

## Kapitel 2: Werte

Aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktion nehmen Werte im Leben von Individuen eine zentrale Stellung ein. Beispielsweise wird die Berufswahl eines Individuums etwa durch familiäre Traditionen und /oder durch humanitäres Wertinteresse entscheidend beeinflusst. In Gesellschaften gelten gemeinsame Werte als Garantien für eine gesellschaftliche Ordnung bzw. als Orientierung. Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für den Einzelnen werden diese Werte in mannigfaltiger Form gefestigt und verteidigt. Durch soziale Sanktionen oder durch Verknüpfungen mit ewig gültigen religiösen Elementen (MOREL, 1975a) können diese verankert werden.

Ein Wandel in den politischen, sozialen, ökonomischen und technischen Bereichen erreicht auch deren Wertefundamente und vermittelt den Eindruck einer tiefgreifenden Krise der Werte und der von ihnen sich ableitenden Handlungsnormen, die sich nach Ansicht von MENZEN und DERNBACH (1986<sup>1</sup>) auch in innerfamiliären Beziehungen widerspiegelt<sup>2</sup>. *„Da unsere Kultur und Gesellschaft in einer Sinn- und Wertekrise steckt, können wir auch nicht glaubhaft der Jugend mittels Riten gültige Werte und Traditionen vermitteln“* (KLOSINSKI, 1991, S.15). Die neue Situation, in der sich das einzelne Individuum befindet, hat viele althergebrachte Werte auf den Prüfstand und in Frage gestellt oder, wie LOHMANN (1994) anmerkt, dazu geführt, dass überkommene Werte pulverisiert werden und „quirritische Tugenden“ auf der Strecke bleiben.

Zugleich verzeichnen Systeme wie Religionen, Philosophie, Politik und Staat, die für die Beantwortung jener aufgeworfenen Fragen verantwortlich wären, selbst einen Vertrauens- und Bedeutungsverlust. Obwohl Werte eine elementare Bedeutung für Individuen haben, scheint die Macht von Religionen und Ideologien über Individuen nicht mehr den Status innezuhaben wie früher. Sie füllen nur noch ein Segment neben anderen Segmenten im individuellen Dasein aus. Verbunden mit demokratischen Gesellschaftsformen und deren pluralistischen Entwicklungen sind für viele Individuen Möglichkeiten und Chancen gestiegen, eigene Wertvorstellungen zu realisieren. Aber genau jener Prozess und das Tempo seiner Entwicklung scheint zum anderen auch Verwirrung<sup>3</sup>, *„Verlust eines inneren normativen Fadenkreuzes“* (KEUPP, 1990, S.210) und Verunsicherung in vielen sozialen Bereichen auszulösen und sich negativ auf das Solidargefüge der Individuen auszuwirken<sup>4</sup>. Zumeist im Zusammenhang mit der Aufkündigung gemeinsamer Werte, beispielsweise der Nächstenfürsorge, sowie

<sup>1</sup> Vgl. dazu BRUMLIK (1973, S.107): Innerfamiliäre Belastung entsteht nicht nur durch innerfamiliäre Konflikte sondern wird durch gesellschaftliche Konflikte produziert und provoziert.

<sup>2</sup> Vgl. dazu BECK, U. (1987, S.46): Der veränderte Gestaltungsraum für Eltern führt auch zur Veränderung der sozialen Beziehung und Bindungsqualität zum Kind. HURRELMANN (1993, S.16) merkt an: *„Kinder sind – so kann man sagen – in besonderer Weise die Leidtragenden der ungelösten Probleme unserer Gesellschaft“*.

<sup>3</sup> Vgl. dazu BREZINKA (1994, S.50).

<sup>4</sup> LE BRETON (1995) interpretiert in der vollzogenen Beschleunigung technischer und sozialer Prozesse in westlichen Gesellschaften ein Herausreißen eines Sicherheit stiftenden Sinn- und Wertesystems aus deren Verankerungen.

Exklusionsperspektiven<sup>1</sup> für viele Individuen, wird die gegenwärtige Diskussion um Wertewandel und Werteverlust geführt, wobei dieser Diskurs um eine „Risikogesellschaft“ (BECK, 1986) teilweise auf abstraktem Niveau verläuft.

Für die Einschätzung von Werten und deren Zuordnung zu Wertsystemen gelten heute nicht mehr die gleichen Beurteilungskriterien<sup>2</sup>. Gegenwärtig herrscht infolge pluraler Wertesysteme ein System der Wahl. Dies führt zu Verunsicherungen und Problemen.

Bevor ich auf die Thematik von sozialem Wandlungsgeschehen (Wertewandel) näher eingehe, ist es hilfreich und sinnvoll, mit einer Beschreibung der Ursprünge von sozialer Handlungsfähigkeit und der Werte- und Normenvermittlung in Sozialisationsorten und Aktionsfeldern zu beginnen. D. h. konkret: Wann und wo werden Werte und Normen durch das lernende Individuum wahrgenommen? Wie erfolgt die damit verbundene Auseinandersetzung mit den persönlichen Bestrebungen und Wertorientierungen? Was sind überhaupt Werte und Normen? Wie erfolgt aus Sicht des Kindes/des Jugendlichen<sup>3</sup> die Werteerziehung und Normenvermittlung, beispielsweise durch Familie, Schule und Gleichaltrige, worin zeigen sich Ambivalenzen und Grenzen von pädagogischen Interventionsmöglichkeiten?

### **Soziales Handeln und Sozialisationsorte**

Durch soziale Handlungen, die mehr oder weniger im Rahmen vorgegebener Situationen geschehen, „*drückt sich ein Mensch nach außen aus, bringt sein Inneres zur Sprache und umgekehrt nimmt der Mensch über die Handlung Kontakt zur Mit- und Umwelt auf*“ (SCHILLING, 2000, S.249). Handlungen haben für den Menschen/für das Individuum eine besondere Schlüsselfunktion, da sie sich als Schnittstelle zwischen dem intrapersonellen und dem interpersonellen Aspekt des Menschseins verstehen (BIRGMEIER, 2005). Diese Handlungen ereignen sich in bestimmten Sozialisationsorten oder wie GIESECKE (2005) formuliert an

---

<sup>1</sup> Exklusion (soziale Ausgrenzung) wird im wissenschaftlichen Diskurs übereinstimmend als der Prozess eines allmählichen Ausschlusses aus zentralen gesellschaftlichen Bereichen bezeichnet. Im engeren Sinn kann soziale Exklusion den Ausschluss aus sozialen Zusammenhängen bedeuten (THEOBALD, 2005); siehe des weiteren dazu auch BÖHNKE (2005).

<sup>2</sup> Siehe dazu HEITMEYER (1992, S.14), der von der Durchsetzung von Sicherheit als Wertsystem bei Jugendlichen ausgeht, je deutlicher infolge zahlreicher Risikoproduktionen kurz- und mittelfristig nicht revidierbare Folgewirkungen eintreten können, die das auf die Zukunft hin ausgerichtete Leben unberechenbar werden lassen.

<sup>3</sup> Gemäß der wissenschaftlichen Literatur endet die Kindheitsphase bzw. beginnt das Jugendalter mit dem Einsetzen der Pubertät. Da die Geschlechtsreife seit mindestens zwei Jahrhunderten in immer frühere Lebensstufen eintritt, beginnt für die überwiegende Anzahl der jungen Menschen das Jugendalter durchschnittlich mit 11,5 Jahren beim weiblichen Geschlecht, mit 12,5 Jahren bei den männlichen (HURRELMANN et al. 2002, S.31). „*Der Austritt aus dem Jugendalter wird traditionell in unserem Kulturkreis mit der Übernahme der wichtigsten Aufgaben von `Erwachsenen` markiert*“ (ders., S.32). D.h. Übernahme einer selbstständigen Erwerbsarbeit, Familiengründung. Beeinflusst durch eine veränderte Arbeitsmarktsituation (z. B. Ausbildungsplatzsituation) hat sich der Übergang von der Jugendphase in die Phase der Erwachsenen im Vergleich zu früheren Generationen zeitlich verlängert. Der Lebensabschnitt Jugend „*erweitert sich heute sowohl zur Kindheit wie zum Erwachsensein hin*“ (FUCHS; KUPFERSCHMID, 1997, S.11, vgl. dazu auch den 12.Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ, 2005). Für die vorliegende Arbeit wird für den Jugendbegriff eine Lebensaltersangabe (bis zum 25. Lebensjahr) definiert.

bestimmten „sozialen Orten“ wie Familie, Kindertagesstätte, Hort, Schule, Freundeskreis, Freizeitbereich, Ausbildungsplatz. Der hier verwendete Begriff des sozialen Ortes soll die Komplexität des Rahmens verdeutlichen, in dem die Handlung erfolgt. Gemeint sind eine Vielzahl für das Individuum unterschiedlicher Handlungsräume, zu denen es im Rahmen seiner gesellschaftlichen Teilhabe (BAVING und SPÄTH, 2005) Zutritt hat, in denen aber auch unterschiedliche Regeln gelten. Diese Orte müssen einem Kind/Jugendlichen nicht umständlich erklärt werden. Durch Beobachtung lernt es/er deren Struktur kennen und erfährt dadurch, dass dort teils gemeinsame teils unterschiedliche Regeln gelten.

