



Axel Felser

Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften

Eine explanative Studie

WAXMANN

Axel Felser

Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften

Eine explanative Studie



Waxmann 2019

Münster • New York

Die Arbeit wurde 2018 von der Universität Regensburg, Fakultät für Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen de Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 662

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

Print-ISBN 978-3-8309-3978-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8978-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © Eakachai Leesin – shutterstock.com

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Ich möchte mich von ganzem Herzen bei nachfolgenden Personen bedanken, ohne die eine Fertigstellung der Promotion nicht möglich gewesen wäre:

Allen voran danke ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Astrid Rank für ihre Unterstützung, ihr stets offenes Ohr für Fragen und Anliegen, ihre Zeit und ihre Rückmeldungen, durch die ich in den letzten Jahren unglaublich viel lernen und mich weiterentwickeln konnte. Zudem danke ich Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer für die Übernahme der Zweitgutachter-Tätigkeit und ihre wertvollen Hinweise und Anregungen, die mir gerade im Endspurt der Arbeit viel Motivation geschenkt haben. Prof. Dr. Maria Fölling-Albers und Prof. Dr. Andreas Hartinger danke ich für ihre stets wertschätzenden, wertvollen und hilfreichen Rückmeldungen und Ratschläge im Rahmen von Forschungs- und Doktorandenkolloquien. Darüber hinaus möchte ich mich herzlich bei allen beteiligten Lehrkräften bedanken, die sich trotz voller Terminkalender und Unterrichtstage Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens und die Teilnahme an einem Interview genommen haben. Besonders danke ich auch meinem Kollegen Dr. Rudolf „Rudi“ Hitzler, der mich überhaupt erst auf die Idee gebracht hat, über das Promovieren nachzudenken, und seinen Teil dazu beigetragen hat, dass ich am Lehrstuhl arbeiten konnte. Auch meinen Kolleginnen und „Leidensgenossinnen“ Alexandra Pöferlein, Dr. Anna Widmer, Marika Haider und Susanne Gebauer möchte ich für viele Inspirationen, Tipps, Anregungen und Ideen, ihre Unterstützung und Hilfe meinen ausdrücklichen Dank aussprechen. Zudem danke ich Dr. Claudia Rathmann für viele wertvolle Hinweise, wie man einen komplizierten Text verständlich machen kann. Meinem Bro Michl Speyer danke ich für seine präzisen und hilfreichen Rückmeldungen in der Korrekturphase der Arbeit (Heja BVB!). Ebenso möchte ich mich sehr herzlich bei meinen Studentischen Hilfskräften Philip Naß, Sandra Gierl, Lisa Freimüller und Bianca Schinder bedanken, die mich über weite Strecken der Arbeit unterstützt haben. Ihr seid super! Ganz besonderer Dank gebührt meinen Eltern, Sabine und Cony Felser. Danke, dass ihr immer für mich da wart und seid, an jedem Tag meines Lebens! Der größte Dank aber gilt meiner Frau Marlene! Leni, ohne dich, ohne deine einfühlsame Unterstützung, die mir in so vielen schwierigen Situationen den Rücken gestärkt und ein Lächeln geschenkt hat, hätte ich es nie geschafft. Worte können nicht beschreiben, wie dankbar ich dir dafür bin!

Zusammenfassung

Werte stellen bedeutsame Leitlinien sowohl für das Bewerten und Beurteilen innerhalb von Gesellschaften als auch für die Handlungen von Individuen dar. Zugleich konnte gezeigt werden, dass sich die Zustimmungen zu Werten sowie ihre inhaltliche Bedeutung im Laufe der Zeit verändern und zwischen Kulturen, Milieus und Gruppen teilweise erheblich unterscheiden können (vgl. Thome 2014; Rödder 2008; Rödder 2014; Wippermann 2011; Schumacher 2000).

In diesem Zusammenhang kommt insbesondere der Schule als gesellschaftlicher Institution der Auftrag zu, die für eine Gesellschaft als wichtig anerkannten Werte an die nächsten Generationen weiterzugeben. Im Mittelpunkt stehen in diesem Zusammenhang die Lehrkräfte, die diese Werte im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages an die Schülerinnen und Schüler vermitteln sollen. Im Rahmen von Verfassungs- und Gesetztestexten wird den Lehrkräften dabei ein entsprechender pädagogischer Interpretationsspielraum eingeräumt, um auf den jeweiligen Schul- und Unterrichtskontext angemessen reagieren zu können. Gerade der Grundschule als erster gemeinsamer Schule für alle Kinder kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie zum einen eine grundlegende Bildung vermitteln soll, zum anderen wie keine andere Schule ein Abbild der Vielfalt innerhalb der Gesellschaft und den damit einhergehenden Herausforderungen darstellt. Eine besondere Stellung nehmen in diesem Zusammenhang die Lehrkräfte ein, die den Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnehmen und umsetzen. Trotz der eminenten Bedeutung von Werten für die Gesellschaft und das Schulsystem im Allgemeinen und für Individuen im Besonderen, liegen bisher allerdings erstaunlich wenige empirische Erkenntnisse darüber vor, welche Werte Lehrkräfte für diesen Auftrag besonders präferieren, wie sie diese interpretieren und welche individuell angepassten Werthaltungen sich daraus für den Einzelnen oder die Einzelne ergeben.

Um dieses Forschungsdesiderat klären und die Wertpräferenzen und Werthaltungen von Grundschullehrkräften entsprechend untersuchen zu können, wurde eine explanative Mixed-Methods-Studie durchgeführt. Dazu wurden Grundschullehrkräfte (N=460) in einer Fragebogenstudie zu ihren Wertpräferenzen befragt. Aus dieser Gesamtstichprobe wurde eine zweite Stichprobe gezogen. Die Grundschullehrkräfte dieser Stichprobe (N=20) nahmen an einem Leitfadeninterview teil, in dem die Interpretationen der präferierten Werte und die sich daraus ergebenden individuellen Werthaltungen der Befragten erhoben wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte Werte präferieren, die sowohl in persönlicher als auch beruflicher Hinsicht das soziale Miteinander prägen. Werte wie Respekt, Anerkennung, Wertschätzung, Achtung, Toleranz und Menschenwürde können als universell bedeutsame Leitlinien für das Zusammenleben im persönlichen wie auch im schulischen Kontext angesehen werden. Diese Werte bilden zugleich die Schwerpunkte innerhalb der Stichprobe, während im Hinblick auf weitere Wertpräferenzen eine gewisse Varianz innerhalb der Präferenzen zu verzeichnen ist. Zugleich setzen die Lehr-

kräfte im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler nochmals andere Schwerpunkte, die vor allem auf deren Lern- und Arbeitsverhalten abzielen. Dabei stehen Werte wie Verantwortung, Selbstständigkeit, Ordnung und Disziplin besonders im Mittelpunkt. Inferenzstatistische Analysen konnten zudem zeigen, dass die Wertpräferenzen am häufigsten mit Persönlichkeitsmerkmalen (wie z.B. Offenheit) zusammenhängen. Personenbezogene Variablen, wie das Alter oder das Geschlecht, korrelieren nur vereinzelt mit den Wertpräferenzen. Im Hinblick auf schulbezogene Variablen zeigten sich Zusammenhänge zwischen dem Unterrichtsfach Religionslehre und der Ausübung einer Funktionsstelle. Zwischen der Tätigkeit an einer staatlichen Regelschule oder eine Schule in privater Trägerschaft bzw. der Stadtgröße zeigten sich nur eine bzw. keine Korrelation.

