

„Was uns wichtig ist.“ – Zu den Werten von Kindern im Grundschulalter in der Autonomen Provinz Bozen

Petra Auer – Freie Universität Bozen

Abstract

Dieser Beitrag gibt einen kleinen Einblick in eine explorative Studie zu den Werten von Grundschulkindern in der mehrsprachigen Autonomen Provinz Bozen. Basierend auf der Wertetheorie von S. H. Schwartz wurde die Struktur der Werte von den Schüler*innen sowie deren Werteprioritäten untersucht. Die Stichprobe umfasste insgesamt 450 Kinder der vierten und fünften Klassen aus Schulen aller drei offiziell anerkannten Sprachen, die anhand des PBVS-C zu ihren Werten befragt wurden. Eine Multidimensionale Skalierung bestätigte die von Schwartz postulierte Kreisstruktur der Werte bei den Kindern und steht somit im Einklang mit vorangegangenen Studien. Zudem zeigte sich, dass den Schüler*innen Selbst-Transzendenz am wichtigsten und Selbst-Stärkung am wenigsten wichtig ist, was ebenfalls mit den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen übereinstimmt und auf ein pankulturelles Muster in den Werteprioritäten von Kindern hinweist. Abschließend wird versucht mögliche Implikationen für die alltägliche Praxis abzuleiten.

Schlagwörter: Werte, Wertestruktur, Werteprioritäten, Grundschulalter

1. Einführung

“Ora so che per me è molto importante fare amicizia e prendermi cura della natura. Avere amici è ciò che conta nella vita. Ma per me non è per niente importante essere ricco e potente o essere come gli altri. Se siamo [sic] tutti uguali, che vita sarebbe?”¹

Mit diesen Worten beschreibt ein neunjähriger Viertklässler, was ihm im Leben denn so wichtig ist; und wenn wir darüber sprechen, was uns wichtig ist, dann sprechen wir über Werte (Döring & Ciecuch, 2018a; Schwartz, 2012). Letztere sind das zentrale Thema dieses Beitrages, der einen kleinen Einblick in ein umfassenderes Dissertationsprojekt gibt (Auer, 2021). Ganz konkret widmet sich der folgende Aufsatz der Struktur der Werte und deren relativer Wichtigkeit bei Kindern im Grundschulalter. Doch was genau sind Werte? Was ist darunter zu verstehen? Wie kann das Konzept definiert werden?

In der Vergangenheit haben sich zahlreiche Wissenschaftler*innen aus den unterschiedlichsten Fachbereichen – von der Philosophie über die Soziologie bis hin zur Psychologie – mit dem Thema auseinandergesetzt. Unter ihnen etwa Emile Durkheim und Max Weber, als die Ersten, die über Werte schrieben, Clyde Kluckhohn, der eine erste und zum Teil bis heute anerkannte Definition formuliert hat, sowie Milton Rokeach als der Begründer einer der ersten umfassenden Theorien und empirischen Arbeiten zum Konzept der Werte (vgl. Auer, 2020). Heute kann hingegen, neben den Arbeiten von Ronald Inghart zum Wertewandel, insbesondere die Wertetheorie von Shalom H. Schwartz als die in Wissenschaftskreisen etablierteste und auch meist zitierte Konzeption des Konstrukts angesehen werden (Döring & Ciecuch, 2018b). Nachfolgend soll seine Theorie näher erläutert werden, da diese die Grundlage der vorliegenden Untersuchung bildet.

1 „Nun weiß ich, dass es für mich sehr wichtig ist, Freundschaften zu knüpfen und mich um die Natur zu kümmern. Freunde zu haben, ist was im Leben zählt. Aber für mich ist es überhaupt nicht wichtig, reich und mächtig zu sein oder so zu sein wie die anderen. Wenn wir alle gleich sind [sic], was wäre das für ein Leben?“ (Schüler einer vierten Klasse, eigene Übersetzung)

1.1 Die Theorie menschlicher Werte nach S. H. Schwartz

Shalom H. Schwartz ist ein israelischer Sozialpsychologe, der sich Zeit seines Lebens der Erforschung von Werten widmete. Er definiert Werte als wünschenswerte Ziele, die situationsübergreifend wirksam sind, sich in ihrer relativen Wichtigkeit unterscheiden und als solche als leitende Prinzipien im Leben einer Person oder einer anderen sozialen Einheit fungieren (Schwartz, 1994, S. 21). Als solche sind Werte Teil des Selbst eines Individuums (Hitlin, 2003).