Aus der Begegnung und Interaktion mit anderen Individuen entwickelt sich Leben an dem sozialen Ort. Die Offenheit der Handlungssequenzen birgt ein mögliches Risiko von nicht mehr einschätzbaren Entwicklungen und Ausgängen, wenn sie nicht durch Regeln und/ oder Rituale gesteuert werden. Unter Ritualen sind alltägliche Ordnungsmomente zu verstehen, beispielsweise das Versammeln der Familie zur gemeinsamen Einnahme von Mahlzeiten, Begrüßungs- und Verabschiedungszeremonien.

Durch die unterschiedlichen Sozialisationsorte ist das persönliche Verhalten prinzipiell mit einer bestimmten Sozialisationsinstanz verknüpft, was sich, wie bereits erwähnt, auf die ortsspezifischen, unterschiedlich gültigen Regeln zurückführen lässt. Beispielsweise lernt ein Kind/ein Jugendlicher aus einer Stieffamilie, das/der häufig in mehreren Familiensystemen (in der primären und sekundären Stieffamilie) lebt und sich abwechselnd in dem Familiensystem der Mutter und des Vaters aufhält, falls dieser ebenfalls eine Partnerin mit Kindern hat, dass an den jeweiligen familialen Orten differente Regeln gelten können (DÖRING, 2004). Regeln stellen demnach wechselseitig geltende Vereinbarungen für alle Individuen dar, die sich an einem bestimmten Ort (beispielsweise in einem Jugendfreizeitheim oder bei Jugendbanden) gemeinsam zusammenfinden.

Die Werteinstellungen anderer Individuen drücken sich durch deren Handeln, spezifisches Verhalten sowie Art und Weise ihrer Argumentation aus. Auf dieser Ebene ereignet sich auch die Selbstwahrnehmung bzw. Fremdwahrnehmung bei einem Kind/einem Jugendlichen. Dabei wird ihm selten bewusst, dass es sich damit bereits inmitten eines Wertbildungsprozesses befindet. Das Handeln wird erst dann nach dahinter stehenden Werten und Motiven reflektiert, wenn Konflikte in der Interaktion mit anderen auftreten. Selbst in einer konkreten Konfliktsituation, wo anscheinend unterschiedliche Positionen miteinander kollidieren, wird zunächst nicht deutlich, welches Wertinteresse der andere verfolgt. Zum anderen haben die meisten alltäglichen Routinehandlungen entweder gar nichts oder nur weitläufig etwas mit Werten zu tun. Aus Sicht eines Kindes/eines Jugendlichen werden Handlungen nach einem vereinfachten Schema beurteilt, d. h. unangenehme, als feindselig empfundene Handlungen werden als „böse“ und angenehm erlebte Handlungen als „gut“ eingestuft.

Im Zusammenhang mit wachsendem Vertrautwerden und Sicherheit im Umgang mit differenzierter Regelanwendung entwickelt sich auch die individuelle soziale Kompetenz in Form einer sozialen Handlungsfähigkeit, die sich positiv auf die eigene Selbstwertschätzung auswirkt und die die Außenwirkung gegenüber anderen stärkt.

Die bisherigen Ausführungen ergaben, dass ein Kind/ein Jugendlicher sich täglich in wechselnden Aktions- und Sozialisationsfeldern (wie Familie, Schule, Freundeskreis, Sportverein etc.) aufhält. Hierbei muss es sich nicht nur mit jeweils gültigen Wertorientierungen und Gruppennormen auseinandersetzen sondern auch lernen, sich einzufügen. Indem sich das Kind (als heranwachsendes Individuum) tagtäglich an mehreren Sozialisationsorten aufhält, dienen die unterschiedlichen Anpassungsanforderungen der Erweiterung seiner persönlichen sozialen Kompetenz. Um auch unter wandelnden Rahmenbedingungen perspektivisch die persönlichen Ziele verfolgen zu können, braucht ein Individuum eine verinnerlichte und zugleich verlässliche Orientierungshilfe (innere Wertüberzeugung/Werthaltung). Da das Individuum stets auf dieses persönliche Koordinatensystem zurückgreifen kann, entfällt die Aufgabe, immer wieder die Ziele klären zu müssen. Bei der Frage, woraus dieser persönliche Orientierungshorizont gebildet bzw. wodurch er beeinflusst wird, stößt man zwangsläufig auf die dahinter stehenden individuellen Motivlagen, jene persönlichen Wünsche und Ziele, die es wert sind, in bestimmter Art und Weise zu handeln.

An dieser Stelle kommt der Begriff „Wert“ ins Spiel. Da der Wertbegriff eher uneinheitlich ist, ergeben sich unterschiedliche Auffassungen und Definitionen des Wertbegriffs. Daher ist es sinnvoll, eine vorläufige Klärung des Begriffes „Wert(e)“ voranzustellen, die gleichzeitig auch eine Klärung des in enger struktureller Beziehung stehenden „Normenbegriffes“ umfasst.

### **Werte und Normen**

Aus der Perspektive des heranwachsenden und lernenden Kindes/Jugendlichen verdeutlichen die bisherigen Überlegungen, dass Werte durch Interaktion mit anderen (durch soziales Handeln) im Rahmen von Sozialisationsprozessen wahrgenommen werden. Für die Klärung des Wertebegriffes ist es hilfreich, einige Definitionen aus der Literatur exemplarisch vorzustellen. Die wohl bekannteste und zugleich älteste Definition liefert KLUCKHORN (1954). Er beschreibt Wert als eine explizite und implizite Auffassung von Wünschenswertem, die spezifisch für ein Individuum oder charakteristisch für eine Gruppe ist, die die Auswahl unter möglichen Handlungsweisen, Handlungsmitteln und Handlungszielen beeinflusst. BARLEY (1975, S.146) beschreibt Werte als praktische Konkretisierungen des Guten, Schönen und Wahren. Nach Auffassung VON HENTIGs (1999, S.71) bedeuten Werte das, wonach wir um unserer selbst willen suchen. SCHWARTZ (1992) erklärt Werte als wünschenswerte und funktionsübergreifende Ziele. *„Werte sind allgemeine Leitlinien zur Orientierung auf der Suche nach dem Sinn“* (BÖSCHEMEYER, 2005, S.22). *„Noch der Selbstmörder glaubt an einen Sinn, wenn auch nicht des Weiterlebens, so doch des Sterbens“* (ebd., S.113).

Zusammengefasst weisen die genannten Definitionen auf die situationsübergreifende Leitfunktion von Werten hin. KLUCKHORN erfasst mit seiner Definition den Aspekt der sowohl individuellen und als auch kollektiven Dimension von Werten. SCHWARTZ beschreibt in seiner Erklärung die Wandelbarkeit der Wertbedeutung für das Individuum. Auf

einen Zusammenhang zwischen Wertorientierung und Sinnhaftigkeit des Wertes verweist BÖSCHEMEYER<sup>1</sup>.

Individuell betrachtet sind Werte allgemein handlungsweisend, nach denen sich die Interaktion mit anderen, wenn auch nicht in jedem Einzelfall, so jedoch in der strategischen Zielsetzung orientiert<sup>2</sup>. Persönlich angestrebte Werte ergeben nur einen Sinn, wenn sie prinzipiell mit anderen geteilt werden, d. h. sich als kollektiver Nenner verstehen. Ohne soziale Resonanz können individuell keine Werte vertreten werden.

Die Bewertung von Ereignissen erfolgt nach individuellen Parametern und Informationsverarbeitung. Individuen setzen bestimmte Ereignisse in Beziehung zu bestimmten Werten. Werte existieren nicht einzeln für sich, sondern befinden sich in einem hierarchisch strukturierten Zusammenhang. Die systemische Über- und Unterordnung der Werte (Bedeutungsgrad) drückt sich meistens in sogenannten Zweck-Mittel-Beziehungen aus.

Zusammenfassend sind Werte als Fundamente zu verstehen, auf denen sich soziale Zusammenhänge begründen. Sie stellen aber auch wünschenswerte Grundhaltungen dar, die auf den individuellen Interessenhorizont hinweisen.

Im Vergleich zum Normenbegriff ist der Wertebegriff umfassender. Es ist möglich, dass sich ein gesellschaftlicher Grundwert (Universalwert) auf mehrere Normen bezieht. Diese Normen sind, wie folgendes Beispiel zeigt, durch weitere Werte fundiert. Der Grundwert Toleranz drückt sich in der Verhaltensnorm an gegenseitiger Achtung und gegenseitigem Respekt aus, ausgehend von der Anerkennung des Grundwertes menschlicher Gleichberechtigung<sup>3</sup>.

Die Wahl von Werten beruht immer auf einer persönlichen „Wertschätzung“<sup>4</sup>, die nichts anderes ist als eine bewusste oder unbewusste Entscheidung.

In der Werteskala einer Gesellschaft spielen deren spezifische Traditionen eine zentrale Rolle. Vor dem Hintergrund national unterschiedlicher historischer Entwicklungen entstanden unterschiedliche Verfassungen/ Grundgesetze. Demokratische Gesellschaften verbindet ein ähnliches Grundverständnis von Menschenrechten als hoch angesiedelte Grundwerte, dazu zählen beispielsweise die Unantastbarkeit der menschlichen Würde, persönliche Freiheit des Einzelnen, Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, Gleichberechtigung. Da Werte nicht für sich bzw. aus sich heraus existieren, bedürfen sie eines besonderen Schutzes, insbesondere durch den Staat. An diesem Punkt kommt der Begriff „Norm“ ins Spiel, der eng mit dem Wertbegriff verknüpft ist. Zunächst stellt sich die Frage, auf welche Weise Normen werden realisiert?