In den mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten Interviewdaten konnten die Präferenzen aus der Fragebogenstudie bestätigt und zudem durch die Interpretationen und Werthaltungen der Lehrkräfte weiter vertieft werden. Im Mittelpunkt stehen auch hier die Begriffe für die Werte, die ein respektvolles und wertschätzendes Miteinander prägen. Dabei zeigt sich, dass die Werte aus diesem Bereich häufig synonym verwendet werden und somit lediglich unterschiedliche Nuancen innerhalb desselben Schwerpunktes darstellen. Daneben stellt das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler auch in den Interviews einen bedeutsamen Aspekt für die Wertpräferenzen der Lehrkräfte dar. Die in Verfassungs- bzw. Gesetzestexten formulierten Werthaltungen sind häufig von der Schwierigkeit gekennzeichnet, diese auf den konkreten Schulalltag übertragen zu können. Werte zwischen einem allgemeingültigen Anspruch und konkreten Situationen in der Schule verorten und entsprechend interpretieren zu können, stellt für die befragten Lehrkräfte eine große Herausforderung dar. Zugleich zeigt sich auch innerhalb dieser Stichprobe eine gewisse Varianz in den Präferenzen und Interpretationen.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Werthaltungen kann dabei als ein erster und zugleich äußerst relevanter Schritt im Zuge der Umsetzung des gesellschaftlichen Auftrages der Wertvermittlung in Schulen angesehen werden.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Zusammenfassung	7
1. Einleitung	13
2. Terminologie	16
2.1 Begriffsklärung	16
2.1.1 Sprachwissenschaftliche Herkunft	16
2.1.2 Bedeutungsvielfalt	17
2.1.3 Bedeutsamkeit und Gültigkeit	18
2.1.4 Spannungsfelder des Wertbegriffs	23
2.2 Unterscheidung zwischen „Wert“ und „Werthaltung“	25
2.3 Definition	26
2.4 Konzeptuelle Verortung des Wertbegriffs	28
2.4.1 Normen	29
2.4.2 Ethik und Moral	30
2.4.3 Kultur	31
2.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung	32
3. Bedeutung von Werten	34
3.1 Gesellschaftliche Bedeutung	34
3.1.1 Grundwerte	34
3.1.2 Wertewandel	36
3.1.3 Empirische Ergebnisse zu gesellschaftlichen Werten	38
3.2 Individualpsychologische Bedeutung	44
3.2.1 Bedürfnisse und Motive	44
3.2.2 Ziele bzw. Erziehungsziele	46
3.2.3 Überzeugungen	49
3.2.4 Einstellungen	51
3.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung	53
4. Werte im Kontext Schule	55
4.1 Werte im Schulkontext unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule	55
4.1.1 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen	55
4.1.2 Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle Kinder	56
4.2 Rechtliche Ebene	58
4.2.1 Grundgesetz und Landesverfassung	59
4.2.2 Gesetzestexte und Verordnungen	61
4.2.3 Lehrplan am Beispiel der Grundschule	63
4.2.4 Herausforderungen und Möglichkeiten	64
4.3 Unterrichtliche Ebene	66
4.3.1 Konzeptionelle Ansätze	68

4.3.2	Unterrichtsgestaltung	69
4.3.3	Begrenzungen und offene Fragen	70
4.4	Individuelle Ebene	72
4.4.1	Anspruchshaltungen an Lehrkräfte	73
4.4.2	Werte als Teil der Lehrerprofessionalität	76
4.4.3	Werte im Kontext von Berufsethik, Berufsmoral und pädagogischem Ethos....	77
4.5	Empirische Ergebnisse zu Werten von Lehrkräften	82
4.5.1	Werte als Bestandteil weiterführender Konstrukte	83
4.5.2	Einfluss von Schulen bzw. Lehrkräften auf die Werte von Individuen	88
4.5.3	Wertpräferenzen und -interpretationen von Lehrkräften	90
4.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung	93
5.	Erkenntnisinteresse und Fragestellungen der Untersuchung	95
5.1	Theoretische Befunde und empirische Forschungsdesiderata	95
5.2	Forschungsfragen	97
6.	Methodik	100
6.1	Forschungsmethodische Überlegungen	100
6.2	Forschungsdesign	102
6.3	Methodisches Vorgehen im Rahmen der quantitativen Studie: Wertpräferenzen von Lehrkräften	103
6.3.1	Untersuchungsinstrument: Fragebogen	103
6.3.2	Stichprobe	113
6.4	Methodische Herangehensweise im Rahmen der qualitativen Studie: Werthaltungen von Lehrkräften	114
6.4.1	Untersuchungsinstrument: Interview	114
6.4.2	Stichprobe	117
6.4.3	Datenaufbereitung und Datenauswertung	118
7.	Ergebnisse der quantitativen Studie	125
7.1	Persönliche Wertpräferenzen	125
7.1.1	Portrait Values Questionnaire	125
7.1.2	The Wall	126
7.2	Berufsbezogene Werte	129
7.3	Präferenzen für die Vermittlung von Werten an Schülerinnen und Schüler	141
7.4	Vergleich Persönliche Wertpräferenzen – Vermittlung an Schülerinnen und Schüler	145
7.5	Zusammenhang von Wertpräferenzen und personenbezogenen Variablen	149
7.5.1	Persönliche Wertpräferenzen	150
7.5.2	Berufsbezogene Wertpräferenzen	159
7.5.3	Zustimmung zu den Werten aus der Verfassung	163
7.6	Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Studie	165
8.	Ergebnisse der qualitativen Studie	168
8.1	Vergleich der beiden Stichproben	168
8.2	Deskriptive Ergebnisse aus der Interviewstudie	171

8.3	Qualitative Ergebnisse der Interviewstudie.....	176
8.3.1	Schwerpunkte der Auswertung	177
8.3.2	Wertcluster Benevolenz	179
8.3.3	Wertcluster Lern- und Arbeitsverhalten.....	194
8.3.4	Werte aus der Verfassung	200
8.3.5	Verortung der Werthaltungen im Kontinuum des Wertbegriffs.....	209
8.4	Zusammenfassung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen.....	214
9.	Zusammenführung und Interpretation qualitativer und quantitativer Daten	216
9.1	Persönliche Werte	216
9.2	Berufsbezogene Werte	219
9.3	Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	223
10.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	224
10.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	224
10.1.1	Zusammenfassung des theoretischen und empirischen Hintergrunds.....	224
10.1.2	Zusammenfassung der Fragestellungen und des Forschungsdesigns	225
10.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	226
10.2	Diskussion.....	230
10.2.1	Diskussion der quantitativen Ergebnisse	230
10.2.2	Diskussion der qualitativen Ergebnisse	234
10.2.3	Diskussion der methodenkombinierten Ergebnisse	238
10.2.4	Diskussion des methodischen Vorgehens	239
10.3	Implikationen und Ausblick.....	245
10.3.1	Wissenschaftlicher Ertrag der Studie	245
10.3.2	Ausblick auf weitere Forschungsfelder.....	247
11.	Literatur	251
12.	Anhang	273
12.1	Tabellenverzeichnis	273
12.2	Abbildungsverzeichnis.....	275

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Herausforderungen wird immer wieder auf die hohe Bedeutung von Werten verwiesen. Der Schule als gesellschaftlicher Institution zur Vermittlung von Werten kommt dabei eine herausgehobene Stellung zu (vgl. Fend 2009; Nipkow 2009). Diese soll „als letzter wesentlicher Träger der Erziehung, und damit auch als letzter Garant des für den freiheitlichen und demokratischen Verfassungsstaat unabdingbaren Maßes an Homogenität in den Wertvorstellungen“ (Huber 1994: S. 545) sorgen und damit als Bindeglied zwischen gesellschaftlicher Pluralität einerseits und den Ansprüchen des Staates, „Einheit [zu] stiften [...], wo Vielfalt und Divergenz herrschen“ (Tenorth 2003: S. 371). Vor allem die Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle Kinder (vgl. Schorch 2007) ist mit besonderen Voraussetzungen konfrontiert, da sich in dieser Schulform alle Herausforderungen und nahezu die komplette gesellschaftliche Vielfalt abbilden (vgl. Terhart 2014). Sie steht dabei im Spannungsfeld, die Einzigartigkeit des Individuums genauso zu schützen wie die gesellschaftliche Pluralität und Vielfalt (vgl. Preuss-Lausitz 1996a).

Im Mittelpunkt zur Umsetzung des gesellschaftlichen Auftrages der Wertevermittlung stehen in besonderem Maße die Lehrkräfte (vgl. Döring 1990; Reichmann 2017; Schröder 1978), die „als Multiplikatoren bzw. Distributoren von Werten“ (Stengel 2001: S. 464f.) angesehen werden können. Werte weiterzugeben bzw. zu thematisieren wird dabei als grundlegende Aufgabe des Lehrberufs angesehen (vgl. Terhart 1987; Terhart 2000; Preuss-Lausitz 1996b; Schubarth, Zylla 2016; Standop 2005). Dabei finden sich die Lehrpersonen allerdings im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und persönlichen Ansprüchen (vgl. Wurzbacher 1978) wieder und sehen sich gleichermaßen mit höchsten Erwartungen wie zugleich den schlimmsten Mutmaßungen über die gegebenen Möglichkeiten der Institution (vgl. Preuss-Lausitz 1996b) konfrontiert. Sie sollen das vermitteln und weitergeben, was gesellschaftlich zwar erwartet, aber nicht zwingend auch vorgelebt wird (vgl. Rothland 2016).