Ein bedeutender Teil seiner Arbeit bestand darin, weltweit und somit kulturübergreifend Werte zu sammeln, mit denen Menschen über Werte sprechen. Diese Einzelwerte hat er dann aufgrund der ihnen zugrundeliegenden motivationalen Ziele zu Kategorien zusammengefasst (Döring & Ciecuch, 2018b; Schwartz, 2006, 2012). Ergebnis dieser Arbeit sind die zehn menschlichen Grundwerte oder auch Wertetypen: *Universalismus* (UN), *Benevolenz* (BE, auch *Humanismus*), *Tradition* (TR), *Konformität* (CO), *Sicherheit* (SE), *Macht* (PO), *Leistung* (AC), *Hedonismus* (HE), *Stimulation* (ST) und *Selbstbestimmung* (SD; Schwartz, 1992, 1994). Schwartz geht weiter davon aus, dass diese Wertetypen untereinander in einer dynamischen Beziehung stehen. So gibt es Werte, die miteinander vereinbar oder kompatibel sind, während andere miteinander unvereinbar oder inkompatibel sind bzw. manche Werte sind miteinander in Harmonie, wohingegen andere miteinander in Konflikt stehen (Schwartz, 2006). Benevolenz-Werte sind beispielweise Werte, bei denen es darum geht, das Wohlergehen der Menschen, denen man nahesteht, zu bewahren. Sie sind leicht mit Werten des Universalismus zu vereinen, deren motivationale Ziele u. a. die Wertschätzung und der Schutz des Wohlergehens aller Menschen sind. Im Gegensatz dazu steht Benevolenz in Konflikt mit Werten des Typs Macht, bei denen es ein motivationales Ziel ist, Menschen zu kontrollieren und zu dominieren. Diese dynamischen Beziehungen zwischen den einzelnen Wertetypen zeigt sich auch in der kreisförmigen Struktur des Schwartz'schen Wertemodells (Schmidt et al., 2007; siehe Abbildung 1). Konfliktäre Wertetypen liegen im Kreis gegenüber, während Werte, die miteinander in Harmonie sind, im Kreis nebeneinander liegen (Schwartz, 2012).

Wie in Abbildung 1 darüber hinaus ersichtlich wird, können die zehn Grundwerte zu vier Werten höherer Ordnung zusammengefasst werden, welche sich in je zwei Dimensionen von gegensätzlichen Werten aufspannen: *Selbst-Transzendenz* (Fokus auf das Wohlergehen anderer) versus *Selbst-Stärkung* (Fokus auf das Selbstinteresse) und *Offenheit für Wandel* (Unabhängigkeit im Denken und im Handeln sowie Bereitschaft für Neues) versus *Bewahrung des Bestehenden* (Selbstbeschränkung und Widerstand gegen Veränderung) (Makarova et al., 2018; Schmidt et al., 2007). Eine Zwischenstellung nimmt hier der Wertetyp Hedonismus ein, da dieser sowohl Elemente der Offenheit als auch der Selbst-Stärkung enthält (Schwartz, 2012), was im Modell durch die gestrichelten Linien dargestellt wird.

