

Ludwig Liegle:

SCHULE UND KULTUR:

Veränderungen im Generationsverhältnis, in der Erziehungsaufgabe und im Charakter der Jugend in der Bundesrepublik Deutschland.

1. Vorbemerkungen

Schule ist seit dem 19. Jh. zu einem wesentlichen Faktor der Institutionalisierung des Jugendalters als einer eigenständigen Lebensphase geworden; sie ist gleichzeitig zur wichtigsten Ausdrucksform eines aus den natürlichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen herausgenommenen erzieherischen Umgangs zwischen den Generationen geworden. Unter den veränderten Produktionsbedingungen der industriellen Gesellschaft müssen, so Siegfried Bernfeld 1925, "die Kenntnisse, sollen sie nicht mit der sie besitzenden Generation aussterben, in einem besonderen Prozeß, dem Unterricht, übermittelt, durch eine spezifische Arbeitsleistung, das Lernen, erworben werden" (Bernfeld 1925, S. 78).

Daß die Überlieferung der Kultur von der älteren auf die jüngere Generation erkaufte wird durch eine Auflösung der Lebenszusammenhänge zwischen den Generationen, ist seitdem ein unlösbares Problem der Erziehung und der Pädagogik geblieben; dies insbesondere deshalb, weil die Zukunft, auf welche die junge Generation vorzubereiten ist, immer offener, unsicherer, ja bedrohlicher geworden ist; neben die Überlieferung des kulturellen Erbes muß die Antizipation von Neuem, neben die Vermittlung überlieferter Lebensformen muß die Suche nach neuen Lebensformen treten.

Die "Kulturpädagogik" mit ihrem Bekenntnis zur Kulturfunktion der Erziehung - "Die Erziehung gewinnt erst durch die Kultur Sinn und Inhalt, die Kultur nur durch die Erziehung Kontinuität und Einheit" (R. Meister 1943) - hat schon in ihrer Zeit, im ersten Drittel dieses Jahrhunderts, ihre Relativierung und Ergänzung erfahren in der Kulturkritik, in der Jugendbewegung und in der fortschrittlichen Reformpädagogik; sie alle haben darauf bestanden, daß es eine neue Kultur, gerade auch eine pädagogische Kultur, zu schaffen gelte, die zur Bewältigung der Zukunftsprobleme der Gesellschaft geeignet ist. Kultur erscheint hier nicht mehr allein als ein Problem der Überlieferung, sondern auch als eine Aufgabe im Horizont konkreter Utopie.

Für die heutige Situation, die durch Auflösung der Lebenszusammenhänge zwischen den Generationen und durch die Bedrohung der Zukunft der Menschheit gekennzeichnet ist, erscheinen mir insbesondere zwei Standpunkte innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion an-

regend: Coleman (1982) kommt nach seiner Diagnose der modernen Gesellschaft als einer sozialen Formation, die durch die Vorherrschaft des "korporativen Subjekts" und durch eine "Asymmetrie" und Trennung zwischen den Generationen gekennzeichnet ist, zur Forderung nach Schaffung einer pädagogischen Kultur, die zurückfindet zu Lebenszusammenhängen zwischen den Generationen, zu Schulen, die sich dem Arbeitsleben und Gemeinwesen öffnen. Benner (1983) gelangt nach dem Durchgang durch die klassischen Positionen der Ethik zu dem Schluß, daß die Klärung des Normproblems der Erziehung nicht mehr durch die Berufung auf Grundwerte oder auf den kategorischen Imperativ allein zu erhoffen sei; es gehe darum, "daß das Generationsverhältnis schrittweise in ein herrschaftsfreies überführt wird und die jeweils erwachsene Generation in der Erziehung der nachwachsenden Generation sich selbst nicht als normativen Maßstab und Telos der Erziehung mißversteht, sondern die Aufgabe und die komplexe Problematik der Verständigung über die richtige Orientierung im Handeln überliefert"; bei der Antwort auf Schleiermachers Frage: "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?" gehe es um eine erwachsene Generation, die nicht diese Frage zunächst für sich beantwortet, um dann die Antwort zu tradieren, sondern um eine erwachsene Generation, "die diese Frage gemeinsam mit der nachwachsenden Generation erörtert, um sie als Frage an diese und mit dieser zu überliefern" (Benner 1983, S. 55).