Dies erfordert ein hohes Maß an Bewusstsein und Reflexivität, um in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern diese zur Bewertung und Wertung innerhalb pluralistischer Welten anleiten und unterstützen zu können (vgl. Tenorth 2008; Mischke, Kiper 2008; Schweitzer 2011). Dabei wird teilweise wie selbstverständlich angenommen, dass die Lehrkräfte wie von selbst mit diesen Herausforderungen umzugehen wissen würden (vgl. Bastian, Helsper 2000).

Es kann aber nicht per se davon ausgegangen werden, dass den beteiligten Personen auch wirklich in vollem Maße bewusst ist, um welche Werte es sich hinsichtlich des gesellschaftlichen Auftrages handelt, wie diese zu verstehen sind und wie diese anzubahnen sind (vgl. Aebli 1997). Um die verfassungsgemäß zugestandene Freiheit zur Interpretation des Bildungs- und Erziehungsauftrages (vgl. Reuter 2003) nutzen zu können, muss den Lehrkräften bekannt sein, welche Werte von besonderer Bedeutung

sind und auf welche Art und Weise die Vermittlung umgesetzt werden soll (vgl. Mienert, Pitcher 2011; Schreier 1999; Patry 2009).

Allerdings liegen bisher kaum empirische Erkenntnisse darüber vor, welche Werte die Lehrkräfte in der Grundschule als besonders wichtig empfinden, wie sie diese verstehen und interpretieren. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht deshalb die empirische Untersuchung, welche Werte Grundschullehrkräfte in persönlicher und beruflicher Hinsicht präferieren und wie sie diese Werte im Schulkontext interpretieren bzw. welche Werthaltungen sich aus diesen Interpretationen ergeben.

Dabei stellt die Untersuchung von Wertpräferenzen auf quantitativer Ebene und die Vertiefung in Form der Erhebung der Interpretation dieser Präferenzen auf qualitativer Ebene eine aufschlussreiche Kombination möglicher Ergebnisse dar, da in den wenigen vorliegenden Arbeiten in der Regel nur eine der beiden Fokussierungen gesetzt wird.

Im Anschluss an die Einleitung (Kapitel 1) wird im Kapitel 2 zunächst die Terminologie geklärt. Der Wertbegriff umfasst eine Vielzahl an disziplinären Zugängen, in denen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und verschiedene Dimensionen angesprochen werden. Diese Herangehensweisen werden in Form einer Definition und eines theoretischen Modells des Wertbegriffs gebündelt, um damit eine fundierte Grundlage für die weitere Beschäftigung zu legen. Daran schließt eine Abgrenzung der Begriffe Normen, Ethik, Moral und Kultur an, da diese zahlreiche Schnittmengen zum Wertbegriff aufweisen und als relevante Bezugspunkte angesehen werden können.

In Kapitel 3 wird das Spannungsfeld zwischen der gesellschaftlichen und der individualpsychologischen Bedeutung von Werten entfaltet. Dabei wird im Hinblick auf die kollektive Relevanz von Werten zunächst das Konstrukt der Grundwerte und Erkenntnisse aus der Wertewandelforschung dargestellt. Anschließend werden empirische Ergebnisse aus kultur- und milieuvergleichenden Studien fokussiert. Aus individualpsychologischer Sicht ist vor allem die Abgrenzung zu den Konstrukten Bedürfnisse, Motive, (Erziehungs-)Ziele, Überzeugungen und Einstellungen von Interesse, um den Einfluss von und den Zusammenhang mit Werten entsprechend einordnen zu können.

Im Anschluss erfolgt die Fokussierung der erarbeiteten Erkenntnisse auf den Schulkontext (Kapitel 4), in dem sich auf besondere Art und Weise sowohl gesellschaftliche als auch individualpsychologische Aspekte miteinander verbinden. Dabei stellt vor allem die Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle Kinder eine Besonderheit im Schulsystem dar. Darauf aufbauend wird die Bedeutung von Werten auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems beschrieben. Diese umfassen sowohl die rechtliche Ebene im Hinblick auf den Stellenwert von Werten in Gesetzestexten, Leitlinien und Lehrplänen, die unterrichtliche Ebene in Form von Unterrichtsprinzipien und methodischen Herangehensweisen als auch die individuelle Ebene der Lehrkräfte als zentrale Personen zur Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags bzw. zur Vermittlung von Werten. Daran schließen empirische Ergebnisse an, die im Zusammenhang mit Wertpräferenzen und Wertinterpretationen von Lehrkräften erhoben wurden, um einen Überblick über die aktuelle Forschungslage und sich daraus ergebende Forschungsdesiderata zu erhalten.

In Kapitel 5 werden die Forschungslücken beschrieben und daraus die der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen formuliert und begründet. In der quantitativen Studie werden dabei die persönlichen und berufsbezogenen Wertpräferenzen von Grundschullehrkräften (Forschungsfragen I, II, III) und mögliche Zusammenhänge mit personenbezogenen Variablen untersucht (Forschungsfrage IV). In der qualitativen Studie wird der Frage nachgegangen, wie die Lehrkräfte die präferierten Werte interpretieren und welche individuellen Werthaltungen sich in quantitativer und qualitativer Hinsicht daraus ergeben (Forschungsfrage V).

Dazu wird in Kapitel 6 zunächst das der Studie zugrundeliegende explanative Design vorgestellt. Daran knüpfen die Darstellung der verwendeten Untersuchungsinstrumente der quantitativen (Fragebogen) und qualitativen Studie (Leitfadeninterview) sowie die Beschreibung der jeweiligen Stichprobe an. Zudem wird auf die Auswertung der qualitativen Daten gesondert eingegangen.

In Kapitel 7, 8 und 9 werden die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Studie vorgestellt. Kapitel 7 enthält die Ergebnisse, die sich auf die Forschungsfragen I bis IV beziehen, Kapitel 8 beinhaltet die Ergebnisse der Forschungsfrage V, die die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten hervorbringen konnte. Die Ergebnisse der beiden Studien werden in Kapitel 9 miteinander verknüpft bzw. aufeinander bezogen.

Im Schlusskapitel 10 werden zunächst die theoretischen und empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und anschließend diskutiert. Abschließend wird der wissenschaftliche Ertrag der Arbeit abgewogen und ein schulpraktischer Ausblick der Ergebnisse vorgelegt.

Zur übersichtlicheren Darstellung werden nachfolgend die Begriffe *Lehrperson* und *Lehrkraft* für beide Geschlechter gleichermaßen verwendet. Die Bezeichnung *Schülerinnen und Schüler* wird verwendet, um ebenfalls beide Geschlechter anzusprechen. Sofern diese Begriffe nicht verwendet werden, ist immer das Geschlecht gemeint, das im jeweiligen Fall verwendet wird.

2. Terminologie

Ziele des Kapitels

Der Wertbegriff wird in unterschiedlichen Disziplinen und Kontexten verwendet und weist daher eine Vielfalt an Zugängen und Definitionen auf. Ziel des Kapitels ist es, die unterschiedlichen Zugänge darzulegen und zu bündeln, um darauf aufbauend eine zielgerichtete und prägnante Definition für die vorliegende Arbeit zu entwickeln. Darüber hinaus wird der Begriff innerhalb der Konstrukte Normen, Ethik, Moral und Kultur verortet, um ihn entsprechend einordnen zu können.

2.1 Begriffsklärung

Nur wenige Begriffe werden in derart vielen unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und vielfältigen Kontexten verwendet wie der des „Wertes“. Teilweise wird ihm deshalb aufgrund der „Vielfalt der vorkommenden Anwendungskontexte [...] [der] Charakter eines Sammel- und Einheitsbegriffs“ (Wildfeuer 2002: S. 684) zugeschrieben.

Da verschiedene Vorstellungen und Konzepte oftmals unter der gleichen Bezeichnung verwendet (vgl. Brezinka 1991; König 2001; Rath 1993; Schmitz 2000; Wildfeuer 2002) werden, liegt „fachübergreifend keine einheitliche Begriffsdefinition“ (Gensicke, Neumaier 2014: S. 610) vor. So merkt Brezinka kritisch an, dass nahezu „[alles], was für Menschen subjektiv oder objektiv wichtig ist, [...] ‚Wert‘ genannt“ (Brezinka 1991: S. 221f.) werde. Dies führt zu teilweise sehr unterschiedlichen Anwendungen, abhängig vom jeweiligen Kontext:

„The status of values theory and research suffers because the word values is open to abuse and overuse by nonpsychologists and psychologists alike. [...] People-including psychologists, anthropologists, political scientists, and sociologists-seem to use the word values in Humpty Dumpty fashion: They make it mean just what they choose it to mean.“ (Rohan 2000: S. 255)

Zudem „schwankt der Begriff zwischen einer merkantilen und einer wissenschaftlich-moralischen Verwendung“ (Schmidt, Gessmann 2009: S. 762).