---

<sup>1</sup> A. a. O. S.113ff.

<sup>2</sup> DWORKIN (1994, S.285) formuliert zwei Grundannahmen: Wertebezogenes Interesse ist rein subjektiv. Die zweite Grundannahme bezieht sich auf den Gedanken, „*dass die wertebezogenen Interessen aller Menschen in der gesamten Geschichte die gleichen sind, dass es für alle eine bestmögliche Art zu leben gibt*“.

<sup>3</sup> SCHMID, W. (1999, S.220) verweist auf den Umstand, dass grundlegende Werte nicht neu geschaffen werden müssen, sondern mit einer bewussten Wahl anerkannt werden können. Er bezieht sich dabei auf Werte, die, gravitierend um den Wert der Menschenwürde, in den Grund- und Menschenrechten niedergelegt sind.

<sup>4</sup> Vgl. dazu JONAS (1984, S.160)

Dies geschieht durch den Entwurf von Regeln, die normenkonformes Verhalten beschreiben. Ihre Gültigkeit bezieht sich jeweils auf den Ort, an dem gemeinsame Aktivitäten (z. B. im Schwimmverein, in der Schule) stattfinden. Von den beteiligten Individuen wird erwartet, dass sie die Regeln anerkennen. Die Aufgabe von Regeln besteht nicht nur darin, einen ordnungsgemäßen Handlungsablauf, beispielsweise eines Schwimmtrainings zu sichern, sondern auch um eine Gleichbehandlung aller Handlungsbeteiligten herzustellen. Um bei dem Beispiel zu bleiben, achtet vor Ort ein Individuum mit Verantwortungsfunktion (z. B. der Schwimmtrainer) auf die Einhaltung der Regeln. Die Regeln, die von den Trainingsteilnehmern beachtet werden müssen, beziehen sich auf überordnete Normen, beispielsweise einer „gegenseitigen Rücksichtnahme“. Durch Normen erhalten Handlungen ein äußeres Rahmenmass. Überschreitungen führen zu abgestuften Sanktionen (Mahnung, Rüge bis hin zur Strafe). Die Grundkonstellation des alltäglichen gemeinschaftlichen Lebens besteht darin, dass individuelles Wertinteresse und die vor Ort geltenden Normen, die durch Regeln präzisiert werden, auszubalancieren. Vom Standpunkt des einzelnen Individuums betrachtet sind Werte Leitvorstellungen, an denen sich soziales Handeln nach strategischem Gesichtspunkt orientiert. Werte legitimieren Handlungen, während Normen Handlungsweisen eingrenzen und bei Übertretungen sanktionieren. Normen sind mit den Werten verwurzelt, die besonders wichtig für eine Gemeinschaft/Gesellschaft sind. Durch die Schaffung von Normen ist es erst möglich, bestimmte Werte einer bestimmten Gruppe umzusetzen. Normen unterteilen sich in drei Funktionskomponenten:

- Als Handlungsleitlinien,
- als Schutzmantel für die in einer Gemeinschaft/Gesellschaft präferierten Werte, mit einem abgestuften Sanktionssystem bei Normübertretungen,
- als Regelungsfunktion für individuelle, an den persönlichen Werten ausgerichteten Handlungen.

Verändert sich die individuelle oder kollektive Wertbindung, bedingt dies auch Folgen auf die dazugehörigen Normen, d. h. wird deren Sinnhaftigkeit hinterfragt. Infolge dessen spricht man auch bei einer Umorientierung des Wertinteresses von einem Wertewandel und nicht von einem Normenwandel. Kennzeichnend für Normen und Werte ist ihr kollektives Moment.

Wert (-ungen) und Normen sind, wie bereits erwähnt, sozial verankert. Dieses leitet sich aus der Tatsache ab, dass Individuen während ihrer Sozialisation, d. h. während ihrer Einführung in die Gesellschaft deren Werte und Normen internalisieren<sup>1</sup>. Die Soziologie versucht mit dem Begriff der „Internalisierung“ den Umstand zu verdeutlichen, dass die meisten Individuen die äußeren Kontrollen einer Gesellschaft nicht ablehnen. Das Individuum wird ständig in verschiedener Form von der Gesellschaft „sozial kontrolliert“, geformt, geleitet und durch Normen begrenzt. Die Vorgabe, sich an seine gesellschaftliche Umwelt anzupassen<sup>2</sup>, sich mit den anderen Gesellschaftsmitgliedern zu arrangieren, wenn möglich in Harmonie zu

---

<sup>1</sup> Siehe dazu BETTELHEIM (1978, S.55)

<sup>2</sup> Vgl. dazu KEUPP (2002, S.564ff.)

leben, zwingt das Individuum das vorgegebene Wertsystem und die daraus abgeleiteten Normen anzuerkennen.

Folglich ist es nicht verwunderlich, dass die inneren und äußeren Verhaltensmerkmale einer Gesellschaft relativ ähnlich sind. Vergleicht man die Grundmuster von verschiedenen Gesellschaften, lassen sich relative Unterschiede entdecken, die darauf zurückzuführen sind, dass andere Normen gelten.

Entgegen einer allgemeinen Annahme ist nur der geringere Teil von Normen gesetzlich fixiert. Aber auch die nicht schriftlich niedergelegten Normen einer Gesellschaft sind für deren Mitglieder verpflichtend, d. h. führen bei Übertretungen zu Sanktionen, z. B. bei Verstößen gegen das Gebot höflicher Umgangsformen.

### **Wertekonflikte**

Zumeist rücken Werte und Normen erst durch konflikthafte Situationen ins persönliche Bewusstsein und zwar vorrangig über die Normen, die durch ihr Gefüge von Sanktionsandrohung eher verständlich sind als Wertstrukturen. Damit wird deutlich, dass der Zugang zu den Werten über die Normen erfolgt und nicht umgekehrt. Die Konfliktbearbeitung ist deshalb für die Werteerziehung von Bedeutung, da die inneren Wertstrukturen aus den Erfahrungsergebnissen des eigenen Handelns gebildet werden. Werden Kindern und Jugendlichen keine eigenen Grenzen<sup>1</sup> im Sinn einer Orientierungslinie beispielsweise durch Eltern, Lehrer, Gleichaltrige gezeigt, führt dies nicht nur zu Handlungsunsicherheiten sondern hemmt auch den wichtigen Prozess der persönlichen Wertbildung. Wertekonflikte werden dadurch ausgelöst, dass andere Gruppenmitglieder<sup>2</sup> ein anderes Wertinteresse als das eigene verfolgen.

Soll kein Gruppenausschluss riskiert werden, muss das Kind/der Jugendliche verhandeln und eine Übereinstimmung suchen, da die dafür zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen durch die für den betreffenden Ort (z. B. ein Sportverein) geltenden Gruppennormen und Regeln vorgegeben sind.

Bleiben Gruppennormen bzw. -werte und das eigene ideale Selbstbild bzw. die eigene Einstellung<sup>3</sup> diskrepant, erfolgt entweder die Aufgabe eigener zugunsten der von der Bezugsgruppe formulierten Werteorientierungen oder ein Ausschluss aus der Gruppe wird unausweichlich.

Wertekonflikte sind nicht nur auf der Interaktionsebene zwischen Individuum und Gruppe zu finden, sondern sie können sich auch auf der Ebene des eigenen Selbst ereignen. Ausgelöst durch zwei polarisierende (gleichgewichtige) Werte, ergibt sich die Aufgabe, sich entweder zwischen denen zu entscheiden oder sie auszubalancieren.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu VAN WISSEN (1999, S.235): Ein Kind braucht seiner Auffassung nach Grenzen von außen, um einerseits im Inneren Grenzen mit sich selbst aufzubauen, sog. Frustrationstoleranz, andererseits den respektvollen Umgang mit anderen zu lernen. Ergänzend siehe dazu COLES (1998, S.42)

<sup>2</sup> Der Begriff „Gruppe“ ist hier weit gefasst zu verstehen. Er reicht von zwei miteinander in regelmäßigen sozialen Beziehungen stehenden Individuen bis zu den größten sozialen Einheiten.

<sup>3</sup> Unter Einstellung versteht man in der Sozialpsychologie eine dauerhaft erworbene Wahrnehmungsorientierung, die eine positive oder negative Bewertung und Handlungsdisposition gegenüber anderen Individuen oder sozialen Objekten einschließt (MÜHLUM; BARTHOLOMEYCZIK; GÖPEL; 1997).

Die Akzeptanz der Widersprüchlichkeiten, das Ausbalancieren von an sich annehmbaren Werten<sup>1</sup> sind wichtige Entwicklungsaufgaben für den individuellen Sozialisationsprozess.

Führt man sich vor Augen, dass Kinder und Jugendliche in einem Umfeld aufwachsen, in dem immer höhere Leistungsansprüche formuliert werden, ergeben sich zusehends größere Anpassungsanforderungen für den Einzelnen.