Dem Standpunkt von Coleman sind im folgenden Text insbesondere die Ausführungen über grundlegende gesellschaftliche Tatsachen des Jugendalters (Abschnitt 2) sowie über deren Bedeutung für die Lebenssituation von Jugendlichen (Abschnitt 2), dem Standpunkt von Benner sind insbesondere die Ausführungen über Reaktionen im Bildungssystem und die Frage der Werte-Erziehung (Abschnitt 6) verpflichtet. Im übrigen konzentriert sich der Text, entsprechend der Fragestellung der Arbeitsgruppe "Schule und die Entwicklung des Charakters der Jugend", auf subjektive Deutungsmuster der gesellschaftlichen Tatsachen und der Lebenssituation bei Jugendlichen (Abschnitt 4) und auf die Frage nach Handlungsorientierungen bzw. nach einer "postmateriellen" Wertorientierung bei Jugendlichen (Abschnitt 5). Im ganzen handelt es sich hier um eine Zusammenstellung ausgewählter Daten, Stichworte und Thesen, die, insbesondere mit Blick auf Leser in der VR Polen, ein Bild von Ansätzen und Ergebnissen der pädagogischen Jugendforschung in der Bundesrepublik Deutschland vermitteln sollen.

2. Einige grundlegende gesellschaftliche Tatsachen

Im Zeitvergleich ergibt sich eine erheblich längere Bildungsbeteiligung der Jugendlichen.

Um den Wandel im Ausmaß der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Jugendalters durch die Teilnahme an schulischer Bildung deutlich zu machen, werden im folgenden beispielhaft statistische Daten zum Besuch von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bei Jugendlichen im Alter von 18 Jahren in der Bundesrepublik (im Zeitvergleich) angeführt:

Jahr	Jungen (%)	Mädchen (%)
1960	37.6	26.0
1970	57.6	35.5
1982	75.0	67.2

(Quelle: BMW, Grund- und Strukturdaten 1984/85, S. 38)

Es zeigt sich in allen modernen Gesellschaften eine Zunahme von Differenzierung und Spezialisierung gesellschaftlicher Handlungsfelder und die mit diesen Prozessen verbundene Trennung zwischen Bildungsinstitutionen und außerschulischen Lebenswelten sowie zwischen den Generationen (vgl. z. B. Fauser/Schweitzer 1983).

Für eine wachsende Zahl von Schul- (bzw. Hochschul-) Absolventen wird Arbeitslosigkeit zu einer gesellschaftlichen Tatsache. Nach Daten der Repräsentativbefragung "Die verunsicherte Generation" (Sinus, 1983) hatten bereits 19 % der Jugendlichen die Erfahrung der Arbeitslosigkeit gemacht (vgl. Fend/Prester 1985, S. 47).

3. Die Bedeutung der genannten gesellschaftlichen Tatsachen für die Lebenssituation der Jugendlichen

Die Verlängerung der Schulzeit sowie die Reformen des Schulsystems in den letzten zwei Jahrzehnten haben Schule "für die Jugendphase von 13 bis 18 Jahren faktisch zum zumindest zeitlich dominierenden sozialen Erfahrungsraum Jugendlicher" werden lassen. "Die Schule ist durch die Zunahme an gesellschaftlicher und individueller Bedeutung ungeplant und teilweise unbemerkt der Ersatz für viele Lebenserfahrungen geworden, die noch vor ein bis zwei Generationen in Familie und Jugendorganisationen ihren Platz hatten" (Hurrelmann 1983, S. 51).

Die Verlängerung der Schulbildung hat im Lebenslauf von Jugendlichen zu verlängerter wirtschaftlicher Abhängigkeit vom Elternhaus und verlängerter psychischer Abhängigkeit von der Erwachsenengeneration (Eltern, aber auch professionelle Erzieher/Lehrer) geführt.