Aus den genannten Gründen ist der Einbezug unterschiedlicher Zugangsweisen für eine Annäherung an den Wertbegriff notwendig, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

2.1.1 Sprachwissenschaftliche Herkunft

Etymologisch betrachtet kann der Wertbegriff gleichermaßen als Beschreibung eines Zustands (Adjektiv), eines abstrakten Oberbegriffs (Substantiv) oder für den Vorgang einer Beurteilung oder Messung (Verb) verwendet werden.

Der Begriff wird vom althochdeutschen Adjektiv *werd* abgeleitet. Dieses „wird absolut und relativ gebraucht“ (Paul et al. 2002: S. 1164), vor allem zur näheren Bestim-

mung der Bedeutung verwendet (vgl. ebd.) und „würde dann eigentlich „gegen etwas gewendet“ bedeuten, woraus sich die Bedeutung „einen Gegenwert habend“ ergeben“ (Alsleben 2010: S. 924) hat.

In substantivierter Form ist der Begriff seit dem 16. Jahrhundert vor allem in der Ökonomie „im Sinne von Preis oder Kaufsumme“ (Hügli 2007: S. 556; vgl. auch Kluge, Seebold 2002), in der Mathematik als „Bedeutung einer Größe“ oder „neutral Tauglichkeit, Qualität“ (Paul et al. 2002: S. 1164) bzw. als „positive Bedeutung, Gewichtigkeit, besondere Qualität; [...] Ergebnis einer Messung“ (Alsleben 2010: S. 924) gebräuchlich. Im 17. bzw. 18. Jahrhundert entwickelte sich der Begriff weiter, um „Wertschätzung, Geltung“ (Paul et al. 2002: S. 1164) bzw. „die Güte der Qualität, d.h. das Wertsein und das Werthaben einer Sache, Handlung oder Person“ (Hügli 2007: S. 556) zu beschreiben.

Aus dem mittelhochdeutschen *werden* stammt die Verbform mit ihrer ursprünglichen Bedeutung „einen bestimmten Wert beimessen, einschätzen“ (Alsleben 2010: S. 924) bzw. „(wert)schätzen, (ver)ehren“ (Paul et al. 2002: S. 1165). Daraus entwickelte sich der Begriff der Wertung im Sinne einer „Wertschätzung“ [...], Einschätzung, Beurteilung“ (ebd.), die im sittlichen wie auch im sportlichen Kontext Einzug erhalten hat.

2.1.2 Bedeutungsvielfalt

Daneben wird der Begriff auch in einem naturwissenschaftlich-statistischen bzw. in einem ökonomischen Sinne zur Kategorisierung bzw. Hierarchisierung verwendet (vgl. Hügli 2007; Fuhr 2012). Wie bereits unter 2.1.1 dargestellt, wurde der Wertbegriff in seinem Ursprung zunächst mit dem Kaufpreis gleichgesetzt. Diese Deutung ist nicht nur in der Ökonomie vorzufinden (vgl. Piekenbrock 2014), sondern lässt sich auch in anderen Bereichen ausmachen. Im Bereich der Gesellschafts- bzw. Geisteswissenschaften etwa wird der Begriff als Gradmesser für Bedeutung oder Seltenheit verwendet, um die jeweilige subjektive bzw. objektive Relevanz zu beschreiben. Davon abweichend werden im mathematisch-statistischen Sinne Werte mit Größen gleichgesetzt, um die quantitative Ausprägung einer entsprechenden Maßzahl auszudrücken (vgl. Paul et al. 2002). Darüber hinaus wird der Begriff im Sinne einer Beurteilung nach vorhandenen oder angestrebten ethischen oder moralischen Maßstäben zwischen den Polen „gut“ und „böse“ verwendet (vgl. Abbildung 1):

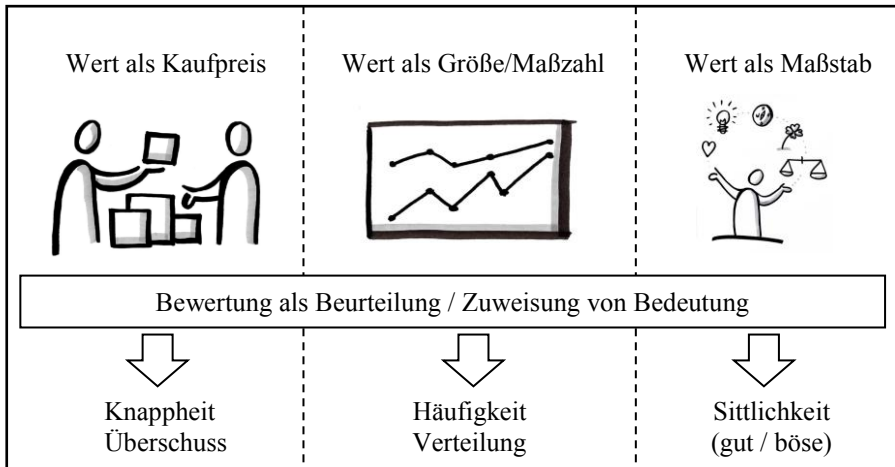


Abbildung 1: Gültigkeitsbereiche des Wertbegriffs

Die genannten Felder können einander bedingen und beeinflussen und bilden damit einen Hintergrundrahmen für die Einordnung des Begriffs im jeweiligen Kontext.

2.1.3 Bedeutsamkeit und Gültigkeit

Die Frage nach dem Ursprung und der Bedeutsamkeit von Werten für den Einzelnen bzw. eine Gemeinschaft öffnet das Spannungsfeld zwischen „Objektivität von [Werten] auf der einen und ihrer anthropologischen Verankerung auf der anderen“ (Hügli 2007: S. 580) Seite. Im Mittelpunkt steht das wählend-wertende Individuum, das sich in einem „sittlich-praktischen Zusammenhang [mit den] Ziele[n] richtigen Wollens und Handelns“ (Höffe 1979: S. 38; Herv. i.O.) auseinandersetzt. Dadurch entsteht die Herausforderung, wie sich dieser „subjektive[...] Ursprung[...]“ (Hügli 2007: S. 557) objektivieren lässt. Es stellt sich die Frage, ob es Werte genuin, also um ihrer selbst willen gibt oder ob immer ein wählend-wertendes¹ Subjekt notwendig ist, das diese Werte subjektiv als bedeutsam anerkennt (vgl. Böhm, Seichter 2018; Böhm 2005). Aus diesem Grund scheint der Anspruch des „anerkannten, hoch geschätzten Gehalt[s]“ (Köck 2015: S. 582) bzw. „des allgemeinen Erstrebenswerten oder Abzulehnenden“ (Schröder 1978: S. 26) diskutierbar zu sein. Hier zeigen sich deutliche Grenzen von Operationalisierung und Übertragbarkeit von Werten (siehe dazu auch kritisch: Heid 2013). Darin liegt möglicherweise ein Grund für die vielfältigen Thematisierungen, die sich zwischen tiefgründigen Auseinandersetzungen bis hin zu oberflächlichen Abhandlungen bewegen. Die Erwartung, dass Werte sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft gleich-

1 Vgl. hierzu auch den Bildungsbegriff nach Kössler, welcher ebenfalls diese Offenheit der Interpretations- und Zielrichtung konstatiert: „Bildung ist der Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, daß Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen.“ (Kössler 1997: S. 113)

ermaßen gelten sollen (vgl. Schubarth 2016), ist weit verbreitet. Die Bedeutung des Individuums unterscheidet sich dabei auch zwischen der jeweiligen Zugangsweise (vgl. Henecka 2015; Hügli 2007):

„In der Soziologie ist in gewissem Sinne ›der Mensch das Maß aller Dinge‹; für die empirische Soziologie gibt es Wert, Normen und Institutionen nur insofern und solange es Menschen gibt, die diese anerkennen und nach ihnen leben, also keine ewigen, unveränderlichen und überall gültigen Werte, und Normen, wie sie z.B. der Theologe kennt.“ (Jäger, Mok 1972: S. 63)

Für wen Werte gültig sind und welcher Stellenwert ihnen zukommt, unterscheidet sich dabei auch in Abhängigkeit der jeweiligen Bezugswissenschaft. Im Wesentlichen lassen sich die Spannungsfelder zwischen objektiv-unabhängiger und individueller Gültigkeit sowie zwischen persönlicher Bedeutsamkeit und konsensueller Übereinstimmung beschreiben. Diese Spannungsfelder werden nachfolgend herausgearbeitet.

