Handlungsfähigkeit der Schule und ihre Wertevermittlungskompetenz einschränken. Zum einen haben die Erfahrungen eines Viertel-

jahrhunderts weltweiter Bildungsexpansion und -reform gezeigt, daß das Bildungswesen in viel stärkerem Maße von gesellschaftlichen Einflüssen beherrscht wird, als es selbst in der Lage ist, gesellschaftsändernd und -prägend zu wirken. Zum anderen ist die Prägekraft konkurrierender „Miterzieher“ – Familie, Gruppe der Altersgenossen, Massenmedien, Gesinnungsgemeinschaften – nicht selten größer als die der Schulen. Im Laufe der historischen Entwicklung übten ferner bildungspolitische Einflüsse und gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen einen Zwang zu einer so starken Betonung der Aufgaben der Stoffvermittlung und Leistungskontrolle aus, daß der Spielraum für Erziehung zunehmend enger wurde. Die Schule hat „an instrumentaler Relevanz gewonnen . . . , an Wertvermittlungs- und Erziehungsstärke aber verloren“ (Fend 1989, S. 45). Darüberhinaus herrschen höchst unterschiedliche, umstrittene Auffassungen über Ziele und Möglichkeiten von Erziehung, zumal in einer werteppluralistischen Gesellschaft (vgl. v. Recum 1985, S. 62 – 71). Bis weit in die 70er Jahre hinein war in der Pädagogik von Werten nicht die Rede. In einschlägigen Lexika suchte man das Stichwort „Werte“ vergebens (vgl. Raapke 1985, S. 49 – 50). Das änderte sich gegen Ende der 70er Jahre. Für Aufsehen gesorgt hatten Ergebnisse der Wertwandelforschung und der Demoskopie, die einen Bedeutungsverlust der traditionellen Pflicht- und Akzeptanzwerte aufzeigten. Konservative gesellschaftliche Gruppen schlugen Alarm und setzten sich für die Restitution und Stabilisierung traditioneller Wertestrukturen ein. Eine „geistig-moralische Wende“ wurde ausgerufen und „Mut zur Erziehung“ gefordert. Um dieser Forderung Nachdruck zu verleihen, wurde in Bildungs- und Lehrplänen versucht, der Werterziehung neue Impulse zu vermitteln. Das Unternehmen war nicht sonderlich erfolgreich. Eine nachhaltige Wirkung werterzieherischer Konzepte auf die Schulpraxis blieb aus.

Wenn man die Chancen und Grenzen schulischer Werterziehung realistisch abzuschätzen versucht, dann gilt es auch zu berücksichtigen, daß unsere Gesellschaft sich aus guten Gründen an den Geboten des Meinungs-, Weltanschauungs- und Werteppluralismus orientiert. Dieser Pluralismus findet entsprechenden Niederschlag in den gesetzlichen Erziehungszielen. „Wegen dieses Pluralismus ist der Rahmen der Persönlichkeitseigenschaften, die als gesetzliche Erziehungsziele gefordert werden, in manchen Ländern so weit und widerspruchsvoll, daß fast alles, was nicht gegen die Verfassung und das Strafgesetzbuch verstößt, damit verträglich ist. Das erklärt auch, warum die gesetzlichen Erziehungsziele von den Wertwandel-Phänomenen wenig berührt werden“ (Brezinka 1986, S. 129). Der soziokulturelle Wandel fällt also gewissermaßen durch die weiten Maschen der gesetzlichen Erziehungsziele, und der Gesetzgeber reagiert darauf bislang nur sporadisch und unsystematisch. Dies ist nur allzu verständlich, denn eine Überprüfung und Neudefinition der gesetzlichen Erziehungsziele vor dem Hintergrund des soziokulturellen Wandels wirft schwierige Probleme auf: „Soll der Wertwandel zum Anlaß genommen werden, um die gesetzlichen Erziehungsziele zu ergänzen oder die vorhandene Rangordnung der Erziehungsziele zu ändern? Soll das im Sinne einer Anpassung an die neue