Gleichzeitig ist für die Jugendlichen ein verlängertes "Moratorium" entstanden; die Ausgangsbedingungen für eine Reflexion gesellschaftlicher Tatsachen und Werte sowie für Identitätsbildung haben sich dadurch verändert.

Die Verlängerung der Jugend- bzw. Schulzeit und eine Reihe weiterer Faktoren tragen zu einer zunehmenden Selbstorganisation der Jugendlichen in vielfältigen Formen einer "Jugendkultur" bei: "Die Mitgliedschaft in informellen Gruppen von Jugendlichen hat in den beiden letzten Jahrzehnten enorm zugenommen: von 16.2 % auf 56.9 %, also um über 40 %. Während Mädchen 1962 nur etwa halb so oft wie Jungen Mitglied in Cliques waren, gibt es heute keinen Geschlechtsunterschied mehr. Die Mehrheit beider Geschlechter gehört Cliques an ... Diese Zunahme kann nicht mit strukturellen Veränderungen - wie etwa der Zunahme des Anteils der Schüler - erklärt werden: Sie zeigt sich in ähnlicher Größenordnung bei Schülern, Lehrlingen und berufstätigen Jugendlichen" (Allerbeck/Hoag 1985, S. 32).

Die zunehmende Selbstorganisation von Jugendlichen in verschiedenen Formen der Jugendkultur kann auch als Ausdruck einer Lebenssituation interpretiert werden, die kennzeichnend ist für eine "asymmetric society" (Coleman 1982, vgl. auch Ders. 1983), eine Gesellschaft also, in welcher eine zunehmende Trennung zwischen den Generationen, eine zunehmende Ausgrenzung der jungen Generation (und auch einer in bestimmter Weise institutionalisierten Schule) gegenüber der Erwachsenen-gesellschaft zu beobachten ist.

Angesichts der seit Ende der 70er zunehmenden Arbeitslosigkeit wird die Unsicherheit über die berufliche Zukunft für eine wachsende Zahl von Jugendlichen zu einem bestimmenden Element ihrer Lebenssituation. Viele Jugendliche erleben das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem bzw. die Plazierungsfunktion der Schule als problematisch und definieren verlängerten Schul- bzw. Hochschulbesuch als einen Wartestand im Blick auf den Eintritt in das Berufsleben. Diesen belastenden Faktoren steht die Tatsache gegenüber, daß die heutige junge Generation, insbesondere die weibliche Jugend, im Vergleich zu früheren Generationen in sehr viel stärkerem Maße als frühere Generationen ein "Bürgerrecht auf Bildung" in Anspruch nehmen kann.

4. Subjektive Deutungsmuster der gesellschaftlichen Tatsachen und der Lebenssituation bei Jugendlichen

Aus einigen neuesten Beiträgen zur Jugendforschung (insbesondere im Zeitvergleich zwischen Nachkriegs- und Gegenwartsjugend) lassen sich die folgenden Mosaiksteine zum Einstellungsprofil von Jugendlichen zusammentragen:

Jugendliche orientieren sich verstärkt an jugendspezifischen Bezugsgruppen;

"Die Gesellschaft der Altersgleichen hat in den achtziger Jahren an Gewicht als psychosoziale, soziokulturelle Bezugsgruppe zugelegt. Die Generation der achtziger Jahre identifiziert sich intensiver und ausdauernder mit Jugend; sie bezieht vom Standpunkt 'der Jugend' und ihrer Werte kritische Positionen gegenüber dem Erwachsensein und dessen Werten (wie auch dem einzelnen Erwachsenen gegenüber); der Jugendbegriff hat sich mit politischer Bedeutung aufgeladen" (Fuchs/Zinnecker 1985, S. 24).