Objektiver, übergreifender Gültigkeitsbereich

Vor allem in philosophischen bzw. theologischen Arbeiten (aber auch in anderen Publikationen) zeigen sich Tendenzen, den Begriff in einem übergeordneten, allgemeingültigen und objektiven Sinne zu verwenden bzw. zu beschreiben.

Begriffspaare wie „subjektiv & objektiv“ (z.B. Kreß 1990), „relativ & absolut“ (vgl. Wildfeuer 2002) sowie der Terminus der „Grundwerte“² (Schleicher 2011; Brezinka 1991; Laux 2002; Wildfeuer 2002; Höffe 1979; Gudjons, Traub 2016) verdeutlichen den Versuch, zwischen über- und untergeordneten Werten zu unterscheiden. Einige dieser Überlegungen führen den Gedanken des Übergreifenden bzw. Grundlegenden noch weiter und gehen beispielsweise davon aus, dass „[a]bsoluten Werten (etwa Wahrheit, Geduld) [...] unabhängig davon, ob sie einer Person – oder der Menschheit überhaupt – dienen, Geltung zugesprochen“ (Fuhr 2012: S. 409f.) werden könne. Dies wird jedoch auch kritisch diskutiert:

„Werte sind nicht gottgewollt, kommen nicht vom Himmel, entstammen nicht nur einer ‚Hinterwelt‘ im metaphysischen Sinne; sie sind nicht naturgesetzlich vorgegeben. Sie sind vielmehr geschichtlich entstanden. Sie sind Produkte des menschlichen Zusammenlebens, vor allem im Kontext der natürlich vorgegebenen und auch der gesellschaftlich verfestigten Ungleichheit von Menschen.“ (Hillmann 2001: S. 16)

In einem sozialwissenschaftlichen Verständnis wird Werten jede Allgemeingültigkeit abgesprochen³ (vgl. König 1978) und stattdessen im Sinne einer „gesellschaftlich [notwendigen] Bedürfnisstruktur“ (Regenbogen 2010: S. 2974) argumentiert, in der für alle gleichermaßen geltende Werte vielmehr deswegen notwendig sind, um das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft gewährleisten zu können (vgl. Höffe 1979; Laux 2002; Brezinka 1991).

2 vgl. 3.1.1

Kultureller bzw. gesellschaftlicher Gültigkeitsbereich

Aus vornehmlich soziologischer Sicht lassen sich Werte als die von der „Mehrheit einer Gruppe (z.B. Profession, Schicht, Nationalgesellschaft)“ (Rehberg 2007: S. 83) bzw. Gesellschaft oder Kultur formulierten, geteilten, akzeptierten und/oder anzustrebenden Vorstellungen verstehen. Diese regulieren, welche Handlungen oder Verhaltensweisen zur Orientierung dienen und wie diese bewertet werden (vgl. Henecka 2015; Rehberg 2007; Peuckert 2006; Schröder 1978). Dabei überwiegt das Verständnis von „[generellen] Orientierungsstandards“ (Peuckert 2006: S. 352; vgl. auch Dupuis 1992; Hillmann 2001), die für das Bewerten und Handeln von Bedeutung sind. Sie können sich, bei hoher Übereinstimmung, zudem positiv auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirken und „eine unverzichtbare Grundlage sozialen Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Ordnung“ (Scherr 2013: S. 271) darstellen. Werte haben in diesem Sinne vor allem den Zweck, in Gesellschaften für Orientierung zu sorgen „was gut oder schlecht, was wünschenswert oder unerwünscht ist (vgl. Joas 1997).“ (Rehberg 2007: S. 83). Dies geschieht jedoch überwiegend auf einer kollektiven Ebene, die in Form der Sozialisation auf das Individuum einwirken kann (vgl. Dupuis 1992; Herskovits 2007). Solche Werte sind daher „stets an den spezifischen kulturellen und historischen Kontext gebunden“ (Gensicke, Neumaier 2014: S. 610f.; vgl. auch Scherr 2013) und spiegeln sich in „sozialen Zusammenhängen [und] [...] sozialen Handlungen“ (Giesecke 2004: S. 241) wider.

Kontext-, milieu- bzw. gruppenspezifische Gültigkeit

Innerhalb von Gemeinschaften bzw. Gesellschaften kann es dabei zu Widersprüchen und unterschiedlichen Interpretationen derselben Werte kommen (vgl. Peuckert 2006; Gensicke, Neumaier 2014; Scherr 2013):

„Wenn nicht mehr davon ausgegangen werden kann [...], dass es gesellschaftsweit einheitlich geltende Werte und Normen gibt, sondern eben differenzierte Wert- und Normenkomplexe (in religiösen Kontexten gelten andere Orientierungen als in Hochschulen und dort wiederum andere als bei Popkonzerten oder in Sportstadien usw.), dann lassen sich keine Werte und Normen mehr angeben, die für die gesellschaftliche Ordnung insgesamt grundlegend sind. In einer modernen Gesellschaft leben, das heißt demnach, sich auf eine Pluralität ausdifferenzierter Teilbereiche einstellen, in denen je eigene Werte und Normen gelten, also auch je eigene Erfolgskriterien sowie Maßstäbe für normkonformes und abweichendes Verhalten.“ (ebd.: S. 275)

Besteht demnach der Anspruch, möglichst viele dieser Milieus und Teilgruppen mit einzubeziehen, kann dies dazu führen, dass Werte sehr allgemein und abstrakt formuliert werden und sich dadurch von der individuellen Bedeutsamkeit entfernen. Je konkreter allerdings Werte auf eine spezifische Situation oder Gruppe hin interpretiert werden, desto mehr verlieren sie ihren übergreifenden bzw. gesellschaftlich leitenden Charakter. Werte befinden sich folglich im Spannungsfeld, auf der einen Seite Orientierung für das

3 Den Allgemeingültigkeitsanspruch entschieden ablehnend: Rödder (2008); etwas diplomatischer formulierend: Gensicke, Neumaier (2014).

eigene Denken und Handeln (vgl. Seel, Hanke 2014; Schubarth 2016) zu stiften und andererseits als unabhängige Bewertungskategorie für Situationen, Sachliches oder Gesprochenes (vgl. Dubs 2009; Köck 2015) zu Verfügung zu stehen. Daraus ergibt sich die Herausforderung, den spezifischen Kontext mit einzubeziehen⁴ und zugleich „zu klären, welche (politischen, religiösen, philosophischen, alltagsmoralischen, oder aber eigenständig pädagogischen) Normen und Werte als legitime Bezugspunkte pädagogischen Handelns beansprucht werden können“ (Scherr 2013: S. 276) bzw. inwieweit sich diese in pädagogischen Institutionen wiederfinden lassen (vgl. ebd.).

Individuelle Gültigkeit

Die individuelle Bedeutung von Werten wird in unterschiedlichen Bezugsdisziplinen diskutiert und einbezogen, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

a) Sittlich-moralischer Aspekt

In einem philosophisch-theologischen Sinne werden Werte vor allem im Rahmen vernunftgeleiteter Entscheidungsprozesse (vgl. Böhm 2005; Regenbogen 2010) thematisiert. Sie steuern den Prozess der Beurteilung und fungieren als bewusste oder unbewusste „Orientierungsstandards [und] Leitvorstellungen“ (Horn 2008: S. 344; vgl. auch Giesecke 2005) bzw. „Maßstäbe der Beurteilung“ (Regenbogen 2010: S. 2973f.). Dabei werden unter anderem die subjektive Bedeutsamkeit von Situationen, Handlungen, Aussagen, Gegenständen usw. gespiegelt (vgl. Schmidt, Gessmann 2009).