Wertungsgewohnheiten geschehen oder im Sinne . . . einer Gegensteuerung . . .? Ist etwa gar eine Generalrevision der gesetzlichen Erziehungsziele angebracht? In welcher Richtung? Zugunsten welcher Ideale? Welche Vorteile und Nachteile wären davon zu erwarten?“ (ebd., S. 127). Grundsätzlich ist große Behutsamkeit und Sorgfalt erforderlich. Ein demokratischer Rechtsstaat darf seinen Bürgern eine bestimmte Werterangordnung, Weltanschauung oder Moral nicht vorschreiben und aufzwingen. Rigorose Wertplanung und rigoroses Wertmanagement sind Kennzeichen totalitärer Staaten. Mit gesetzlichen Erziehungszielen läßt sich wenig bewirken, wenn diese nicht gesellschaftlichen Grundauffassungen entsprechen und wenn sie nicht mit den individuellen Wertüberzeugungen und Gesinnungseinstellungen von Lehrern, Eltern und Schülern übereinstimmen.

### *Vorschläge für Erziehungsziele*

Ungeachtet aller Problematik kann und darf sich die Schule den Herausforderungen des sozialkulturellen Wandels nicht entziehen. Täte sie es, käme das zum einen einer Selbstaufgabe der Schule als Instanz der Erziehung und der Wertevermittlung gleich und einer Nichtachtung ihrer Verpflichtung, neben privaten auch öffentlichen Interessen zu dienen (vgl. ebd., 132). Zum anderen würde solcher Eskapismus der Schule kaum etwas nützen, die gesellschaftliche Realität, gegen die sie sich nicht abschotten kann, würde sie über kurz oder lang einholen. Doch darf man von der Schule nicht zuviel erwarten und muß sich über die restriktiven Bedingungen klar sein, die heute erzieherisches Handeln begrenzen. Auch darf man die Schule nicht als Institution gesellschaftlicher Defizitkompensation instrumentalisieren und sie allein mit der Aufgabe der Wertevermittlung betrauen. Das überfordert sie. Diese Aufgabe muß gesamtgesellschaftlich bewältigt werden. Herausgefordert sind alle an der Erziehung beteiligten Institutionen. Diese wiederum sollten durch flankierende Maßnahmen der Bildungs-, Jugend-, Familien- und Gesellschaftspolitik Beistand erhalten.

Welche Richtung sollte nun die schulische Erziehung unter den Bedingungen des sozialkulturellen Wandels einschlagen, welche Ziele sollte sie sich setzen? Darüber kann man umfangreiche und lange theoretische Überlegungen anstellen. Geht man statt dessen mehr empirisch-pragmatisch vor, so empfiehlt sich eine an den Erfahrungen und am Problemdruck der Gegenwart orientierte Strategie (vgl. dazu Kerstiens 1978). Dazu werden nachfolgend einige Vorschläge zur Diskussion gestellt. Dabei kann es sich freilich vorerst um nicht mehr als eine grobe Skizze handeln, die keiner exakten Systematik unterliegt. Auch bleibt die Frage der Operationalisierung der Ziele, ihre Umsetzung in die Schulpraxis offen.

1. Auch in einer Gesellschaft mit einem "radikal pluralen Wertehorizont" ist als ein weitgesteckter Rahmen ein Wertemindestkonsens erforderlich als Voraussetzung für geordnetes gesellschaftliches Leben. Wird dieser Mindestkonsens aufgekündigt, steht die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft auf dem Spiel. Aufgrund der Pluralisierung, Individualisierung und Wertedynamik unterliegt die Gesellschaft je länger je mehr einer so hochgradigen Ausdifferenzierung, daß Gefahren gesellschaftlicher Desintegration entste-

hen können. Eines der wichtigsten Erziehungsziele sollte es daher sein, den demokratischen und industriegesellschaftlichen Grundkonsens sichern zu helfen, um zu verhindern, daß die gesellschaftlichen Subsysteme unvereinbar werden und nicht mehr zueinander passen. Zugleich sollten solche Wertorientierungen gestärkt werden, die geeignet sind, der Fragmentarisierung des Lebens und der Entsolidarisierung entgegenzuwirken.

2. Nicht minder wichtig ist, daß im Rahmen der schulischen Erziehung dem Toleranzgebot und der fundamentalen Menschenrechtsmaxime Geltung verschafft wird, nach der „die Freiheit jedes einzelnen dort aufhört, wo die gleiche Freiheit jedes anderen beginnt“. Dadurch könnten insbesondere die sozialverpflichtenden ethischen Normen gestärkt und den Entgleisungen einer aggressiven „Ellenbogengesellschaft“ entgegengewirkt werden (v. Recum 1988).