Die meisten Jugendlichen sehen ihr Verhältnis zu den Eltern nicht als gestört an:

"Im Vergleich der Zeitpunkte scheint das Verhältnis zu den Eltern etwas verschlechtert." Aber: "Die Mehrzahl der Jugendlichen hat 1983 nach eigener Aussage ein gutes Verhältnis zu Vater und Mutter. 2 % haben ein 'schlechtes' Verhältnis zum Vater, 5,1 % 'häufig' Meinungsverschiedenheiten mit ihm; 58,5 % nennen ihr Verhältnis zum Vater in verschiedenen Schattierungen positiv. Das Verhältnis zu den Müttern ist etwas besser: schlecht bei 0,9 %, häufige Meinungsverschiedenheiten gibt es bei 2,3 %; 73 % - fast drei Viertel - haben ein gutes bis sehr gutes Verhältnis zu ihrer Mutter" (Allerbeck/Hoag 1985, S. 35).

In den Aussagen über Schule halten sich positive und negative Stellungnahmen fast die Waage:

"Während 1953 und 1955 die guten Schulerinnerungen die negativen bei weitem überwogen (1955: 84 % zu 55 %) und die Berichte deshalb damals ein insgesamt eher positives Verhältnis der Jugendlichen zur Schule konstatieren konnten, stellt sich bei den Jugendlichen heute ein ausgeglichenes Verhältnis von positiven und negativen Stellungnahmen heraus (89 % zu 90 %). Schulkritik, 1953 und 1955 nur von etwas mehr als der Hälfte der Jugendlichen vorgebracht, hat bei den Jugend-

liehen heute das Lob der Schule eingeholt.

Unter den guten Erinnerungen hat sich besonders beim Verhältnis zu den Schulkameraden eine rasante Erhöhung ergeben; die gleichaltrigen Mitschüler spielen heute eine wesentlich größere Rolle im Blick auf das eigene Schulleben als 1955. Unter den negativen Erinnerungen bzw. Beurteilungen werden heute viel häufiger als 1955 'Prüfungen und Zeugnisse' genannt. Viel stärker kritisiert werden auch die Lehrer" (Fuchs/Zinnecker 1985, S. 20).

Die meisten Jugendlichen glauben nicht an Chancengleichheit und Aufstiegsmöglichkeiten:

"An Offenheit der Gesellschaft und Mobilität nach oben und Gleichverteilung der Chancen in diesem Mobilitätsprozeß glaubten 1973 55 % der Hauptschüler, 1982 nur mehr 40 %. Bei den Gymnasiasten ging der entsprechende Glaube von 30 % auf 14 % zurück" (Fend/Prester 1985, S. 55/57).

Im Blick auf den Beruf verlieren materielle Aspekte an Bedeutung gegenüber der Sicherheit einer Stellung und der persönlichen Befriedigung in der Berufstätigkeit:

"Die Sicherheit der Stellung als Aspekt des Berufes bekommt die größte Bedeutung. Dagegen fällt der Aspekt der Entlohnung zurück und wird unwichtiger. Während etwa 70 % der Hauptschüler und Real-schüler den Aspekt der Sicherheit für sehr wichtig halten, ist dies bei der Entlohnung nur zu etwa 10 % der Fall. Kaum Änderungen ergeben sich hingegen bei den 'intrinsischen' Aspekten der Berufstätigkeit, bei der Verwirklichung eigener Vorstellungen und Ideale durch den Beruf, bei der Möglichkeit, durch berufliche Tätigkeit anderen Menschen nützlich sein zu können und bei der Möglichkeit, die Fähigkeit voll einsetzen und etwas leisten zu können" (Fend/Prester 1985, S. 58).

Der Sinn des Lebens wird von Jugendlichen immer weniger im Leistungsstreben und in der Arbeit gesehen:

"Die Gymnasiasten sind 1973 in ihrem Urteil relativ eindeutig: 85 % meinen, daß man sein Leben verfehlen könnte, wenn man nur nach Leistung strebt. Eine Erfüllung in der Arbeit sehen zu diesem Zeitpunkt nur etwa 30 % der Gymnasiasten. 1982 ist die Perspektive, daß die Erfüllung des Menschen in der Arbeit liegt, bei den Gymnasiasten zurückgegangen: sie liegt jetzt nur mehr bei etwa 20 % Zustimmung.