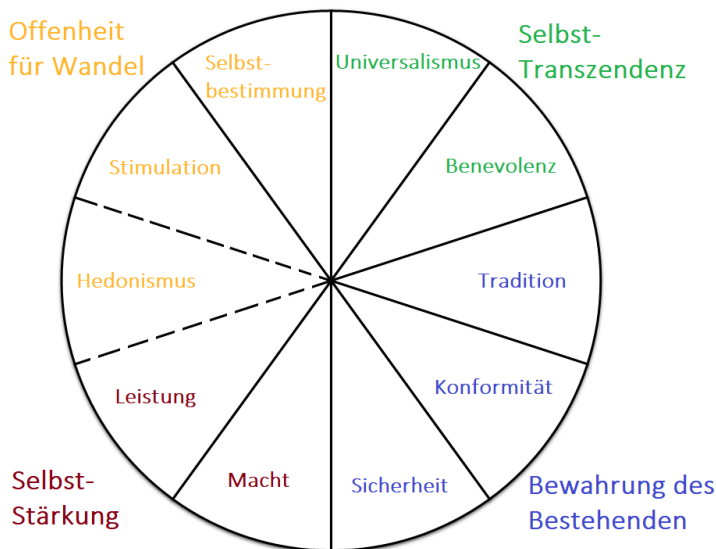


Abb. 1 – Kreisförmige Struktur des Wertemodells nach Schwartz (1992, 1994; eigene Abbildung).

Die theoretisch postulierte Kreisstruktur sowie damit einhergehend die Existenz der zehn Wertetypen konnte mittlerweile in hunderten von Studien weltweit – in mehr als 70 Ländern – auch empirisch belegt werden (Roccas & Sagiv, 2010), und zwar strukturanalytisch mittels Smallest Space Analysis (SSA) oder Multidimensionaler Skalierung (MDS) (Schmidt et al., 2007). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass dieses Set der zehn mensch-

lichen Grundwerte universell ist, d. h. jede und jeder von uns verfügt darüber, allerdings können wir uns in der relativen Wichtigkeit, die wir den einzelnen Werten im Wertesystem zuordnen, unterscheiden (Schwartz, 2012). In anderen Worten, Personen oder andere soziale Einheiten können sich in ihren *Werteprioritäten* unterscheiden oder ähnlich sein.

Die hier in recht synthetischer Form dargestellte Theorie der menschlichen Werte nach Schwartz (1992, 1994) und deren empirische Evidenz lässt bereits vermuten, dass die Werteforschung derzeit recht weit fortgeschritten ist. In der Tat gibt es zahlreiche Studien, die Werte im Erwachsenenalter erforscht haben, sei es hinsichtlich deren Existenz, deren Struktur, in Bezug auf Werteprioritäten oder auch auf deren Zusammenhang mit anderen Konstrukten wie soziodemographischen Merkmalen, Einstellungen oder Verhalten. Ein deutlich anderes Bild zeichnet sich demgegenüber in Bezug auf die Werteforschung im Kindesalter, auf die im nachfolgenden Absatz nun eingegangen wird.

1.2 Stand der Forschung zu den Werten von Kindern im Grundschulalter

Im Vergleich zum Forschungsstand im Erwachsenenbereich steckt die Forschung zu Werten im Grundschulalter noch in ihren Kinderschuhen. Obwohl in den letzten Jahren ein sehr dynamischer Zuwachs beobachtet werden kann, steht dem breiten öffentlichen Interesse am Thema der Werte von Kindern ein kontrastierend kleiner Anteil an wissenschaftlichen Untersuchungen gegenüber (Döring et al., 2015). Allerdings konnten bereits mehrere Studien (z. B. Bilsky et al., 2013; Döring et al., 2010) die Existenz und Struktur der Werte nach Schwartz (1992, 1994) bei Kindern nachweisen, zum Teil sogar bereits ab einem Alter von fünf Jahren (z. B. Abramson et al., 2018; Collins et al., 2017). Daneben gibt es einige empirische Arbeiten, die darauf hindeuten, dass sich das pankulturelle Muster der Werteprioritäten, wie es bei Erwachsenen gefunden wurde, auch bei Kindern in einem so frühen Alter zu zeigen scheint (z. B. Döring et al., 2017; Makarova et al., 2012; Schwartz, 2006, 2012). Konkret bedeutet dies, dass weltweit beobachtet werden kann, dass Werte der Selbst-Transzendenz meist als am wichtigsten bewertet werden und jene der Selbst-Stärkung als am unwichtigsten. Nach Schwartz (2012) rüh-

re die Wichtigkeit von Werten wie Benevolenz oder Universalismus daher, dass sie essenziell für positive Beziehungen sind und vor allem im Kontext der Familie bereits sehr früh und kontinuierlich gestärkt werden. Werte wie Macht und Leistung hingegen können andere verletzen und ziehen häufiger negative Auswirkungen auf soziale Beziehungen nach sich. Demnach wird die Wichtigkeit von bestimmten Werten oftmals auch durch deren soziale Erwünschtheit beeinflusst (Abramson et al., 2018; Bardi & Schwartz, 2003). Schwartz (2012) betont allerdings, dass alle Werte in einer Gesellschaft ihre ganz eigene Relevanz haben und so auch zu deren Funktionsfähigkeit beitragen.