3. Eine weitere erstrangige Aufgabe besteht in der inhaltlichen Ausrichtung der schulischen Erziehung auf die Vermittlung von „sozialer Kompetenz“, d. h. auf die Entwicklung von Kontakt-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Befähigung, Verantwortung für die eigene Person und für andere Menschen zu übernehmen. Die Erhöhung sozialer Kompetenz ist einerseits die Voraussetzung für die Weiterentwicklung und Beherrschung der technischen Zivilisation, andererseits ein dringendes Gebot für eine Gesellschaft, die sich mündige Bürger und demokratischen Fortschritt wünscht.

Weitere Konsequenzen für den Erziehungsauftrag der Schule resultieren aus bestimmten Konstellationen, die sich aus dem Verhältnis von Eltern und Schülern zur Schule unter den Bedingungen des soziokulturellen Wandels ergeben.

4. Die Schule muß grundsätzlich in Unterricht und Erziehung berücksichtigen, daß sich die Bedingungen des Aufwachens und der Adoleszenz stark gewandelt haben. Hingewiesen sei auf die Veränderungen in den „sozialen Nahräumen“ (Familie, Gleichaltrigengruppe, Nachbarschaft), die sich z. B. in wechselnden Bezugsgruppen, Vereinzelung und Bedeutungsverlust der Erwachsenen im Sozialisationsprozeß äußern. Hinzu kommt die beträchtliche Verlängerung der Adoleszenzphase, die zunehmende Substitution von Primär- durch Sekundärerfahrungen und das Aufwachen in einer hochkomplexen, in Sinnfragen widersprüchlichen Welt (vgl. Fend 1990)

5. Jugendstudien zeigen, daß viele junge Menschen eine diffuse Zukunftsangst haben. Sie stellt die psychologische Triebfeder der Wahrnehmung und Verarbeitung zentraler Probleme der Gegenwart durch die Jugendlichen dar. Auslöser dieser Ängste sind u. a. der Verlust traditioneller Bindungen und Berufskarrieren, die Betroffenheit von Umweltzerstörung und Kriegsgefahr und Ohnmachtsgefühle angesichts weltweiter drängender Überlebensprobleme. Die Schule sollte die Jugendlichen mit diesen Ängsten nicht allein lassen, sie vielmehr im Unterricht zur Sprache bringen und Wünsche der Jugendlichen nach Orientierung und Zukunftsplanung aufgreifen. Ähnliches gilt für die moderne Familien-, Ehe- und Partnerschaftsprobleme, die ebenfalls wichtig genug sind, im Unterricht thematisiert zu werden (vgl. Hoppe 1990).

6. Wie die Wertorientierungen und die Lebensstile sind auch die Bildungspräferenzen differenzierter geworden. Die Familien verfügen über ein verbessertes Einkommens- und Bildungsniveau. Damit verbunden ist eine gestiegene Bildungsaspiration und ein größeres pädagogisches Interesse und Engagement der Eltern. Eine „Pädagogisierung der Familie“ hat stattgefunden. Die Aufgabe des allgemeinbildenden Schulwesens wird nicht mehr wie früher darin gesehen, als „Agent der Gesellschaft“ zu fungieren, sondern als „Agent der Familie“ (Coleman/Hoffer 1987). Während sich die elterliche Erziehung in der Vergangenheit weithin an den traditionellen Pflicht- und Akzeptanzwerten orientierte, sind heute die disziplinierenden Vorleistungen der Eltern für die Schule geringer geworden. Von der Schule erwarten Eltern nicht die Förderung von traditionellen Konformitätsorientierungen, sondern Hilfe zur Stärkung der individuellen Autonomie junger Menschen, die Vermittlung von Kompetenzen, die zu einer selbstverantworteten und -gestalteten Lebensführung befähigen (Fend 1988). Diese von den Eltern an die Schule gerichteten Erwartungen stimmen überein mit der von Norbert Elias betonten Notwendigkeit, Verhaltensstabilität in einer durch den Verlust von Konventionen geprägten Gesellschaft durch Selbstdisziplinierung und individuelle Umsicht zu gewinnen. Ein zentrales Ziel schulischer Wertevermittlung sollte es daher sein, die Fähigkeit junger Menschen zur verantwortungsbewußten Selbstbestimmung des Handelns zu fördern.