Gleichzeitig ist aber auch die Ängstlichkeit, durch Leistungsstreben den Sinn des Lebens zu verfehlen, geringer geworden. Dies meinen jetzt etwa 60 %. Daß die Hauptschüler so viel stärker arbeitsorientiert sind, ist ein auffallendes Phänomen. Ihre Arbeitsorientierung geht aber von 1973 auf 1982 deutlich zurück. Beinahe noch 76 % haben 1973 gemeint, daß die Erfüllung des Menschen in seiner Arbeit liegt. Dieser Meinung sind 1982 nur mehr 34 %" (Diess. S. 110, 63).

Die Suche nach dem Sinn des Lebens und nach "Identität" gewinnt bei den Jugendlichen der 80er Jahre an Bedeutung:

Die 80er-Jahre-Generation unterscheidet sich maßgeblich von der 50er-Jahre-Generation "in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, Jugend als Lebensphase gesteigerter Sinn- und Ich-Suche zu verstehen, aufgenötigte oder selbstgewollte Moratorien hierfür zu nutzen (auch Arbeitslosigkeit!), sich auf die Gefahren und Chancen jugendlicher Identitätskrisen einzulassen. Dies äußert sich im Gebrauch eines Vokabulars der Selbst-Thematisierung, das in dieser Weise der Fünfziger-Jahre-Generation fremd war, in der Beteiligung der Jugendlichen heute an den verschiedensten Diskursen um Subjektivität und Subjekt-Krise schließlich auch in dem zunächst überraschenden Befund, daß die Generation der achtziger Jahre sich erheblich stärker literarisch und künstlerisch produktiv betätigt als die Vergleichsgeneration ..." (Fuchs/Zinnecker 1985, S. 25).

5. Handlungsorientierungen bei Jugendlichen und die Frage nach dem "Postmaterialismus"

Nicht zuletzt die englische Jugendforschung (insbesondere am "Center for Contemporary Cultural Studies") hat gezeigt, daß es gegenwärtig in der jungen Generation eine Vielfalt von Mustern der Handlungsorientierung gibt (vgl. Proncznsky 1985). Verallgemeinerungen über "die Jugend" sind daher unangebracht. Andererseits legt das Zusammenwirken der erwähnten Faktoren der gesellschaftlichen und Lebenssituation, verstärkt durch übergreifende Krisen der Zivilisation (Umwelt, Hochrüstung), die Vermutung nahe, daß gerade die junge Generation (bzw. Teile derselben) zum Träger und Motor der Gesellschafts- und Kulturkritik und "neuer" Handlungsorientierungen wird (ähnlich, wie dies um die Jahrhundertwende in der Jugendbewegung der Fall war). In diesem Zusammenhang ist die Orientierung an Werten des "Postmaterialismus" bzw. die darüber geführte wissenschaftliche Debatte zu sehen.

Die jüngste Sekundäranalyse (Jagodzinski 1985) kommt im Blick auf die empirische Überprüfbarkeit der vorherrschenden Postmaterialismus-

theorie (Inglehart u. a.) zu einem im großen und ganzen negativen Fazit:

Die Stabilität von Wertorientierungen auf der Individualebene bzw. innerhalb der Generationen läßt sich ebenso wenig zuverlässig nachweisen wie die dauerhafte Unterschiedlichkeit der Anteile eines Werttyps in zwei aufeinanderfolgenden Generationen und die Zunahme des Anteils sog. postmaterieller Wertorientierungen an der Gesamtheit aller Befragten.

Fast interessanter als dieses Fazit selber ist die vom Autor geführte methodologische Diskussion:

- die Überlegungen zu den Mängeln der bisherigen Untersuchungen, insbesondere zum Mangel in der inhaltlichen Bestimmung der Werte; vielleicht gehe es weniger um Materialismus und Postmaterialismus als um Leistungsbereitschaft und kommunikative Werte, Konformismus und Nonkonformismus, freiheitliche und egalitäre Orientierungen;
- die Reflexion der "beunruhigenden Frage", ob die unbefriedigenden Befunde nicht "in exemplarischer Weise zeigen, wie wenig geklärt das Zusammenspiel von abstraktem Wertmaßstab, konkreter Bewertung, Information und Handlung theoretisch und empirisch ist" (Jagodzinski 1985, S. 83).