Eine Handvoll Studien widmete sich weiter dem Thema der intergenerationalen Wertetransmission, d. h. der Weitergabe von Werten von einer Generation auf die nächste. Hierzu wurden größtenteils Eltern und ihre jugendlichen oder erwachsenen Kinder hinsichtlich einer möglichen Ähnlichkeit in den Werteprioritäten untersucht, wobei eine große Ähnlichkeit im Sinne einer gelungenen Wertetransmission gedeutet wird (Barni et al., 2013, 2014). Dabei ist man sich in der Werteforschung allerdings einig, dass es sich bei der Vermittlung von Werten nicht um eine Einbahnstraße, sondern vielmehr um einen bidirektionalen Weg handelt. Nicht nur die Eltern beeinflussen die Werte ihrer Kinder, sondern auch die Kinder nehmen Einfluss auf die Werte ihrer Eltern (Knafo & Galansky, 2008). Was demgegenüber noch so gut wie vollkommen unerforscht ist, ist der Einfluss der Schule auf die Werte von Kindern (Döring & Ciecuch, 2018c; Makarova et al., 2012). Bedenkt man, dass die Schule als sekundäre Sozialisationsinstitution angesehen werden kann und der Einfluss des schulischen Kontextes demnach auch in der Literatur (z. B. Albano & D'Agati, 2009) als sehr bedeutsam diskutiert wird, mag diese Forschungslücke verwundern. Eine der wenigen existierenden Studien ist jene Berson und Oreg (2016), die nachweisen konnten, dass die Werte der Schulführungskräfte Einfluss auf die Werte der Schüler*innen nehmen. In Anbetracht des Fehlens von empirischen Studien zu den Werten von Grundschulkindern im Kontext von Schule, war es das übergeordnete Ziel des Dissertationsprojektes den Schritt in dieses derzeit noch weitgehend unerforschte Feld zu wagen. Im Folgenden sollen hier nun einige erste und für die Studie grundlegende Ergebnisse illustriert werden, nämlich die Existenz der Wertestruktur nach Schwartz (1992, 1994) bei Kindern im Grundschul-

alter in der Autonomen Provinz Bozen sowie deren Werteprioritäten. Demnach wird im Rahmen dieses Beitrages den folgenden beiden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Kann die von Schwartz (1992, 1994) postulierte Wertestruktur bei Kindern im Grundschulalter in der Provinz Bozen nachgewiesen werden?
2. Was ist Kindern im Grundschulalter in der Provinz Bozen wichtig?

2. Methodisches Vorgehen

Ausgehend von den Schüler*innenzahlen der vierten und fünften Klassen des Schuljahres 2018/19 wurde eine für die Schulen der drei Sprachgruppen repräsentative Stichprobe berechnet. Daneben erfolgte eine Stratifizierung nach der territorialen Verteilung der Schulen der jeweiligen Sprachgruppe. Schlussendlich beteiligten sich insgesamt 32 Klassen ladinischer, italienischer und deutscher Schulen und es bestand die Möglichkeit mit 450 Viert- und Fünftklässlern (217 Mädchen und 233 Jungen; $M_{\text{Alter}} = 9.81$, $SD = 0.73$) zu arbeiten. Dabei wurden die Kinder mittels *Picture Based Value Survey for Children* (PBVS-C; Döring et al., 2010) zu ihren Werten befragt. Dieses bildbasierte Verfahren ist auf die Entwicklungsstufe von Kindern im Grundschulalter und deren Erfahrungswelt abgestimmt. Anstelle einer Likert-Skala wird das sogenannte Q-Sort-Ranking angewandt, ein fünfstufiges Raster, auf dem die Kinder die Bild-Items der Wichtigkeit nach anordnen (Döring et al., 2010). Dieses standardisierte und bereits mehrfach auf seine Gütekriterien hin getestete Instrument beruht auf der Wertetheorie von Schwartz (1992, 1994) bzw. wurde zur Prüfung der Übertragbarkeit derselben auf das Kindesalter entwickelt. Die Kinder wurden Schritt für Schritt beim Ausfüllen des Bogens begleitet und sowohl zu Beginn als auch beim Einsammeln nach deren Einwilligung gefragt (vgl. Mertens, 2015). Daneben wurden die Ethik-Richtlinien für die Forschung mit Kindern der UNICEF berücksichtigt (Graham et al., 2013).