In der SHELL-Jugendstudie 2000 (FRITZSCHE, 2000a, S.155) spricht man von einem „Wertecocktail“, den sich die Jugendlichen zubereiten müssen. Sowohl in der SHELL-Jugendstudie 2000 (ebd.) und 2002 (GENSICKE 2002, S.139ff.) wird eine neue Wertsynthese<sup>2</sup> bei der Wertorientierung Jugendlicher festgestellt, die Verzichtleistungen als Konsequenz einer bestimmten Wertefestlegung ausschließt. Jugendliche versuchen auf verschiedenen Ebenen zwischen den gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten eine Vereinigung herzustellen, z. B. zwischen dem Bestreben nach Sicherheit (einer konventionell materiellen Wertorientierung) und einer individuellen Ausrichtung (einer postmateriellen Wertorientierung) oder zwischen Selbstverwirklichung und gleichzeitiger familiärer Eingebundenheit bzw. Priorität eines Freundeskreises.

### **Der individuelle und kollektive Aspekt von Werten und Wertorientierungen**

Wie die Thematik von Wertekonflikten verdeutlichte, werden zwar Wertorientierungen durch den Einzelnen vertreten, jedoch verweisen sie auf kollektive Zusammenhänge. Der Einzelne vermag sich nicht nach Zielen (Werten) zu orientieren, ohne dass er sie mit anderen Mitgliedern seiner Gruppe teilt und auf deren Feedback angewiesen ist. Die Tatsache, dass andere auch das gleiche Wertinteresse verfolgen, lässt gemeinschaftliche Verbundenheit entstehen, das sich individuell wohltuend auswirkt.

Genau dieser kollektive Aspekt bildet den Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln im Verständnis von Vermittlung konkreter Orientierungshilfe, aber auch von notwendiger Einflussnahme im Rahmen einer der Sozialisation dienlichen Werteerziehung und Wertevermittlung. Von besonderer Bedeutung ist daher, welche Werteerfahrungen ein Kind/ein Jugendlicher in seinen Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Peergroup (gleichaltrige Freunde, Bekannte) macht. Jedoch besteht auch die Gefahr einer Vermittlung von „falschen“ Erfahrungen, z. B. durch problematische Beziehungen zu politisch extremen Gruppierungen. Auch sogenannte Terrorgruppen beziehen ihr Tun und Handeln auf Werte. Ohne Zweifel bedarf es dann eines gezielten Eingreifens durch Angehörige der Familie oder Schule, indem sie dem Kind/ dem Jugendlichen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen oder auch Reflexionen und „Gegenerfahrungen“ ermöglichen.

---

<sup>1</sup> D. h. gegebenenfalls im Zusammenhang damit auch Verzicht zu leisten und die angestrebten Werte ihrer Bedeutung nach der jeweiligen Situationen in eine Rangfolge zu ordnen.

<sup>2</sup> Befunde der längerfristigen Beobachtung der Wertorientierung der Jugendlichen weisen auf eine neue Synthese zwischen Individualität und Sicherheit („pragmatische Haltung“) hin (SHELL-Jugendstudie 2002, S.18ff.). Diese neue Wertorientierung wird von KLAGES (2001) als „kooperativer Individualismus“ bezeichnet.



**Wertbildungsprozesse**

Wie die vorangegangenen Überlegungen ausführten, besteht die Kernaufgabe des persönlichen Wertbildungsprozesses darin, widersprüchliche Erfahrungen und Erwartungen/Ziele produktiv in das eigene Lebenskonzept einzugliedern und zu nutzen.

Der Wertbildungsprozess wird nicht ausschließlich durch eine Sozialisationsinstanz (z. B. Familie) gestaltet. Kinder und Jugendliche durchlaufen täglich viele Sozialisationsorte, die mit ihren spezifischen Möglichkeiten Beiträge für deren Wertbildungsprozess leisten. D. h., der eigentliche Wertbildungsprozess besteht aus der Summe verschiedener Beiträge und Teilprozesse. Wichtige Bewährungssituationen, beispielsweise in der Familie oder in der gleichaltrigen Jugendclique, lassen sich nicht auf die Schule übertragen bzw. dort reinszenieren. Jeder Sozialisationsinstanz, insbesondere die pädagogisch gestaltete (beispielsweise die Schule, das Jugendfreizeitheim), muss ihre Begrenztheit bei der Werteerziehung und Wertevermittlung begreifen und akzeptieren.

Um ein Gesamtverständnis des Wertbildungsprozesses bei Kindern und Jugendlichen zu erhalten, müssten sowohl alle pädagogischen (Familie, Kindertagesstätte, Hort, Schule) als auch die nicht pädagogischen Sozialisationsinstanzen näher beleuchtet werden, was über den Rahmen dieser Arbeit hinausginge. Exemplarisch sollen daher die Sozialisations- und Wertevermittlungsinstanzen Familie, Schule und gleichaltrige Beziehungen (sog. Peergroups) herausgegriffen und deren Möglichkeiten und Grenzen bei der Werteerziehung näher betrachtet werden.

**Werteerziehung und Wertevermittlung im familiären Kontext**

Ein Kind erfährt erst im Rahmen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens mit Eltern, Geschwistern, Großeltern die Bedeutung von Werten und Normen. Im Laufe der Zeit lernt es, Angebote anderer Familienglieder zu erwidern und seine soziale Existenz zu behaupten. Der innere Wertbildungsprozess steht im Zusammenhang mit dem Aushandeln eigener Interessen und Bedürfnisse gegenüber den anderen Familienmitgliedern. Was sich in diesem Prozess ereignet, ist von hoher Komplexität und Einzigartigkeit zugleich. In früheren Zeiten oder in bestimmten Regionen waren Familien stärker konfessionell eingebunden. Diese kollektive Einbindung war nicht nur Orientierungshorizont, sondern zugleich auch soziale Kontrolle. In Form von allgemein gültigen Handlungsrichtlinien (Normen) wurden Definitionen vom sogenannten „richtigen Familienleben“ und „Erziehung“ vorgegeben. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen war relativ überschaubar strukturiert (Familie, Schule, Kirche, Freizeit) und die Wertbezogenheit, die in diesen Bereichen vermittelt wurde, stimmte im Wesentlichen überein. Eine Differenzierung des Verhaltens war nicht erforderlich. Mit der Individualisierung der heutigen Familien und dem Pluralisierungsprozess von Familienformen z. B. Alleinerziehende, Adoptivfamilien, Patchworkfamilien, gleichgeschlechtliche Paare verband sich ein Verlust verbindlicher kollektiver Kontexte und Zwänge (ALT, 2003<sup>1</sup>; AMENDT, 2004; BOHRHARDT, 1999; BRAND u. HAMMER, 2002; DÖRING, 2004; FRANZ, 2005; LEY, 2005; RAUCHFLEISCH, 1997; WÖRNDL, 2006).

---

<sup>1</sup> Siehe auch dazu ALT (2005, Bd.1)

Trotz dieser familialen Entwicklung zu einer höchst individuellen Gemeinschaft mit einer einmaligen Beziehungskonstellation und einem unter erzieherischen Gesichtspunkten individuellen Profil findet dort Wertevermittlung in Form von Argumentationsfiguren und Verhaltensweisen statt, die den späteren menschlichen, schulischen sowie beruflichen Werdegang des Individuums nachhaltig prägen und beeinflussen. Noch bedeutender ist ihr Einfluss auf die Formung der inneren emotionalen Persönlichkeitsstruktur<sup>1</sup>, insbesondere des Selbstwertkonstrukts. *„Der hohe Grad an Intimität, der Wunsch nach umfassender Geborgenheit, Liebe und Fürsorge sowie andererseits die Erfahrung von Abhängigkeit, Ohnmacht und Ausgeliefertsein schaffen ein Klima, in dem innere Prozesse der Identifikation wie auch der Abgrenzung nötig werden: Ich gehöre zu dieser Familie, aber ich bin auch ich selbst“* (GIESECKE, 2005, S.103).

Familiale Erziehungskompetenz wird beispielsweise daran gemessen, ob deren Kinder bei der Einschulung über gewisse soziale und emotionale Kompetenzen im Binnenverhältnis bzw. über Grundformen von distanzierter Höflichkeit im Außenverhältnis verfügen.

Die Erreichung dieser ersten emotionalen Stabilisierungsstufe bis zum Zeitpunkt des Schuleintrittes scheint immer seltener zu funktionieren. In der einschlägigen Literatur werden dafür u. a. folgende Gründe aufgeführt:

- Infolge fehlender Geschwister<sup>2</sup> (im Zusammenhang mit einem allgemeinen Geburtenrückgang<sup>3</sup>) fixieren sich Kinder zu sehr auf die Eltern (als „Spielkameradenersatz“),
- das Fehlen von Geschwistern hat für die zweite Generation zur Folge, *„dass immer mehr Kinder keine ‚Seitenverwandten Tanten, Onkel, Cousinen und Cousins haben“* (GRIES, RINGLER, 2004, S.414/415),
- durch Berufstätigkeit entstehender Zeitmangel/Erschöpftheit bei den Eltern begünstigt eine kommunikative Vernachlässigung,
- verminderte Möglichkeit, sich mit Gleichaltrigen auf der Straße zu messen und zu vergleichen (wegen erhöhter Gefährdung durch den Straßenverkehr, Angst vor Gewalt durch ältere Kinder und Jugendliche<sup>4</sup>),
- zu hohe Ansprüche und Erwartungen an sogenannte Wunschkinder können sich als negative Hypothek auswirken (Überforderung als Diskrepanzerleben zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Versagungsempfindungen, Schwächung des Selbstwertgefühls).