Die einzelnen subjektiv-sittlichen Entscheidungen, unabhängig ob diese als „erfahrene Grundmuster (Ideale) für ein sinnvolles, ein zufrieden stellendes Leben“ (Regenbogen 2013: S. 16), als „grundsätzliche Ziele für die Zukunft zu erstrebenden Güter“ (ebd.: S. 16) oder aber „als Maßstäbe zur Beurteilung menschlichen Verhaltens (z.B. Gerechtigkeit, Gleichheit, Toleranz)“ (ebd.: S. 16) angesehen werden, können als bedeutsamer erachtet werden als deren Übertragbarkeit bzw. Allgemeingültigkeit.

b) Mental-kognitive Verortung im Rahmen der Persönlichkeit

Auf der anderen Seite werden Werte, vor allem in der Psychologie, als „mentale Konstrukte“ (Lantermann 1998: S. 330) auf der Ebene der Persönlichkeit bzw. den „zentralen kognitiven Strukturen der Person“ (Cranach 1980: S. 95) angesiedelt. Eine genaue Einordnung des Begriffs innerhalb der psychologischen Teildisziplinen ist allerdings umstritten (vgl. Schlöder 1993; Rohan 2000). Zu den wohl prägendsten Definitionen in diesem Bereich zählen unter anderem die von Kluckhohn (1951), der insbesondere den Charakter des Wünschenswerten von Werten in den Mittelpunkt stellt, Rokeach (1973), der zwischen terminalen und instrumentellen Werten unterscheidet und Schwartz (1994), der durch zahlreiche kulturübergreifende Studien den Ansatz von Basis- oder Grundwerten entwickelte, die bei jedem Menschen in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen und dessen Verhalten sowie die Bewertung eigenen und fremden Verhaltens

4 So weisen Herskovits (2007); Jaide (1984); Lantermann (1998); Peuckert (2006); Jager, Mok (1972); Roßteutscher (2013) auf die Bedeutung des Kontext hin. Lantermann (1998); Giesecke, Neumaier (2014) widersprechen explizit der Situationsunabhängigkeit der Werte.

beeinflussen (vgl. ebd.). Der Charakter des Anzustrebenden bzw. Wünschenswerten findet sich auch bei Cranach, der einen Wert als „eine überdauernde, unspezifische Kognition, deren Inhalt hoch geschätzt wird und anzustreben ist“ (Cranach 1980: S. 94) beschreibt. Dabei lassen sich diese Kognitionen nochmals unterscheiden (vgl. auch Rath 1993):

„Wir unterscheiden zwischen der aktual-psychologischen Frage nach der Tätigkeit des Wertens (des preferential behavior, der Werturteile, der Evaluation) und der dispositionally-psychologischen nach dem, was auf seiten der Person derartige Aktivitäten bedingt (Werthaltungen, Wertorientierungen).“ (Graumann, Willig 1983: S. 322)

Ersteres ist im Sinne einer „allgemeinen Richtschnur des Handelns“ (Cranach 1980: S. 95; Schmitz 2000) zu verstehen, letzteres als der Bestandteil der Kognition bzw. Persönlichkeit.

c) Bewertung von eigenem und fremden Handeln und Verhalten

Die genannten Aspekte lassen sich als Erklärungsversuche verstehen, in welcher Art und Weise Werte das einzelne Individuum begleiten. Asendorpf verknüpft dies zugleich mit dem Verhaltensaspekt, wonach Werte „Standards [sind], an denen eigenes und fremdes Verhalten gemessen wird“ (Asendorpf, Neyer 2012: S. 195f.; vgl. Roccas et al. 2002).⁵ Ebenso wie Cranach geht Schmitz davon aus, dass „Werte [...] [als] Grundlage [...] [des] Bewertungsprozesses [...] benutzte werden, um Objekte, Zustände oder Ereignisse zu beschreiben [...] [und] explizit oder implizit eine Position auf einer Ratingskala von gut bis schlecht“ (Schmitz 2000: S. 349f.) zuzuweisen. Dies führt zu einem weiteren Spannungsfeld zwischen „gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen“ (ebd.: S. 349f.), das bereits diskutiert wurde.

Weiterführung: Von den Werten zur Handlung

Auffallend ist die häufige Thematisierung des Zusammenhangs zwischen Werten und Handlungen (vgl. Schumann 2012; Seel, Hanke 2014; Stein 2008; Welzel 2009), wobei bereits auf mögliche Zwischenschritte im Hinblick auf andere psychologische Konstrukte (vgl. Harder 2014; Seel, Hanke 2014) bzw. auf die Anbindung an den Normbegriff zu verweisen ist (vgl. Gudjons, Traub 2016; König 2001; Wiater 2010).⁶ Giesecke formuliert im Unterschied dazu, dass „sich das soziale Handeln wenn nicht in jedem Einzelfall, so doch in einem strategischen Sinne“ (Giesecke 2005: S. 32) nach den Werten richtet. Bei Rekus findet sich ein weiterer Begründungsversuch:

5 Asendorpf verwendet den Begriff der „Werthaltungen“ anstatt des „Wert“-Begriffs. Dass dies nicht gera-de unproblematisch ist, da sich Werte von Werthaltungen durchaus unterscheiden, wird unter 2.2 noch näher erläutert.

6 Dies stellt allerdings eine der größten Herausforderung des Wertbegriffs dar, da selbst in der psychologischen Auseinandersetzung eine kausale Verbindung zwischen einzelner Wert und konkreter Handlung kritisch diskutiert wird (vgl. Graumann, Willig 1983). Eine Verbindung wird meist in anderen Konstrukten verortet, wie z.B. den Motiven (vgl. Asendorpf, Neyer 2012).

„Mit Hilfe von Werten ordnen wir die Welt für uns selbst, d.h. wir weisen den vielfältigen Erfahrungen und Erlebnissen, Eindrücken und Empfindungen, Einsichten und Erkenntnissen, die wir von der Welt gewinnen, einen Wert, eine Bedeutung für uns zu. Mit dieser Wert- bzw. Bedeutungszuweisung werden die verschiedenen Dinge und Phänomene der Welt für das eigene Handeln mehr oder weniger bedeutsam bzw. wertvoll, d.h. mehr oder weniger erstrebenswert. Werte stellen also Motive unseres Handelns dar. Sie geben unserem Handeln einen Ordnungsrahmen. Ohne Werte ist unser Handeln orientierungslos, ja, wir könnten noch nicht einmal von Handeln sprechen, allenfalls von Verhalten. [...] Durch das Werten, man könnte auch sagen: durch das Werturteilen, entstehen in unserem Bewusstsein erst die Werte. Werte sind also eigentlich unsere Wertsetzungen. Als gesetzte Werte können sie nicht für alle Zeiten feststehen. Sie unterliegen dem gesellschaftlichen und epochalen Wandel, der unsere Sicht der Dinge beeinflusst.“ (Rekus 2008: S. 9)

Es wird zudem betont, dass, unabhängig von der genauen Abfolge zwischen Wert und konkreter Handlung, die entsprechenden Aktionen bzw. Reaktionen immer auch Werte symbolisieren (vgl. Tulodziecki, Herzig, Blömeke 2004). Eine Trennung in wertfreies und wertgebundenes Verhalten wird im Verständnis einer komplexen Wechselwirkung aus Kognition und Emotion, aus Sozialisation, Bildung und Erziehung kontrovers diskutiert (vgl. Brezinka 1991; Stein 2008), wobei der tatsächliche Einfluss nicht immer eindeutig ist. Auch hier finden sich allerdings Aspekte (vgl. auch Jaide 1984), die eine allzu enge Verketzung zwischen Werten und Handlungen bezweifeln:

„Das konkrete Verhalten ist aber keinesfalls allein durch Werte bestimmt. Die Umstände, unter denen der Mensch handelt, die herrschenden Normen und letztlich seine (begrenzten bzw. fehlenden) Fähigkeiten können die Realisierung dessen, was er für wünschenswert hält, behindern oder gar unmöglich machen.“ (Stengel 2001: S. 463)

Der Anspruch, Werte mit Handlungen in Verbindung bringen zu können, ist nachvollziehbar und in mancherlei Hinsicht durchaus auch zu begründen, etwa darin, dass Werte komplexe Entscheidungssituationen entlasten können (vgl. Welzel 2009). Letztendlich gestaltet sich eine genaue Ausdifferenzierung als schwierig, da viele Faktoren einwirken und darüber hinaus häufig unklar bleibt, was genau unter den jeweiligen Werten verstanden wird (vgl. Westmeyer 1984).