Für die Datenanalyse wurden, im Sinne einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse, die in der derzeitigen Werteforschung gängigen statistischen Verfahren verwendet. Demnach wurde die Struktur der Werte mittels Multidimensionaler Skalierung (MDS; Borg et al., 2013) analysiert. Dabei han-

delt es sich um ein statistisches Verfahren bei dem die Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten zwischen zwei Variablen – in diesem Fall zwischen zwei Items – im mehrdimensionalen Raum – in der vorliegenden Untersuchung im zweidimensionalen Raum – dargestellt werden. Je näher zwei Punkte beieinanderliegen, desto ähnlicher sind sich die beiden Items, je weiter entfernt voneinander, desto unähnlicher sind sie sich (Döring et al., 2010). Die Werteprioritäten der Kinder wurden hingegen anhand der Berechnung von Prioritätswerten, d. h. den Mittelwerten aller Items des jeweiligen Wertes höherer Ordnung, ermittelt (Döring et al., 2010; Schwartz, 2003).

3. Ergebnisse

Wie aus Abbildung 2 deutlich hervorgeht, zeigt das Resultat der MDS deutlich die von Schwartz (1992, 1994) postulierte kreisförmige Struktur der Werte. Der MDS-Raum konnte in die vier Werte höherer Ordnung unterteilt werden und zum Teil war auch eine detailliertere Unterscheidung in die zehn Wertetypen möglich. Dieses Prozedere ist auch als *Configurational Verification* bekannt (Davison, 1983). Das daraus resultierende Ergebnis kann als eine Bestätigung der Übereinstimmung von empirischen Beobachtungen und dem theoretisch postulierten Modell interpretiert werden (Ciecuch & Schwartz, 2012). Der Stress-1-Wert² von 0.202 ist deutlich kleiner als der für Zufallsdaten für 20 Items in einem 2-dimensionalen Raum zu erwartende Wert von 0.300 (Spence & Ogilvie, 1973). Daraus lässt sich schließen, dass die MDS-Lösung als eine gute Darstellung der empirischen Daten gedeutet werden kann.

² Bei dem Stress-1-Wert handelt es sich um ein Maß, das die Güte einer MDS-Lösung angibt. Der Wert liegt zwischen 0 und 1, wobei ein Stress-1-Wert von 0 für eine perfekte Darstellung der Daten steht (Borg et al., 2013).