Solche oder andere Befunde aus der Familienforschung werden als Veränderungsmerkmale/Anzeichen eines Wandels der Familie interpretiert, die jedoch keineswegs zwangsläufig zu erzieherischen Notstandssituationen führen. Einhergehend mit dem bereits erwähnten Individualisierungstrend bei Familien entstehen andererseits Gestaltungsräume und riskante Freiheiten, die umso mehr eine Wertevermittlung als Orientierungshilfe unverzichtbar machen. Es entsteht der Eindruck, dass Erziehung eher eine Frage des

<sup>1</sup> Vgl. dazu GRUNDMANN (2000, S.87ff.)

<sup>2</sup> TEUBNER (2005, S.63ff.) weist auf die Bedeutung von Geschwistern als Entwicklungsressource für Kinder im Sinn einer wichtigen innerfamiliären Bildungsdimension hin, siehe dazu auch AHNERT (2003, S.489ff.).

<sup>3</sup> Vgl. dazu ENGELBERT (1993, S.69)

<sup>4</sup> Siehe dazu RÜLCKER, CHR.; RÜLCKER, T. (1978, S.43)

pädagogischen Bewusstseins als eine der jeweiligen Bedingungen zu scheitert. Dies beruht auf der Erkenntnis, dass die aus „Akademikerfamilien“ stammenden Kinder nicht per se am besten erzogen sind. Naheliegender ist daher die Frage, welche Bedingungsfaktoren sich negativ auf ein vernünftiges pädagogisches Bewusstsein in Familien auswirken. Folglich ergeben die Antworten darauf eine wirklichkeitsnahe Einschätzung der pädagogischen Chancen. Es steht fest, dass die überwiegende Mehrheit der Familien ihrer Funktion als soziales System<sup>1</sup> (als Gemeinschaft und als stützendes Netzwerk) gerecht wird. Ungeachtet einer möglichen allgemeinen äußeren Kritik an der Familienerziehung (z. B. durch Nachbarn oder durch andere Eltern von Mitschülern) scheinen die dort vermittelten Werte und Verhaltensweisen im familialen Binnenverhältnis nicht allzu kontraproduktiv zu wirken. Die Bemühungen, den sozialen Zusammenhalt zu erhalten, können mit solchen Absichten in Konflikt geraten, die aus pädagogischer Sicht wünschenswert sind. Das allgemein zu unterstellende familiäre Interesse an friedlichen Binnenbeziehungen, äußerer Reputation sowie an der Karriere der Kinder/Jugendlichen führt per se zu sinnvollen pädagogischen Handlungen und Entscheidungen. Wie jede soziale Gruppierung steht auch die Familie auf einem Fundament von Werten und Normen, die, bei deren Auflösung, zum Zerfall der familiären Gemeinschaft beitragen. Obwohl diese fundamentalen Normen und die darin enthaltenen Werte von den Handlungsbeteiligten nicht ständig vergegenwärtigt werden, agieren sie nach diesen orientiert, zumeist spontan, ohne sich dabei bewusst zu machen, welche Werte gerade verwirklicht werden.

### **Werteerziehung und Wertevermittlung in der Schule**

Die vorherigen Überlegungen zeigten auf, dass unabhängig von der qualitativen Bewertung familiärer Erziehungsleistung der Beitrag der Familie zur Werteerziehung begrenzt ist. Ohne Zweifel sind weitere Mitwirkende bei der Werteerziehung und –vermittlung notwendig, wobei hier der Schule eine wichtige Rolle zufällt, da sie als Sozialisations- und Bildungsvermittlungsinstanz alle Kinder und Jugendlichen erfasst<sup>2</sup>. Von den vielen Möglichkeiten, mit Kindern und Jugendlichen über Werte und Normen nachzudenken, stellt der Schulunterricht eine besondere Variante kognitiver und emotionaler Erfahrungen dar. In Abhängigkeit vom jeweiligen Unterrichtsfach (z. B. Religion), Alter und Vorbildungsstand der Schüler können sich hier tiefgreifende Reflexionen ergeben, wie sie sonst im Alltag kaum zu finden sind. D. h., die Schule vermittelt im Unterricht nicht primär Werte sondern übt deren Reflexion ein, in dem sie den Schülern Zugang zu geeigneten Diskussionsthemen, mit denen auch außerschulische Probleme erörtert werden können, ermöglicht. Der Bildungsauftrag der Schule ist nur dann ausreichend erfüllbar, wenn die dort gültigen Regeln (z. B. gegenseitige Rücksichtnahme, das Abschalten des Handys während des Unterrichts), die auch auf das gesellschaftliche Leben übertragbar sind, beachtet und eingehalten werden. *„Die Schule der modernen Gesellschaft leistet, ob sie es will oder nicht, einen bedeutsamen Beitrag zur Weitergabe normativer Orientierungen an die Schüler“* (RÜLCKER, CHR.; RÜLCKER, T., 1978, S.50).

<sup>1</sup> Vgl. dazu HURRELMANN, (2004, S.169ff.)

<sup>2</sup> Siehe dazu auch HOLLER (1993, S.26ff.)

Dies weist auch auf die Tatsache hin, dass nicht alle außerschulischen Werte und Normen, die ein Schüler im Rahmen seiner Sozialisation erfährt, grenzenlos akzeptiert werden. Konfliktlinien zwischen der Schule und anderen Sozialisationsinstanzen, z. B. der Familie, entstehen, wenn der Schüler einem soziokulturellen Milieu angehört, das den Aufgaben und Ansprüchen der Schule entgegengesetzt ist<sup>1</sup>. Die Schule ist primär eine Bildungseinrichtung, die den Schülern und deren Eltern im Hinblick ihres Auftrages und ihrer Aufgaben einiges abverlangt und keinen Zweifel daran lässt, „*welche Pflichten der Nachwuchs zu übernehmen hat*“ (HUISKEN, 1996, S.85). Nicht zu vernachlässigen ist dabei auch der Aspekt, „*dass die Bildung einen Menschen befähigt, sich die kulturellen Werte seiner Gesellschaft zu erschließen und daran teilzunehmen<sup>2</sup> und ihm dadurch ein sicheres Selbstwertgefühl verschafft*“ (RAWLS, 1979, S.122).

### **Werteerziehung und Wertevermittlung in der Peergroup**

Heute wie damals existieren jugendliche Subkulturen im Freizeitbereich, deren Mitglieder im Übrigen mit den Erwachsenen über Familie, Schule, Ausbildungsplatz verbunden bleiben. In den immer mehr expandierenden, teilweise auch stark kommerzialisierten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, in denen z. B. Eltern nur indirekt durch ihre rechtliche Position Grenzen setzen, und in denen Kinder und Jugendliche außerhalb eines familiären oder schulischen Bezuges weitestgehend zeitweise nach eigenen Regeln leben und diese gestalten können<sup>3</sup>, verdeutlicht sich deren identitätsfördernder Stellenwert<sup>4</sup>. Innerhalb dieses Rahmens erfolgt die Erziehung und Sozialisation des Kindes/des Jugendlichen innerhalb der gleichaltrigen Bezugsgruppe ohne Vorbildfunktion eines Erwachsenen. Das vermittelte Portrait einer Jugend, die sich gegenüber der vorherigen Generation und deren Sozialisationsagenturen kritisch positioniert, ist eher einseitig und lückenhaft<sup>5</sup>. Aus den widersprüchlichen Erfahrungen mit den traditionellen Werte- und Normenwelten von Familie und Schule einerseits und andererseits mit denen der jeweiligen Peergroup bilden sich Wertekonflikte innerhalb der eigenen Persönlichkeit sowie im Umgang mit Familienangehörigen und Schule. „*Werte anzunehmen und zu vertreten ist*

<sup>1</sup> Vgl. dazu BÜCHNER; KRÜGER, H.-H. (1996, S.201ff.): zur Wechselwirkung von schulischer und außerschulischer Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

<sup>2</sup> Siehe dazu KRAKER-KNILLI; RÜLCKER, T. (1985b, S.87): „*Heranwachsende können ohne die erzieherische Leistung von Familie oder andere sie ersetzenden Institutionen, d.h. Einführung in die Inhalte der Kultur ihrer Gesellschaft, Schicht, etc., nicht an der Kultur ihrer Gesellschaft teilnehmen*“.

<sup>3</sup> Eine räumliche Distanz zur Elterngeneration erweist sich förderlich für die Bildung von autonomen Formen, eigenen Symbolwelten und führt zu einem starken Zusammenhalt, zur Identität einer Jugendkultur (OEKERS, 1991).

<sup>4</sup> Auf Grundlage seiner Untersuchungen zur Entwicklung des moralischen Bewusstseins beim Kind weist PIAGET (1973) auf die Bedeutung von klaren, eindeutigen moralischen Strukturen für Kinder bis zum Alter von 12 bis 14 Jahren hin. Ein Überwiegen von Ambivalenz, Ironie, Uneindeutigkeiten gefährde ihre psychische Gesundheit. Des weiteren siehe dazu auch MANZEL; HURRELMANN; WLODAREK (1985, S.58) sowie ENGEL und HURRELMANN (1989).

<sup>5</sup> Im Vergleich zu SHELL Jugendstudie 1985 zeigt sich erstmalig in der SHELL Jugendstudie 2000 eine hohe Zustimmung der befragten Jugendlichen zu den elterlichen Erziehungsstilen. Dieser Trend setzt sich in der SHELL-Jugendstudie 2002 weiter fort (LINSSEN et al., 2002, S.61).