7. Es zeigt sich, daß die jetzige Elterngeneration, die unter wohlfahrtsstaatlichen Bedingungen und unter dem Einfluß veränderter Wertpräferenzen aufgewachsen ist, postmateriellen Werten wie Selbstbestimmung und Entscheidungsbeteiligung erhebliche Bedeutung beimißt und deren Umsetzung auch im Bildungsbereich einfordert. Wie dieser Anspruch eingelöst werden kann, bedarf der bildungspolitischen und pädagogischen Prüfung und Klärung. In den USA versucht man diese Probleme zu lösen durch eine Verlagerung bildungspolitischer Kompetenzen auf die Einzelschule und eine weitgehende Öffnung der Bildungspolitik für den Elternwillen (vgl. Weiss 1991).

8. Befragung von westdeutschen 14- bis 16jährigen Hauptschülern und Gymnasiasten (Hurrelmann 1988) ergaben, daß die Schule von Jugendlichen zwar als eine notwendige und legitimierte Sozialisationseinrichtung akzeptiert wird, für viele Jugendliche weist sie jedoch ein intransparentes und zum Teil als willkürlich und ungerecht empfundenen Leistungs- und Verhaltensanforderungssystem auf und bietet auch nur wenig Möglichkeiten für die Entwicklung eigener Initiative und für selbstgesteuertes Handeln. Die inhaltliche Relevanz schulischer Lernprozesse wird vielfach in Frage gestellt, ein Bezug der curricularen Schulwelt zur täglichen Lebenswelt vermißt. Von der Mehrzahl der Jugendlichen wird die Schulzeit nicht als ein sinnstiftender Lebensabschnitt eigenen Gewichts gesehen, sondern als eine Durchgangsphase im Lebenslauf, die Voraussetzung für den Eintritt in das „eigentliche“ Leben ist. Die Haupttätigkeit am „Arbeitsplatz Schule“ wird darin gesehen, sich auf Zeugnisse und Abschlußzertifikate einzurichten. Daß Schule so von Schülern erlebt wird, spricht für eine dringend notwen-

dige Verbesserung der innerschulischen Lebensbedingungen. Dies ist auch eine Konsequenz des generellen gesellschaftlichen Gebots der Humanisierung der Arbeit. Schüler müssen „Schule wieder mehr als einen angemessenen Ort ihrer Lebensverwirklichung erfahren“ (Bohnsack 1987, S. 426). Ansprüche, wie sie heute in der Berufs- und Arbeitswelt an Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung gestellt werden, können vor der Schultür nicht abgewiesen werden.

9. Die elterlichen Erziehungsmaximen haben sich seit den 60er Jahren wesentlich verändert. Im Rahmen einer Demokratisierung und Individualisierung der Erziehungskultur sind konventionelle Erziehungsnormen durch Autonomiewerte weithin abgelöst worden (vgl. Fend 1988). In der Familie hat sich als Leitbild die Gleichberechtigung der Bedürfnisse und Gefühle aller Familienmitglieder durchgesetzt. Kinder und Jugendliche wachsen heute in Familien auf, deren Erziehungsstil partnerschaftlicher geworden ist. Das Selbstbewußtsein der jungen Menschen hat sich verändert. Sie verlangen, als Individuen mit eigenen Rechen ernstgenommen zu werden. Diesen Selbstbestimmungsansprüchen kann sich die Schule öffnen, indem sie mehr Gelegenheiten zu selbstverantwortetem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts gibt.

10. Der Pluralismus der Lebensbedingungen, der heute in den Familien herrscht, verlangt von der Schule eine verstärkte Individualisierung und Differenzierung der Methoden, Lernhilfen und Lernziele. Die veränderten Familienstrukturen – Zunahme der „Ein-Eltern-Familien“ und der Einzelkinder – fordern die Schule ferner dazu heraus, mehr als bisher Stätte sozialer Begegnung und gemeinsamer Grunderfahrungen zu sein.