2.1.4 Spannungsfelder des Wertbegriffs

Der Vergleich verschiedener Bezugsdisziplinen zeigt, wie viele unterschiedliche Interpretationsrichtungen und Spannungsfelder nebeneinander bestehen bzw. sich überlagern:

Spannungsfeld 1: Objektivierbarkeit und subjektive Bedeutsamkeit

Werten wird zum einen verallgemeinerbare Gültigkeit bzw. ein übergeordneter Charakter zugesprochen. Dem Anspruch als Maßstab oder Leitvorstellung zu fungieren, der für viele, wenn nicht sogar alle Menschen zeit- wie situationsunabhängig gültig ist, stehen die subjektive Bedeutsamkeit und gesellschaftliche bzw. gruppenabhängige Relevanz

gegenüber. Allerdings wird die allgemeine und interdependente Gültigkeit mit Verweis auf die subjektive Konstituierung immer wieder auch diskutiert. Werte gelten demnach, obwohl vielfach erwartet, nicht qua definitionem, sondern sind davon abhängig, ob und in welcher Form ihnen ein Stellenwert zugewiesen wird.

Spannungsfeld 2: Individuum und Gesellschaft

Die Gültigkeit bzw. der Stellenwert von Werten lässt sich von beiden Standpunkten aus darstellen. Durch Sozialisation oder im eigenen sittlich-ethischen Abwägungsprozess entstehend, bemessen Werte ihre Gültigkeit nach der individuellen Bedeutungszuschreibung. Die Orientierung an dem als Standard oder auch Maßstab verstandenen Begriff ist nur dann möglich und sichtbar, wenn das Individuum diesem auch Bedeutung beimisst. Ein Wert, der individuell nicht als wichtig erachtet wird, erzeugt dementsprechend keine Wirkung.

Zugleich bilden Werte sinnstiftende Verbindungen zwischen ebendiesen Individuen. Im Diskurs werden Schwerpunktsetzungen getroffen bzw. abgelehnt, so dass durch Konsensfindung (Sub-)Gruppen, Gemeinschaften oder Gesellschaften entstehen. Im Zuge pluralisierender Entwicklungen gestaltet sich dieser Aushandlungsprozess als schwierig, was wiederum offenlässt, inwieweit die Werte ihre Gültigkeit behalten, sofern sich der Einzelne nicht daran orientiert. Es wäre zu diskutieren, inwieweit es Werte gibt, weil Individuen danach handeln und aufgrund von Übereinstimmungen in entsprechenden Gruppen und Gemeinschaften zusammenfinden oder aber ob Individuen die von einer Gemeinschaft vorgegebenen Leitbilder übernehmen, weil sie diese anerkennen.

Spannungsfeld 3: Allgemeingültigkeit und Kontextabhängigkeit

Eng verbunden mit den diskutierten Spannungsfeldern der Objektivierbarkeit und dem Geltungsraum zeigen sich zudem auch inhaltliche Herausforderungen, die sich aus dem jeweiligen Kontext ergeben können. Insbesondere Heid (2013) wählt beispielhaft den Begriff der Freiheit, der einen enormen Widerspruch aufweisen kann:

„Und, um das abstruseste Beispiel zu erwähnen, dass ausgerechnet einem Pädagogen in den Sinn gekommen ist, nenne ich Sprangers These, dass „das Ethos der Freiheit erreicht“ [und nicht etwa der Zwang vollendet] sei, wo Heranwachsende endlich gelernt hatten, („freiwillig“) zu wollen, was dann kein Vorgesetzter mehr erzwingen müsse (Spranger, 1959, S. 191; ähnlich bereits Rousseau, 1762/1965, S. 265-266).“ (ebd.: S. 249)

Ein Wert kann folglich, je nach Kontext, widersprüchlich verwendet bzw. interpretiert werden. Daran zeigt sich die bereits beschriebene Herausforderung nach der Gültigkeit: Je konkreter ein Wert an eine Situation gebunden wird, desto mehr verliert er seine verallgemeinerbare Aussage, da sie Situation nur bedingt übertragbar ist (vgl. auch Thome 2014). Werte lassen sich demzufolge nicht völlig losgelöst vom jeweiligen Kontext betrachten, sondern der jeweilige Referenzrahmen kann die inhaltliche Interpretation beeinflussen.

Spannungsfeld 4: Orientierungsfunktion und Handlungsrelevanz

Auf den Zusammenhang zwischen Werten und Handlungen wurde bereits hingewiesen. Nicht jeder Wert führt zwangsläufig zu einer konkreten Handlung und nicht jede Handlung lässt sich zwingend auf einen einzelnen Wert zurückführen. Zudem können Handlungen den präferierten Werten auch entgegenstehen, wenn es die jeweilige Situation erfordert – und damit Zielkonflikte auslösen.

Es stellt sich die Frage nach der Operationalisierbarkeit von Werten, da sie Verhalten bzw. Handlungen beeinflussen können, dies aber nicht zwangsläufig müssen.

Je nachdem, welches Grundverständnis des Terminus angelegt wird, verändert sich auch dessen Aufforderungscharakter: Standards und Maßstäbe sind deutlich verpflichtender konnotiert als etwa Leitvorstellungen, Ziele stringenter als Wünsche. Je nachdem, ob Werte als handlungsleitend oder aber als Orientierungsgrundlage, als übergeordneter Leitfaden oder als verbindender Konsens verstanden werden, können sie mehr oder weniger Einfluss auf Individuen und Gemeinschaften ausüben.

Wenn Werte als etwas verstanden werden, das gelten kann aber nicht muss, so ergeben sich hieraus andere sichtbare oder auch nicht sichtbare Konsequenzen, als wenn Werte als überprüfbare Vorschriften verstanden werden (was eher den Normen zugesprochen wird (vgl. 2.4.1).

Allerdings besteht auch in diesem Punkt kein Konsens. Während auf der einen Seite davon ausgegangen wird, dass „[g]etroffene Entscheidungen [...] auch die Werthaltungen von Individuen“ (Tulodziecki, Herzig, Blömeke 2004: S. 49) widerspiegeln, beschreiben Andere Handlungen als zu komplex, um wirklich das eine aus dem anderen ableiten bzw. zurückführen zu können (vgl. Jaide 1984).

2.2 Unterscheidung zwischen „Wert“ und „Werthaltung“

Insbesondere in pädagogischen und psychologischen Arbeiten existieren neben dem Wertbegriff zahlreiche Komposita, die teilweise auch synonym verwendet werden.

So ist, neben der „Werthaltung“, auch die Begriffe der „Wertvorstellung“ (Tulodziecki, Herzig, Blömeke 2004: S. 50; Gensicke, Neumaier 2014: S. 610; Wiater 2011: S. 29; Giesecke 2004: S. 239), „Wertbindung“ (Baumert, Kunter 2006: S. 474; Kunter 2011)⁷ sowie der „Wertorientierung“ (Giesecke 2004: S. 236; Ladenthin 2013: S. 183f.; Rath 1993: S. 726; Schröder 1978: S. 90; Standop 2005: S. 84; Stengel 2001: S. 463; Terhart 2000: S. 50) vorzufinden.

Einerseits wird damit der Versuch unternommen, die Bedeutung für das Individuum zu konkretisieren. Andererseits geht aus den Begriffen nicht immer eindeutig hervor, welche bzw. ob überhaupt eine bestimmte Bedeutung intendiert wird.

Die Fokussierung auf den Begriff der „Werthaltung“ im Folgenden kann damit begründet werden, dass diese am häufigsten explizit erläutert wird und sich zudem das zu-

7 In beiden Publikationen werden beispielsweise „Werthaltung“ und „Wertbindung“ ohne erkennbare Differenzierung synonym verwendet.

grundlegende Verständnis von Kollar und Stengel als anschlussfähig für die weitere Verwendung erweist:

„Werte liegen auf einem hohen Abstraktionsniveau und haben - über verschiedene konkrete Situationen hinweg - Orientierungscharakter. Sie bestimmen nicht nur, wie der einzelne auf eine gegebene Situation reagiert, sondern auch schon, wie er diese Situation wahrnimmt und bewertet. Diese überindividuell feststellbaren Orientierungspunkte sind beim einzelnen Individuum innerhalb einer Gruppe oder einer Gesellschaft jeweils unterschiedlich ausgeprägt. Diese interindividuell unterschiedlichen Ausprägungen seien Werthaltungen [...] genannt.“ (Kollar, Stengel 1990: S. 74f.)