Die Frage nach "Wertorientierungen" der jungen Generation, nach der Verbreitung von "Postmaterialismus" bei Jugendlichen, ist in sich selber widersprüchlich: sie meint einen "Wertewandel", der an bestimmten - veränderbaren - "Werten" im Sinne einer materialen bzw. teleologischen Ethik, am Wandel der Einstellungen zu bestimmten Grundwerten festgemacht wird (vgl. Abschnitt 1); sie verfehlt damit jene Bewegung der Suche nach Lebenssinn und Identität, die für "Jugend" in der modernen Gesellschaft kennzeichnend ist, eine Suchbewegung, die zwar aus der Distanzierung gegenüber kultureller Überlieferung und überkommenen Lebensformen möglich wird, die aber nicht unbedingt auf bestimmte "neue" Werte zielen muß, sondern die Sinn- und Ich-Suche selber als Problem und als Aufgabe deutet (vgl. Abschnitt 4). Klaus Mollenhauer spricht davon, daß in den komplexen modernen Gesellschaften das Identitätsproblem zur spezifischen Aufgabe des Jugendalters wird, daß "das Spiel des Jugendlichen mit Selbstentwürfen, deren symbolische Repräsentation in Bildern der Einzigartigkeit und Zugehörigkeit eine kulturell notwendige Komponente seiner Bildungsbewegung" geworden ist (Mollenhauer 1983, S. 173); vielleicht ist für die Jugend der 80er Jahre kennzeichnender als gewisse "postmaterielle Wertorientierungen" die bewußte Bewegung in diesem Spiel und seinen bedrohlichen Kulissen.

6. Reaktionen im Bildungssystem und die Frage der Werte-Erziehung

In dieser Situation kann die Aufgabe der Erziehung bestimmt werden als "kritische kulturelle Überlieferung" sowie als "Repräsentation des Identitätsproblems durch den Erwachsenen, das Modell, das er durch sich selber ist: seine Möglichkeiten nicht dem Wirklichen, den 'Zwängen' von Sachen und Verhältnissen zu opfern" (Mollenhauer 1983, S. 175, 173). Zwischen einer solchen Aufgabenstellung der Erziehung und den tatsächlich beobachtbaren Reaktionen im Bildungssystem auf die Probleme der Kultur, der Gesellschaft und des Jugendalters - Reaktionen z. B. in Gestalt von Programmen der Werte-Erziehung - liegen jedoch Welten:

"Kritische kulturelle Überlieferung" hat zur Voraussetzung das Offenhalten des Normproblems der Erziehung und zielt auf die Vorbereitung einer besseren Zukunft. Demgegenüber orientiert sich Werte-Erziehung in der Schule im wesentlichen an der Tradition einer materialen Tugendlehre und an Grundwerten:

"Die fehlende gemeinsame Orientierung im Handeln wird zunehmend nicht mehr auf dem Wege einer Emanzipation von überkommenen Normen und Konventionen gesucht, sondern mittels einer Rückbesinnung auf zwar geschichtlich entstandene, nun aber mit dem Anspruch auf übergeschichtliche Gültigkeit auftretende sogenannte Grundwerte angestrebt" (Benner 1982, S. 46).

Die derzeitige Diskussion über Werte-Erziehung in der Schule steht im Zeichen der konservativen Wende; die Verunsicherung in der Handlungsorientierung wird dabei - z. B. im Rahmen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" - nicht als Symptom gesellschaftlicher Problemlagen, sondern als Folge einer Konfliktpädagogik in Schulen und Hochschulen diagnostiziert; dementsprechend wird ein wesentliches "Heilmittel" in der Modifikation und Erweiterung des schulischen Aufgabekatalogs gesehen, in dem der Werte-Erziehung dann ein besonders herausgehobener Platz zugewiesen wird (vgl. Leschinsky 1985, S. 90f.).