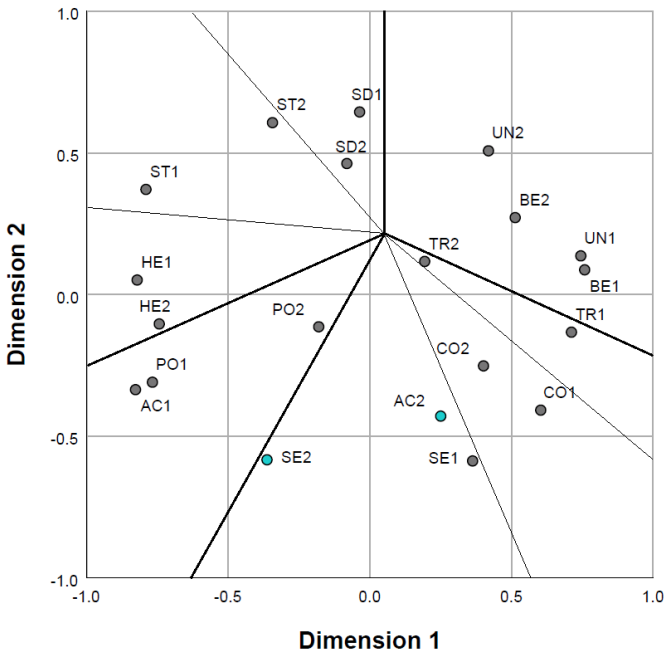


Abb. 2 – Zweidimensionale MDS (PROXSCAL) der 20 Items des PBVS-C ($N = 450$, Stress 1 = 0.202). Anmerkung: Zur Bedeutung der Abkürzungen siehe Einführung. Eingekreiste Items sind nach der Theorie von Schwartz (1992, 1994) leicht fehlplatziert.

Allerdings zeigt sich auch, dass die beiden Items Sicherheit 2 (SE2) und Leistung 2 (AC2) laut der Theorie nach Schwartz leicht fehlplatziert³ sind, da sie sich in der Region eines angrenzenden Wertes höherer Ordnung befinden. Im Einklang mit einem gängigen Vorgehen in der aktuellen Werteforschungen wurden diese fehlplatzierten Items manuell verschoben, und zwar an die Stelle ihres Gegenstücks (z. B. SE2 nach SE1; Bilsky & Janik, 2010; Döring et al., 2010;). Der geringere Anstieg des Stress-1-Wertes von 0.202 auf 0.245 sprach für die Verschiebung von SE2 anstelle von AC2 (Stress 1 = 0.276), da sie sich weniger auf die Passung der ursprünglichen Lösung auswirkte und somit als eine genauere Darstellung der Daten interpretiert werden kann. Die finale MDS-Lösung nach der Verschiebung des Items ist in Abbildung 3

³ Schwartz (1992, 1994) unterscheidet zwischen leicht und stark deplatzierten Items, wobei ersteres meint, dass ein Item in der Region eines benachbarten Wertetyps oder Wertes höherer Ordnung platziert ist und letzteres hingegen, dass ein Item sich in der Region eines gegenüberliegenden Wertetyps oder Wertes höherer Ordnung befindet.

wiedergegeben. Der Stress-1-Wert von 0.245 ist immer noch deutlich kleiner als der für Zufallsdaten erwartbare Wert von 0.300 (Spence & Ogilvie, 1973). Demnach bestätigt die vorliegende Untersuchung die Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen, die ebenfalls die von Schwartz (1992, 1994) postulierte Wertestruktur bei Kindern in einem so frühen Alter finden konnten (z. B. Bilsky et al., 2013; Döring et al., 2010). Somit kann die erste der beiden Forschungsfragen deutlich mit einem Ja beantwortet werden. Kinder im Grundschulalter in der Provinz Bozen zeigen die kreisförmige Anordnung der Werte und die damit verbundenen dynamischen Beziehungen zwischen den vier Werten höherer Ordnung bzw. großteils auch zwischen den zehn Wertetypen.