*eine Sache, nach ihnen zu leben und sie im Verhalten gegenüber anderen tagtäglich praktisch umzusetzen, ist etwas völlig anderes“ (COLES, 1998, S.72).*

### **Grenzen und Ambivalenzen der Werteeerziehung und Wertevermittlung**

Die Ausführungen zur Thematik der Wertevermittlung und Werteeerziehung weisen auf eine komplexe innere Systematik und fließende Übergänge zu anderen wichtigen pädagogischen Grundsatzfragen hin. Bei der Diskussion über Wertevermittlung, Werteeerziehung und Normenvermittlung durch Familie, Schule stößt man schnell auf grundsätzliche Probleme der Erziehung, der Bildungsvermittlung, ganz zu schweigen von den historischen oder sozialwissenschaftlichen Dimensionen. Deshalb sollen wichtige pädagogische Aspekte noch einmal kurz benannt werden:

- Die Wertbildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen sind Resultate eines Wirkungszusammenhangs.
- Die Einflussnahme der pädagogischen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule<sup>1</sup> auf den Werteeerziehungsprozess ist nur im eigenen (begrenzten) Rahmen möglich.
- An allen jugendspezifischen Treffpunkten (z. B. im Jugendfreizeitheim oder Schwimmverein) findet eine Auseinandersetzung mit wichtigen Werten und Normen statt.
- Jede soziale Gruppierung in der Gesellschaft formuliert die für die eigene Reproduktion erforderlichen Werte und Normen.
- Familie und Schule können in zweierlei Formen auf den Wertvermittlungsprozess/Werteeerziehungsprozess Einfluss nehmen: indem die für die Aufgabenerfüllung und den Fortbestand der Sozialität wichtigen Normen durchgesetzt und Erlebnisse bzw. Erfahrungen im Zusammenhang einer konstruktiven Krisenbewältigung reflektiert werden.
- Wenn konstruktive Auseinandersetzungen aus Angst vor Kritik in der Erziehung vermieden werden, weil Erwachsene ihren eigenen formulierten Ansprüchen gegenüber Kindern und Jugendlichen nicht gerecht werden, können keine Orientierungslinien entstehen. Korrigiert wird eine solche mangelnde Konfliktbereitschaft dadurch, indem Kinder und Jugendliche neben Familie und Schule Kontakte zu anderen Sozialisationsinstanzen (gleichaltrige Jugendclique<sup>2</sup>) aufbauen, wo sie mit realistischen Anforderungen konfrontiert sind. Durch einen solchen veränderten Orientierungsschwerpunkt kann das generationsübergreifende traditionelle Erziehungsverhältnis zwischen den Eltern (Erwachsenen) und Kinder/Jugendlichen („Heranwachsenden“) einen Bedeutungsverlust erfahren, der nicht ohne Weiteres revidierbar ist.
- Unbeschadet eines tendenziellen Bedeutungsgewinns von Peergroups für den Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen (PEIFER, 2005), bleibt die Beziehung zwischen Generationen ein

<sup>1</sup> Vgl. dazu BUSSE; HELSPER (2004, S.439ff.)

<sup>2</sup> Vgl. dazu STROZDA; ZINNECKER (1996, S.81ff.)

wichtiges pädagogisches Thema<sup>1</sup>. Ohne den biografisch bedingten Wissens- und Erfahrungsvorsprung Älterer können Jüngere kaum lernen, dass Bedingungen in der Vergangenheit anders waren, als sie heute sind, und dass sie sich zukünftig wieder ändern werden. Wichtige Kategorien - Epochen, Wandel, Entwicklung und Veränderung - blieben unterentwickelt. Der Erfahrungshorizont der jungen Generation bliebe nahezu unverändert. Jüngere können im Umgang mit Älteren durch temporale Vergleiche lernen, Werte und Normen zu reflektieren. Wiederum sind die Älteren auf die Hilfe der Jüngeren angewiesen, wenn sie sich auf neue Bedingungen einlassen wollen und ihr bisheriges Erfahrungsrepertoire aktualisieren wollen.

### **Wertewandel**

In den bisherigen Ausführungen wurden Werte- und Normenvermittlungsprozesse beschrieben, die eher sozialisatorisch verlaufen. Zum Einstieg in die Wertewandelthematik möchte ich an die Wertkonfliktsituation anknüpfen.

Individuen unterwerfen sich nicht immer Gruppennormen und deren Wertevorstellungen, sondern stellen sie in Frage und weichen auch davon ab. Diese Abweichungen sind Quellen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und zugleich Ausdruck der von den Individuen wahrgenommenen Unzufriedenheiten mit dem gegenwärtigen Zustand (WAGNER, 1999).

Da nach Ansicht von ELIAS (1980) die meisten Menschen ihr Selbstwertgefühl von ihrer gesellschaftlichen Position ableiten, verbunden mit dem Interesse, sich weiter zu verbessern, sieht er das individuelle Prestigestreben als Motor für gesellschaftlichen Wandel hin bis zur Neuzeit. Nach STROMBERG und BOEHNEKE (1999) ergibt sich ein Zusammenhang zwischen der individuellen Werthaltung (Wertüberzeugung), die sich aus den individuellen Werten und deren Stellenwert entwickelt, und dem subjektiven Wohlbefinden. Wer infolge eines sozialen Wandels veränderte Chancen für die Durchsetzung seiner individuellen Werthaltung wahrnimmt, wird auch eine Veränderung in seinem subjektiven Wohlbefinden erleben.

Veränderte gesellschaftliche Verhältnisse verursachen nach FROMM (1980) auch einen Wandel der individuellen Überzeugungen und Werteinstellungen. Hingegen schreiben KRAUSE, R.; ETTRICH, C.; ETTRICH, K. U. (1999) individuellen Werthaltungen eine hohe Konstanz zu, was nicht ausschließt, dass innerhalb einer individuellen Werthaltung Verschiebungen von Wertepräferenzen möglich sind, ohne dabei die individuelle Grundhaltung zu verändern.

*„Die Ethik des eigenen Lebens leistet damit zunächst eine Kritik der herrschenden Wir-Definitionen-Klasse, Stand, Familie, Geschlechtsrollen, Gemeinwohl, Partei, Nation, usw.“* (BECK, 1997, S.117).

Ist ein Zusammenhang zwischen Werten und Normen nicht mehr gegeben, d. h. kehrt sich die Schutzfunktion der Normen gegenüber den betreffenden

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu BRAKE; BÜCHNER (2003, S.618ff.)

Werten um oder haben sich diese in ihrer handlungsleitenden Aufgabe verändert, hat ein Wertewandelprozess eingesetzt.

Ein gesellschaftlicher Wertewandel umfasst auch eine Veränderung des Generationenverhältnisses<sup>1</sup>. Im sogenannten Erziehungsverhältnis zwischen „Alten“ und „Jungen“ erfolgt nach pädagogischer Anschauung die Vermittlung von Werten und Normen, die sich nicht nur auf die Sozialisationsinstanzen von Familie und Schule beschränkt, sondern auch alle anderen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens umfasst.

Die in der Öffentlichkeit geführte Diskussion über Werte, denen Menschen/Individuen folgen sollten, ist im Sinne von Werteverlust negativ akzentuiert und mit einer Reihe von Krisenphänomenen in Zusammenhang gebracht: ausufernder Egoismus und Individualismus, Ellenbogenmentalität, Verlust moralischer Grundwerte, Auflösung des Gemeinschaftssinns.

*„Es gilt einzusehen, dass die Ausbreitung individualistischer Wünsche nach Selbstentfaltung, Selbststeuerung und Selbstkontrolle nicht eine Abweichung vom ‚Pfad der Tugend‘ darstellt, sondern vielmehr eine ‚List der Vernunft‘ ist in einer Epoche, in der Menschen zunehmend zur Selbstständigkeit herausgefordert sind und sich – bei dünner werdenden öffentlichen Auffangnetzen – der Pluralisierung von Lebenschancen und Lebensrisiken zu stellen haben“ (KLAGES, 2001, S.30<sup>2</sup>).*

KEUPP (2001, S.82) charakterisiert den Wertewandel wie folgt: *„In diesem Wertewandel zeichnet sich ein Subjekt ab, das sich immer wieder von den institutionellen Mustern herkömmlicher Integrationsmächte wie Politik, Gewerkschaften oder Kirchen löst.“*

Die bisherigen Ausführungen weisen auf einen Zusammenhang zwischen Wertewandel (sozialem Wandel) und sozialen Problemlagen hin. Soziale Probleme stellen wandlungsbedingte Ergebnisse dar, bei denen die individuelle Werthaltung und Interessenlage (erwünschte Gesellschaftsordnung) mit den neuen etablierten gesellschaftlichen Verhältnissen nicht übereinstimmen. Wenn von sozialem Wandel gesprochen wird, denken manche zunächst an einen allmählichen, kumulativen Prozess, etwa an das Durchspielen aller Möglichkeiten, bis ein kulturelles Muster erschöpft ist<sup>3</sup>. Ohne Zweifel kann ein Wandel von Werten und Normen tiefgreifend und folgenreich sein. Nicht selten wird er gleich als solcher erkannt oder sogar verleugnet. Die Veränderungen lassen sich wie folgt unterteilen, in solche, die in individuellen Impulsen und Reaktionen auf die Gesellschaftsstruktur ihren Ursprung haben und in solche, die als Reaktionen auf Änderungen auf der systemischen Ebene erfolgen. Als weitere Möglichkeit eines Wandlungsprozesses kann ein in anderen Partnergesellschaften bereits vollzogener Wandel betrachtet werden, der einen Änderungsprozess erforderlich erscheinen lässt, obwohl in der betreffenden Gesellschaft selbst noch kein Bedarf erkannt wurde, jedoch sich das Umfeld so verändert hat, dass ohne ein Wandlungsgeschehen die Stabilität der Gesellschaft in Frage gestellt oder behindert wäre. Die

---

<sup>1</sup> ERDHEIM (1991, S.79) spricht von einer Beschleunigung kulturellen Wandels, wenn sich die Lebensmodelle der Generationen zunehmend unterscheiden.