"Repräsentation" des Identitätsproblems und der kulturellen Überlieferung durch Erwachsene hat zur Voraussetzung einen Lebenszusammenhang zwischen den Generationen; für die Regelschule ist demgegenüber die Herauslösung aus Lebenszusammenhängen, die Trennung zwischen Lernen und Lebenswelt kennzeichnend. Handlungsorientierungen sind das Ergebnis ganzheitlicher Erfahrungen und Erlebnisse; gerade diese sind jedoch aus der Schule bei ihrer derzeitigen Verfaßtheit weitgehend ausgesperrt.

Werte gewinnen ihre Bedeutung nur durch ihren Bezug auf Handeln; die derzeitigen Institutionalisierungsformen von Lernen beschneiden indes die Gelegenheiten zu sinnvollem Handeln und lassen Werte-Erziehung tendenziell zum Moralunterricht degenerieren.

Eine vertretbare Konzeption der Werte-Erziehung hätte neben unterrichtsbezogenen Diskursen über gesellschaftliche Tatsachen und Merkmale der Lebenssituation zur Voraussetzung die Selbst-Thematisierung der Schule als Erfahrungsraum und als Institution der Gesellschaft sowie die Öffnung der Schule gegenüber der außerschulischen Lebenswelt und für Formen des ganzheitlichen Unterrichts.

Der Umgestaltung der Schule bzw. des Wechselbeziehungsgefüges zwischen Schule und außerschulischen Handlungsfeldern zu einem Ort bzw. Rahmen ganzheitlicher Erfahrung und ganzheitlichen Lernens scheinen in der öffentlichen Schule enge Grenzen gesetzt. Man kann indes mit Gründen die Position vertreten, daß eine auch nur ansatzweise Verwirklichung eines solchen Konzepts eines für die moralische Entwicklung bedeutsamen Schullebens - eines Konzepts, das bei den Klassikern der Pädagogik (z. B. bei Schleiermacher) und in der internationalen reformpädagogischen Bewegung vorgezeichnet ist - allen Versuchen vorzuziehen ist, Werte-Erziehung im Gleichschritt mit den allenthalben ablaufenden Prozessen der Differenzierung und Spezialisierung zu verselbständigen.

Literatur

- Allerbeck, K. / Hoag, W. J.: Jugend und Wandel - Ergebnisse einer Replikationsstudie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 5. Jg., 1985, S. 29-42.
- Benner, D.: Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, Weinheim 1983, S. 45-57.
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1925. Frankfurt am Main 1967.
- Coleman, J.: The Asymmetry Society. New York 1982.
- Ders.: Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: Schweitzer/Thiersch 1983, S. 57-77.

- Fauser, P./ Schweitzer, F.: Schule und Jugend in der modernen Gesellschaft. Zu den Ergebnissen des Symposiums. In: Schweitzer/Thiersch 1983, s. 177-188.
- Fend, H./ Prester, H.-G.: Jugend in den 70er und 80er Jahren: Wertwandel, Bewußtseinswandel und potentielle Arbeitslosigkeit. In: ZSE, 5. Jg., 1985, s. 43-70.
- Fuchs, W./ Zinnecker, J.: Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. In: ZSE, 5. Jg., 1985, s. 5-28.
- Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer/Thiersch 1983, s. 30-56.
- Jagodzinski, W.: Gibt es einen intergenerationellen Postmaterialismus? In: ZSE, 5. Jg., 1985, s. 71-88.
- Leschinski, A.: Werteerziehung und Schulentwicklung. In: ZSE, 5. Jg., 1985, s. 89-107.
- Meister, R.: Seinsformen der Kultur. Wien 1943.
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- Prondcznsky, A. von: Die englische Jugendforschung am Beispiel des "Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS)". In: ZSE, 5. Jg., 1985, s. 149-155.
- Schweitzer, F./ Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim 1983.