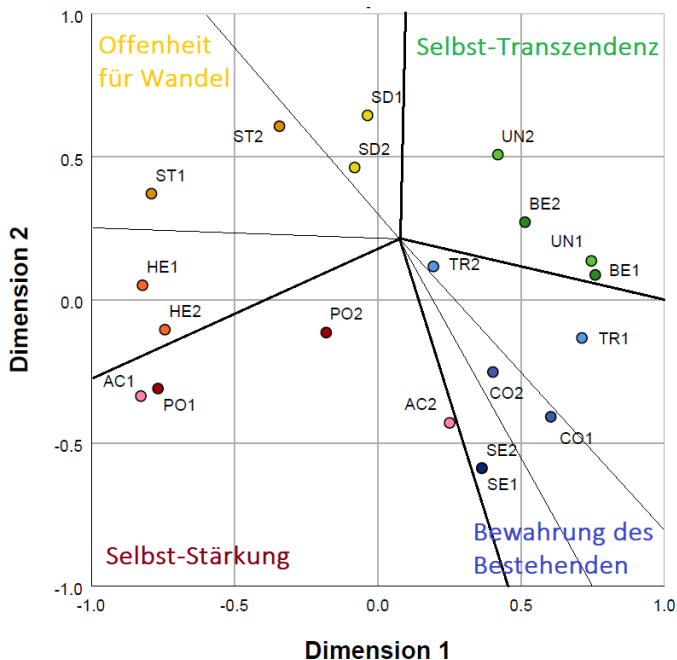


Abb. 3 – Zweidimensionale MDS (PROXSCAL) der 20 Items des PBVS-C nach der Verschiebung von SE2 ($N = 450$, Stress 1 = 0.2459).

Fehlplatzierungen einzelner Items, wie jene in der ursprünglichen MDS-Lösung aus Abbildung 2, scheinen ein häufiges Phänomen in der Werteforschung zu sein und werden dabei keinesfalls als Widerlegung des theore-

tischen Modells gedeutet (Döring et al., 2015). In diesen Fällen, wie auch in der vorliegenden Studie, kann die manuelle Verschiebung solcher leicht deplatzierten Items die Übereinstimmung zwischen empirischen Beobachtungen und der theoretisch postulierten Position der PBVS-C-Items zusätzlich bestätigen (Ciecuch & Schwartz, 2012). Mögliche Gründe für die fälschliche Platzierung einzelner Items könnten in unterschiedlichen Konnotationen der einzelnen Items liegen.

Der soeben beschriebene Nachweis der Existenz der Wertestruktur nach Schwartz (1992, 1994) bildete den Ausgangspunkt aller nachfolgenden Analysen. Demnach konnten in einem zweiten Schritt darauf aufbauend die Werteprioritäten der Schüler*innen berechnet werden. Wie aus Tabelle 1 ablesbar, ist den Kindern Selbst-Transzendenz am wichtigsten, d. h. sich um das Wohlergehen anderer zu kümmern, Freundschaften zu schließen oder die Natur zu schützen. Es folgen Offenheit für Wandel – darunter konkrete Werte wie das Leben zu genießen, aufregende Dinge zu erleben oder kreativ und frei zu sein – auf Rang zwei und Werte der Bewahrung des Bestehenden wie Traditionen zu achten, Regeln zu befolgen oder sicher zu sein auf dem dritten Rang. Dem Wert der höheren Ordnung der Selbst-Stärkung messen die Grundschüler*innen hingegen die geringste Wichtigkeit bei, d. h. reich zu sein, Macht zu besitzen oder erfolgreich zu sein, ist für die Kinder am wenigsten wichtig (vgl. Auer, 2020).

Wert höherer Ordnung	N	M	SD	Rang
Selbst-Transzendenz (UN, BE)	450	3.62	0.48	1
Offenheit für Wandel (ST, SD, HE)	450	3.16	0.39	2
Bewahrung des Bestehenden (TR, CO, SE)	450	3.04	0.35	3
Selbst-Stärkung (PO, AC)	450	2.07	0.49	4

Tabelle 1 – Prioritätswerte der Schüler*innen und Rangposition des jeweiligen Wertes höherer Ordnung.

Demnach deutet auch das Ergebnis der vorliegenden Studie auf ein bereits im Kindesalter beobachtbares pankulturelles Muster der Wertprioritäten hin (Döring et al., 2015). Während die Besetzung des ersten und letzten Ranges kulturübergreifend überwiegend gleich zu sein scheint, zeigt sich für die

Ränge zwei und drei eine deutlich größere Variation zwischen unterschiedlichen Kulturen (z. B. Abramson et al., 2018; Benish-Weisman et al., 2019; Bilsky et al., 2013): Bewahrung des Bestehenden sowie Offenheit für Wandel stehen in den bisherigen Studien zu Werteprioritäten von Kindern im Grundschulalter jeweils mit ähnlicher Häufigkeit an zweiter bzw. dritter Stelle. Vergleichbares zeigte sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Betrachtet man die Rangordnung der Werte höherer Ordnung getrennt nach der Sprache der Schulen der teilnehmenden Kinder (siehe Tabelle 2), so zeigt sich zum einen, dass die Rangordnungen von Selbst-Transzendenz und Selbst-Stärkung an Schulen aller drei Sprachen dem pankulturellen Muster folgen, zum anderen zeigt sich aber auch, dass Offenheit für Wandel und Bewahrung des Bestehenden unterschiedlich gereiht werden.