11. Durch die hochgradige Arbeitsteilung in der modernen Gesellschaft, die Ausgliederung der Arbeit aus dem Haushalt und die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile ist es in und außerhalb der Familie zu einer Erosion des für die Kindererziehung wichtigen „Sozialkapitals“ (social capital) gekommen. Unter „Sozialkapital“ versteht man die Normen, die sozialen Netzwerke und die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, die für das Aufwachsen von Kindern bedeutsam sind (Coleman 1987). Im Gefolge des sozialkulturellen Wandels hat sich diese Erosion verstärkt. Durch Entwicklung neuartiger Konzepte könnte die Schule wichtige Hilfe dazu leisten, diesen Erosionsprozeß zu stoppen und neues „Sozialkapital“ zu akkumulieren.

12. Bestand und Ansehen des staatlichen Bildungswesens werden künftig in erheblichem Maße davon abhängen, ob es ihm gelingen wird, den differenzierten Bildungswünschen der Bevölkerung durch eine stärkere Ausrichtung seiner Bildungsangebote an den Nachfragerpräferenzen zu entsprechen. In diese Richtung weist ein international zu beobachtender Kurswechsel der Bildungspolitik. Sie strebt weg von einem zentral gesteuerten staatlichen Bildungsangebot und hin zu einer Politik der Anpassung an die Bildungsnachfrage der Bevölkerung. Sie orientiert sich an neuen Leitbildern wie Deregulierung, Dezentralisierung, Autonomie der Einzelschule, größere Vielfalt und mehr Wahlmöglichkeiten im Bildungswesen, Stärkung der Elternrolle, Wettbewerb und Marktsteuerung. Diese Entwicklung

begünstigt ein stärkeres kooperatives Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Schülern, fördert die Profilierung der Einzelschule und verschafft ihr einen größeren Handlungsspielraum. Davon können zugleich neue Impulse für die schulische Erziehungsarbeit ausgehen, die eine Bewältigung der Probleme erleichtern, die mit dem sozialkulturellen Wandel auf die Schule zukommen.

*„Neue Unübersichtlichkeit“: Preis für eine offene Gesellschaft*

Das Nachdenken über die Konsequenzen des sozialkulturellen Wandels für den Erziehungsauftrag der Schule führt zu vielen Fragen und vorerst wenig Antworten. Es bleiben viele Ungewißheiten. Das ist nicht verwunderlich angesichts einer Gesellschaft im Schwebezustand, der die Selbstverständlichkeiten abhanden kommen und die zunehmend zur Unentschiedenheit des „Sowohl als auch“ tendiert. Die durch die Einflüsse des sozialkulturellen Wandels entstandene gesellschaftliche Lage hat Habermas treffend als „neue Unübersichtlichkeit“ charakterisiert. Dieser Zustand wird sich vorerst kaum ändern. Für die nahe Zukunft kann man mit hinreichender Plausibilität einen weiterhin ungebrochenen Verlauf des sozialkulturellen Wandels unterstellen. Das signalisieren die aktuellen Zahlen zur Entwicklung des Postmaterialismus in den westlichen europäischen Industrieländern. Das gesellschaftliche Mosaik wird künftig noch vielfältiger, bunter und weniger überschaubar werden durch den sich verstärkenden Trend zur Multikulturalität. Darüber hinaus wird die sozialkulturelle Entwicklung wesentlich geprägt sein durch die Vereinigung zweier deutscher Gesellschaften, die in ihren Wertorientierungen, Lebensstilen, Milieus, Erfahrungen und Mentalitäten stark kontrastieren. Auch dadurch wird sich das Feld gesellschaftlicher Komplexität und Spannungen vergrößern. Unübersichtlichkeit, Ungewißheiten und Friktionen sind der Preis für eine offene Gesellschaft. Wer diese offene Gesellschaft will, muß mit ihnen leben können

## **Literatur**

- W. Bartholomäus: Liebe, Ehe, Treue, Lust und Scham. In: *Universitas* (1992) 2, S. 105 – 121.
- U. Beck: Die Industriegesellschaft schafft sich selber ab. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 244, 1990.
- E. Beck-Gernsheim/U. Beck: Freiheit oder Liebe; In: *Frankfurter Rundschau* Nr. 73, 1990.
- F. Bohnsack: Der Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule. In: *Die Deutsche Schule* 79 (1987) 4, S. 421–429.
- W. Brezinka: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München, Basel 1986.
- J. S. Coleman: Families and Schools. In: *Educational Researcher* 16 (1987) 6, S. 32–38.
- J. S. Coleman/T. Hoffer: *Public and Privat High Schools. The Impact of Communities*. New York 1987.