<sup>2</sup> Siehe dazu auch BARZ et al. (2001)

<sup>3</sup> MEAD, M. (1971) beschreibt Stabilität einer Gesellschaft damit, dass in ihr die Vergangenheit der Großeltern der Zukunft der Enkel weitestgehend ähnelt.

einzelnen Gesellschaften unterscheiden sich deutlich in ihrer Neigung, „Neues“ zu schaffen.

Unabhängig davon, ob ein gesellschaftlicher Wandel durch einen innergesellschaftlichen Demokratisierungsprozess ausgelöst wird oder durch äußere Zwänge entsteht, wird ein Wandlungsgeschehen von den beteiligten Individuen auf der Ebene des Selbstbefindens wahrgenommen und die neuen Handlungsoptionen eingeschätzt. Voraussetzung für eine folgezentrierte Beurteilung der geänderten gesellschaftlichen Bedingungen ist ein nach gewissen Gesichtspunkten (z. B. Durchsetzung des Selbstkonzeptes, der Zukunftsperspektiven) festgelegtes Bewertungssystem<sup>1</sup>, ähnlich dem aus der Betriebswirtschaft bekannten Nutzenerwägungsprinzip. Zum besseren Verständnis von sozialem Wandlungsgeschehen ist es hilfreich, die einzelnen wandlungsbedingten Auswirkungen auf bisherige grundlegende Werte und Normen zu betrachten.

### **Die Entstehung neuer Wertinhalte**

Am deutlichsten zeigt sich anhand von Wandlungsprozessen, wie neue Wertinhalte entstehen. Was neu als „wertvoll“ im kollektiven Sinn für das gemeinschaftliche Miteinander von Individuen definiert wird, spiegelt sich als neu eingeführter Begriff, d. h. Wortneuschöpfung in der Sprache der Gesellschaft wider. Als Beispiel sei an dieser Stelle der Begriff „Fun Faktor“ genannt, der häufig als Qualitätsbegriff im Zusammenhang mit dem positiven Wertbegriff „Freizeit“ verwendet wird.

Um eine Vorstellung darüber zu erlangen, wie viel Zeit vergehen kann, bis neue Wertinhalte eine gewisse Allgemeingültigkeit erlangt haben und umgesetzt werden, sei folgendes Beispiel angeführt: bereits in der Erstfassung des Grundgesetzes der Bundesrepublik wurden die Grundwerte Gleichberechtigung und Freiheit garantiert. Erst mit einer Rechtsnovelle des Bürgerlichen Gesetzbuches im Jahr 1977 verschwand der Zustimmungsvorbehalt des Ehemannes bei einer Arbeitsaufnahme der Ehefrau.

### **Umformung alter Werte**

Historisch betrachtet gab es in vielen Epochen Wertewandlungsprozesse. Dies weist nicht nur auf einen veränderbaren Bedeutungsgrad von Werten und Wertsystemen sondern auch auf die Veränderbarkeit von Werten an sich hin. Da Werte als elementare Entscheidungskriterien und -orientierungen bei Handlungen dienen, ist es für ein Individuum umso schwerer, wenn diese plötzlich ungültig und „wertlos“ werden. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse basieren nicht immer auf dem Austauschprinzip, d. h., es treten nicht sofort neue Werte an die Stelle der alten. Vielmehr werden auch „alte“ Werte neu interpretiert und mit neuen Bedeutungsinhalten belegt, wie folgendes Beispiel darstellt:

Bei wörtlicher Interpretation des christlichen Tötungsverbot (Gebot: „Du sollst nicht töten“) ist die Kernaussage und die dazugehörige

---

<sup>1</sup> MAES et al. (1999) weisen darauf hin, dass neben sozialen Vergleichen („wie geht es mir im Vergleich zu relevanten Anderen?“) auch temporale Vergleiche (z. B. „wie geht es mir jetzt zu früher?“) wichtige Basisinformationen für Bewertungen bilden, die das persönliche Wohlbefinden und die individuelle Lebenszufriedenheit beeinflussen (BIERHOFF, 1999).



Handlungsrichtlinie (Norm) unmissverständlich ausgedrückt. Der besondere Schutz, dem das menschliche Leben unterstellt wird, unterstreicht seine bedeutende Priorität als unantastbares Wertgut. Diese hochrangige Wertbedeutung ist in vielen Gesellschaften verfassungsrechtlich garantiert. Vorsätzliche Tötungsdelikte werden massiv strafrechtlich geahndet, ausgenommen Notwehrsituationen mit Todesfolge.

Die Geschichte zeigt genug Beispiele, in denen aus Gründen des systemischen Erhalts bzw. bei Verfolgung höher wertiger Ziele (für die Freiheit einzutreten), durch das staatliche Gewalt-Monopolrecht das generell bestehende Tötungsverbot eingeschränkt wird. In dem Fall wird die Wertigkeit des Lebens eines Einzelnen einer kollektiven Zielsetzung (Erreichung von kollektiver Freiheit) untergeordnet. Dieses Beispiel veranschaulicht die unterschiedliche Gewichtung von Werten und konkretisiert, dass ihre Rangposition in einer gesellschaftlichen Werteskala veränderbar ist.

Auch in der ehemaligen DDR war die persönliche Freiheit als Grundwert verfassungsrechtlich garantiert. Werte wie Reisefreiheit und Residenzwahlfreiheit leiteten sich aus diesem Grundrecht ab. Bedingt durch eine nachteilige volkswirtschaftliche Entwicklung, auf die hier ausführlich einzeln einzugehen zu weit führen würde und die deshalb nur stichwortartig<sup>1</sup> genannt werden kann, kam es „zum gesellschaftlichen Einschluss“ der gesamten DDR-Bevölkerung am 13. August 1961. Im Zusammenhang damit wurde die individuelle Freiheit eingeschränkt. Anstelle einer bisher geltenden persönlichen Reisefreiheit trat ein generelles Ausreiseverbot. Das unerlaubte Verlassen der DDR galt nun als so genannte „Republikflucht“ und führte nach den „neuen“ Rechtsnormen zu strafrechtlichen Konsequenzen.

### **Veränderung der Rangposition der Werte innerhalb der Wertehierarchie**

Wie vorangestellt beschrieben, treten veränderte gesellschaftliche Bedingungen nicht nur durch Einführung neuer Kontexte oder durch umgedeutete, weiterhin bestehende Werte in Erscheinung sondern auch durch eine veränderte Rangposition innerhalb der Wertehierarchie. Werte erfahren entweder einen Bedeutungsgewinn oder einen Bedeutungsverlust.

Die aktuelle Position eines Wertes in der Werteskala ist veränderbar und wird von der jeweiligen Wertbindung beeinflusst. Der Verpflichtungsgrad gegenüber dem Wert dokumentiert dessen aktuelle „Wertschätzung“.

Im Umkehrschluss ist zu vermuten, dass der Bedeutungsrang eines Wertes in einer nationalen Werteskala Rückschlüsse auf die vorliegende soziale Situation einer Gesellschaft ziehen lässt.

### **Änderung der Normen**

Folgerichtig ziehen Veränderungen bei Werten und im Wertesystem auch Konsequenzen für die dazugehörigen Normen nach sich. Die bisherigen Ausführungen beschrieben Normen in dem Verständnishorizont von strukturgebender Reglementierungsebene im Zusammenhang mit negativen Sanktionen bei Normübertretungen. Als positive Begleiterscheinung des von

---

<sup>1</sup> (Z. B. steigende Flüchtlingszahlen, vor allem jüngerer Bürger im Erwerbsalter, sich daraus abzeichnender Überalterungsprozess bei der Bevölkerung und drohender wirtschaftlicher Kollaps der DDR)

INGLEHART (1977) und anderen (KLAGES, 2001) beschriebenen Wertorientierungswandels in Richtung individualistischer Werte vollzog sich auch bei den Normen ein Einstellungswandel, der sich wie folgt kurz umreißen lässt:

Aus einer früheren jede Normübertretung sanktionierenden Einstellung entwickelte sich eine den individuellen Bedürfnissen Freiräume zubilligende Einstellung.