Bedeutsam ist demnach vor allem das Verständnis, dass Werthaltungen die individuelle Anpassung (vgl. Krobath, Albert 2009) des abstrakten Wertes darstellen, die sich im Rahmen des individuellen Sozialisationsprozesses entwickeln können (vgl. Stengel 2001). Dabei zeigen sich vor allem Unterschiede, wie konkret Werthaltungen formuliert werden. Auf der einen Seite werden durchaus konkrete Zusammenhänge zwischen Handlungen und entsprechenden Werthaltungen hergestellt (vgl. Dubs 2009). Einen kausalen Zusammenhang zwischen einer situativen Handlung und einer Werthaltung herzustellen, kann allerdings durchaus kritisch betrachtet werden. Auf der anderen Seite werden diese als „weit übergreifendere Regelungskapazitäten“ (Stengel 2001: S. 463) verstanden (vgl. auch Seel, Hanke 2014). Dies legt eine Orientierung am Teilbegriff der „Haltung“ nahe, welche „die internalisierten Werte [darstellen und] [...] künftige Handlungen leiten“ (Ladenthin 2008: S. 17f.) soll.⁸ Im Rahmen der vielfältigen Begriffsbezeichnungen erscheint der Begriff der Werthaltung allerdings am geeignetsten, um die individuelle Anpassung von Werten darzustellen.

2.3 Definition

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in Form einer Arbeitsdefinition und einer graphischen Darstellung gebündelt und für den weiteren Verlauf zugänglich gemacht werden.

Dimensionen des Wertbegriffs

Die unterschiedlichen Ebenen und Spannungsfelder, die im Wertbegriff enthalten sind, wurden im Rahmen einer überblicksartigen Grafik gebündelt und dargestellt (vgl. Abbildung 2):

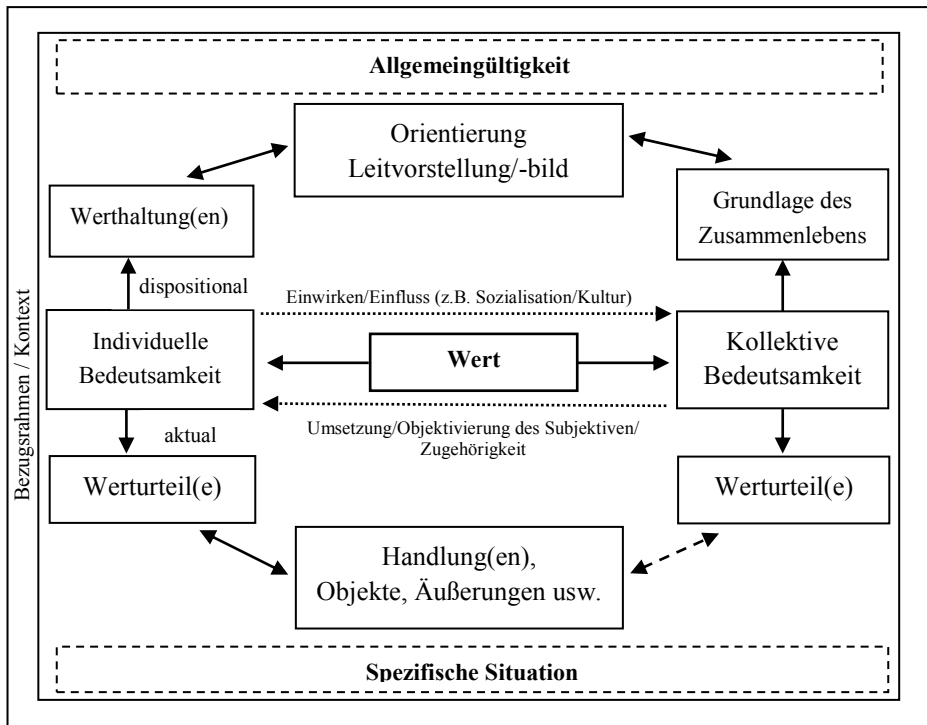


Abbildung 2: Graphische Darstellung der Dimensionen des Wertbegriffs (eigene Darstellung)

Die Abbildung fokussiert insbesondere die wesentlichen Spannungsfelder, die sich im Hinblick auf die Bedeutsamkeit (horizontal) bzw. Gültigkeit (vertikal) des Wertbegriffs ergeben:

- a. *Bedeutsamkeit*: Von links nach rechts wird der Übergang vom Individuum zur Gemeinschaft bzw. Gesellschaft mit wechselwirkenden Überlappungen dargestellt, da Werte zum einen subjektiv bedeutsam sein müssen, um Zustimmung und Geltung zu erlangen und zum anderen sich aus dem Konsens dieser Zustimmungen die Grundlage für das gemeinsame Zusammenleben entstehen können. Zudem beeinflusst die jeweilige Gemeinschaft oder Gesellschaft das Erleben bzw. Einordnen durch das Individuum.
- b. *Gültigkeitsbereich*: Von oben nach unten wird der Versuch unternommen, das Spannungsfeld zwischen Allgemeingültigkeit und konkretem Situationsbezug darzustellen. Werte werden sowohl als leitend für konkrete Urteils- bzw. Handlungssituationen, als auch als übergreifende Orientierungsleitlinien verstanden.

8 Allerdings ist auch der Begriff der Haltung nicht völlig widerspruchsfrei (vgl. Schwer, Solzbacher, Behrens (2014)). Eine Klärung dieses Begriffs würde an dieser Stelle allerdings zu weit führen.

Während die konkrete Situation stärker durch das Individuum geprägt wird, entsteht übergreifende Gültigkeit vor allem durch Konsensfindungsprozesse von Gemeinschaften oder Gesellschaften. Beeinflusst wird dies durch den jeweiligen geographischen, politischen, ökonomischen und/oder kulturellen Kontext.

Limitierend auf die graphische Darstellung wirken sich mögliche Überschneidungen mit den verwandten Begriffen Normen, Kultur, Moral und Ethik aus. Dies liegt in der engen Verzahnung der Begrifflichkeiten begründet (vgl. 2.4), weshalb die graphische Darstellung durchaus Aspekte enthält, die gleichermaßen auch für Normen gültig sind.

Definition

Die erarbeiteten Kenntnisse und Ergebnisse lassen sich in der nachfolgenden Definition zusammenfassen:

„Werte lassen sich als übergeordnete Leitlinien bezeichnen, die das gesellschaftliche und individuelle Denken, Wahrnehmen, Beurteilen und Handeln begleiten, leiten und beeinflussen (können). Sie sind dabei vor allem in einem Orientierung stiftenden Sinne zu verstehen, weshalb sie immer situativ und kontextgebunden in einem diskursiven Prozess mit Bedeutung gefüllt werden müssen.

Werte sind daher an und für sich weder genuin positiv noch negativ, sondern erst deren individuell-situative Ausprägung, die sich auch als Werthaltung bezeichnen lässt, misst ihnen eine entsprechende ethische bzw. moralische Richtung zu. Dabei wird das Verhalten (Wahrnehmung, Denken, Beurteilen und Handeln) durch Werte mittelbar und unmittelbar beeinflusst, wobei nicht jeder Wert explizite Handlungen nach sich zieht und sich umgekehrt nicht aus jeder Handlung auf einen übergeordneten Wert oder eine dezidierte Werthaltung schließen lassen kann.“ (vgl. Giesecke 2005; Gensicke, Neumaier 2014; Graumann, Willig 1983; Hillmann 2001; Höffe 1979; Kollar, Stengel 1990; ebd.; Schwartz 2012; Kiel, Frey, Weiß 2013)

Im Unterschied zu manch genuin positiver Konnotation des Begriffes (vgl. Roßteutscher 2013) wird die Ansicht vertreten, dass Werte zunächst als neutrale und abstrakte Konstrukte anzusehen sind. In Anlehnung an Brezinka (1991) wird zudem die Ansicht vertreten, dass Handlungen von Werten geprägt werden können aber nicht geprägt werden müssen. Ob diese Wertausprägungen in der Folge dann als positiv oder negativ beurteilt werden, ist abhängig vom Standpunkt des Betrachtenden bzw. Beurteilenden. Letztendlich kann also nicht der Wert selbst, sondern lediglich dessen Interpretation bzw. das Beziehen eines Standpunktes positiv oder negativ beurteilt werden (vgl. Scherr 2013).

2.4 Konzeptuelle Verortung des Wertbegriffs

Neben den unterschiedlichen disziplinären und interdisziplinären Zugängen zum Wertbegriff wird dieser häufig in Verbindung mit den Konzepten Normen, Kultur, Moral und Ethik genannt. Um den Stellenwert des Wertbegriffs herausarbeiten und zugleich von ebendiesen abgrenzen zu können, werden die Konzepte zunächst eingeführt und an-