- N. Elias: Veränderungen europäischer Verhaltensstandards im 20. Jahrhundert. In: Studien über die Deutschen. Frankfurt 1992, S. 33 – 60.
- H. Fend: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a. M. 1988
- H. Fend: Bildungskonzepte und Lebensfelder Jugendlicher im sozialhistorischen Wandel. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bonn-Oedekoven 1990.
- S. Hanselmann: Wertewandel bei Führungskräften und Führungsnachwuchs. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt) 21 (1992) 4, S. 197 – 200.
- K. H. Hillmann: Wertewandel. Darmstadt 1986.
- G. Höhler: Die Kinder der Freiheit. Stuttgart 1983.
- K. O. Hondrich et al.: Krise der Leistungsgesellschaft? Opladen 1988.
- H. Hoppe: Neue Lebensformen. Überlegungen zu einem Unterrichtsthema. In: Erziehung und Unterricht 140 (1990) 6, S. 362 – 369.
- K. Hurrelmann: Schule wozu? Wie Jugendliche ihren wichtigsten Arbeitsplatz wahrnehmen: In: Pädagogik 40 (1988) 3, S. 33 – 41.
- A. Huyssen/K. R. Scherpe (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek 1986.
- R. Inglehart: The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton 1977.
- R. Inglehart: Kultureller Umbruch. Frankfurt/New York 1989.
- R. Inglehart: Culture Shift in Advanced Industrial Society. Princeton 1990.
- H. de Jouvenel: Evolution of Values and Ways of Life in Western Europe. In: Futures, April 1986, S. 274 – 91.
- M. Kaase: Jugend und Jugendpolitik unter den Aspekten: politische Partizipation in verfaßten Formen; Jugend und Gewalt und Jugendprotest. In: Materialien zum 8. Jugendbericht. Bd. 2. Weinheim und München 1990, S. 151 – 192.
- L. Kerstiens: Erziehungsziele – neu befragt. Bad Heilbrunn 1978.
- H. Klages: Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt a. M. 1984.
- H. Klages: Wertedynamik. Zürich/Osnabrück 1988.
- H.-D. Raapke: Werte und Normen im Erziehungssystem. In: W. Habel u. a. (Hrsg.): Normen und Werte in der Erziehung. Braunschweig 1985.
- H. v. Recum: Dimensionen des Wertewandels. In: Aus Politik und Zeitgeschichte („Das Parlament“, Beilage) 1984 (25), S. 3 – 15.
- H. v. Recum: Wertewandel. Veränderungen der sozialkulturellen Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen. Braunschweig 1985 (Schulleiter-Handbuch Bd. 36).
- H. v. Recum: Erziehung in der Postmoderne. In: Die Politische Meinung 33 (1988) 237, S. 76 – 83.
- H. v. Recum: Socio-Cultural Change and Education. A New Dimension. In: H. v. Recum/M. Weiss (Eds.): Social Change and Educational Planning in West Germany. Frankfurt 1991, S. 123 – 139.
- A. Scherr: Postmoderne Soziologie – Soziologie der Postmoderne? In: Zeitschrift für Soziologie 19 (1990) 1, S. 3 – 12.
- H. Schmitt/J. Hofrichter: One or Two Ideological Dimensions? Working Paper. Mannheim, Zentrum für Europäische Umfrageanalysen und Studien (ZEUS) 1989.

- M. Terwey: Zum „Postmaterialismus“ in der Bundesrepublik der 80er Jahre: Eine exemplarische Analyse mit Daten des kumulierten Allbus 1980 – 86. In: Zentralarchiv für empirische Sozialforschung, Universität zu Köln. ZA-Informationen 25 (25. Nov. 1989) S. 36 – 43.
- M. Weiss: Schulreform in den USA. Entwicklungstrend in den 80er Jahren. In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 360 – 372.

*Hasso von Recum*, Prof. Dr., Dipl.-Volkswirt. Studium der Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie. Seit 1960 tätig im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF); seit 1964 Leiter der Abteilung „Ökonomie“ des DIPF; 1968 Berufung zum Professor für Bildungsökonomie; 1970 – 1975 Direktor des Forschungskollegiums des DIPF. Forschungsschwerpunkte: Bildungsplanung, Bildungsbetrieb und -verwaltung, Kosten und Finanzierung, Probleme moderner Gesamtbildungssysteme, Bildung und Wertwandel.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt a. M.