„Die normschaffende und normwandelnde Kraft des Faktischen ist als empirisches Phänomen unbestreitbar“ (MOREL, 1975b, S.263). Nicht selten ergibt sich, dass ein tatsächliches Verhalten, das eine große Anzahl von Individuen einer Gesellschaft praktiziert, verbindliche Geltung erlangt und damit vorherige Normen verdrängt. Problematisch wird es erst dann, wenn das Faktische Normen bestimmt. Alles das, wonach eine große Anzahl von Individuen handeln, sich orientieren, gilt als gut und wertvoll bzw. Ausdruck richtigen Handelns. Wenn in einer Gesellschaft kein starker Glaube an gemeinsame Werte existiert, werden dadurch Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten im Gefüge der Verhaltensnormen ausgelöst, die sich über eine wachsende Unzufriedenheit infolge unaufhörlicher individueller Anpassungsprobleme zu einem massiven Gesellschaftskonflikt ausweitet.

### **Der Wertewandel in post-industrialisierten Gesellschaften**

Als Beispiel eines Wertewandels, der als Ergebnis eines demokratischen Prozesses zur Veränderung der Wertepräferenzen geführt hat, sei auf Entwicklungen in den westlichen Industrienationen verwiesen.

Bereits früh hat PARSONS (1966/1977) auf die Bildungsrevolution in den 60er Jahren und deren Ausprägungen in Form von neuen Werten und Geltungsansprüchen<sup>1</sup>, der veränderten Beziehung zwischen Individuen (Bürgern) und Politik hingewiesen. „Politische Bildung läuft also auf dem Weg über die Stärkung von Entscheidungsfreiheit, Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz der Einzelnen“ (RÜLCKER, 1979, S.39). D. h., eine dem Humankapital zurechenbare Deckungsreserve, bestehend aus (Aus-) Bildung und Wissen, zeichnet verantwortlich für die nachhaltige Beziehungsänderung zwischen Kollektiv und Individuum und dessen Autonomisierung (WESSELS, 2000). Letzterer Prozess steht im Zusammenhang mit der von PARSONS (1982) nach der industriellen und demokratischen als „dritte Revolution“ betitelten Bildungsexpansion<sup>2</sup>.

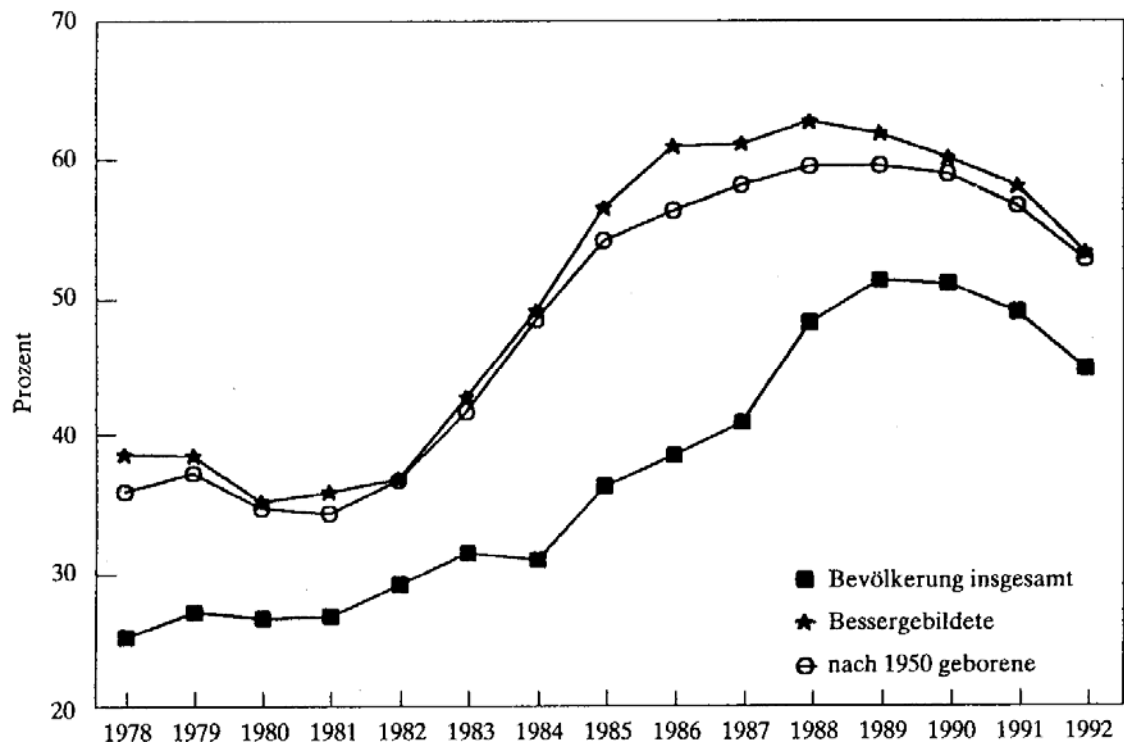
Vor dem Hintergrund veränderter objektiver Problemfelder und expandierender enttraditionalisierter Deutungskapazität der Individuen (Bürger) führt ein von INGLEHART beschriebener Wertewandel zur Veränderung der von Individuen (Bürgern) wahrgenommenen Aufgabenfelder (INGLEHART, 1977; 1990; KLAGES und KMIECIAK, 1979). INGLEHART beschreibt als einer der Ersten einen seit Ende der 60er Jahre bewirkten Wertewandel in post-industrialisierten Gesellschaften<sup>3</sup>. Im Kontext des Wandlungsgeschehens verdeutlicht sich eine Veränderung der Konfliktlinien in westlichen Demokratien. Ausgehend von dem Charakter

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch FIEBIG (2001, S.112)

<sup>2</sup> Siehe SHELL-Jugendstudie 2000 (FRITZSCHE 2000a, S.97)

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch die Beschreibung der Wertewandelentdeckung bei NOELLE-NEUMANN (2001, S.15ff.)

dieses sozialen Wandlungsprozesses bezeichnet er ihn als „*stille Revolution*“ (INGLEHART, 1977<sup>1</sup>). Allerdings trifft sein Erklärungskonzept auch auf Kritik und ist nicht unumstritten (vgl. THOME, 1985).



**Abbildung 1: Anteil postmaterialistischer Wertorientierungen in der Gesamtbevölkerung in Deutschland (WESSELS, 1997)**

Sowohl durch nationale als auch durch internationale Untersuchungen ist belegt (VAN DETH; SCARBOROUGH, 1995; KLAGES 1985<sup>2</sup>, WETZEL; INGELHART; KLINGEMANN, 2001<sup>3</sup>), dass eine Verschiebung der Wertepräferenzen zu Orientierungen, die als postmaterialistisch<sup>4</sup> bezeichnet werden, stattgefunden hat. Dieser Wertewandel ist geprägt durch ein verstärktes Interesse an größerer individueller Autonomie und Selbstverwirklichung, verbunden mit einem ausgeprägten unmittelbaren Beteiligungsanspruch auf politischer Ebene und ökologischer Orientierung (WESSELS, 1997<sup>5</sup>).

Insbesondere die junge Generation der 60er Jahre als auch die besser Gebildeten in der Bundesrepublik gelten als Träger dieses Wandlungsgeschehens (BÖCKLER, 1992; ROLLER; FUCHS und VOLTMER; 1992).

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch LEHNER (1979, S.317ff.)

<sup>2</sup> Hinweislich des von INGLEHART beschriebenen Wertewandels merkt KLAGES (2001, S.23) an, ließ sich dieses Phänomen, das sich in allen entwickelten Industrienationen vollzog und auch in Mitteleuropa beobachten ist, mit der Formel „von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungswerten“ umschreiben.

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch KUHN (1994) und SCARBOROUGH (1995)

<sup>4</sup> „Unter postmaterialistischen Werten versteht man soziale und individuelle Selbstverwirklichung, kreative und spontane Tätigkeiten, Minderheitenschutz, gesellschaftliche Teilnahme am städtischen Leben“ (KÜHN, 1994, S.129).

<sup>5</sup> MÜHREL (2006) beschreibt gesellschaftliche Partizipation als Modus sozialer Integration; vgl. dazu auch SCHNURR (2001).

Empirische Untersuchungen belegen ferner, dass dieser Wertewandel weit über die junge Generation hinausgeht (KLAGES, 1985).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein zunächst auf westliche Industrienationen bezogener Wertewandel, dessen Wurzeln in den 60er Jahren im Zusammenhang mit der Bildungsrevolution zu finden sind, vollzogen wurde. In seinem Verlauf wandelte sich die materielle Wertorientierung in Richtung postmaterialistischer Präferenzen. Im Zusammenhang damit stehen auch die Geltendmachung von Mitbestimmungs- und Autonomienansprüchen der Handlungsbeteiligten und erweiterte Erfahrungsräume.

Darüber hinaus gibt es neben dieser von den Individuen ausgehenden Veränderung der Verhaltensbereitschaft auch Formen, die von der systemischen Ebene ausgehen (z. B. die Folgen des Mauerbaues von 1961). Anhand dieses Beispiels wird eine Handlungsnotwendigkeit in Situationen verdeutlicht, in denen die Stabilität eines Staates bzw. einer Gesellschaft ohne den notwendigen Schritt eines dirigistischen Wandlungsgeschehens irreparablen Schaden nimmt.

Weitere Wandlungsprozesse, wie sie häufig in der Geschichte zu finden sind, beispielsweise kulturelle Wandlungen (durch Kunst und Literatur, die bestimmten Regenten zugeschrieben wurden), oder im Zusammenhang mit technischen Erfindungen, stehen nicht im thematischen Zusammenhang mit dieser Arbeit.