Wert höherer Ordnung	Sprache der Schule		
	Ladinisch n = 112	Italienisch n = 130	Deutsch n = 208
Selbst-Transzendenz (UN, BE)	1	1	1
Offenheit für Wandel (ST, SD, HE)	3	2	2
Bewahrung des Bestehenden (TR, CO, SE)	2	3	3
Selbst-Stärkung (PO, AC)	4	4	4

Tabelle 2 – Rangpositionen der Werte höherer Ordnung nach der Sprache der Schulen.

4. Schlussfolgerungen

Aus den soeben illustrierten und diskutierten Ergebnissen lassen sich einige mögliche praktische Implikationen für die alltägliche Praxis ableiten. Wie vorangegangenen Studien (z. B. Bilsky et al., 2013; Döring et al., 2010) bereits belegt hatten, zeigte sich, dass auch Kinder im Grundschulalter in der Provinz Bozen ein Wertesystem aufweisen, das bereits ähnlich weit entwickelt und strukturiert ist wie jenes von Erwachsenen. Daher scheint es möglich und wichtig, das Konzept der Werte mit Kindern zu besprechen. Möglich, weil Kinder im mittleren Kindesalter sehr wohl in der Lage sind, über sich

selbst zu berichten (Harter, 1999) und wichtig, weil Werte Teil des kindlichen Selbstkonzepts sind (Hitlin, 2003), welches nachweislich ihr Wohlbefinden und ihre Kompetenzen zu beeinflussen scheint (Siegler et al., 2016). Die Kinder zeigten beim Ausfüllen des Fragebogens allgemein ein großes Interesse am Thema sowie Freude sich darüber auszutauschen. So überlegte eine Schülerin aus einer vierten Klasse: „Non ho mai riflettuto su cosa per me è importante nella vita anche se mi sembra importante. Era interessante farlo oggi.“⁴ Folglich erscheint es sinnvoll, dass Werte Teil des Lehrplans in der Grundschule sind, jedoch nicht im Sinne von „Wertvermittlung als Normkonformität“, in der es primär darum geht, dass Kinder die richtigen oder gewünschten Werte übernehmen, sondern vielmehr in Form eines offenen Raums für eine gemeinsame Diskussion, wie es beispielsweise im Rahmen der „progressiven Moralerziehung“ der Fall wäre, die davon ausgeht, dass eine aktive Auseinandersetzung mit dilemmatischen Wertesituationen dazu führt, dass Kinder die Fähigkeit erlangen, Werte zu erklären sowie sie auch kritisch zu hinterfragen (Standop, 2016, S. 89 ff.). In einem von der Forschungsgruppe um Jan Ciecuch realisierten Projekt nähern sich Grundschul Kinder dem Konzept beispielsweise mittels der Erzählung von Märchen. Auf diesem Weg wurden sie auf das Thema der Werte aufmerksam gemacht, deren Zusammenhang mit Verhalten wurde gemeinsam herausgearbeitet und sie wurden dafür sensibilisiert, dass jede Person verschiedenen Werten unterschiedliche Wichtigkeit beimessen kann (für eine detaillierte Beschreibung des Projektes siehe Najderska, 2018). Solche Ansätze würden indirekt zur Vermittlung zentraler gesellschaftlicher Werte wie Verständnis, Toleranz, Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit führen; denn, wenn wir wollen, dass Kinder diese Werte als wichtig erachten, sollten wir Schule als einen Ort gestalten, an dem Kinder diese Werte tagtäglich erleben, indem sie in ihren individuellen Identitäten gefördert werden (Banks, 2009).

Neben der Wertestruktur konnte die hier vorgestellte Studie auch einen Beitrag dazu leisten, das kulturelle Muster der Wertehierarchien in einer weiteren Stichprobe von Kindern und in der mehrsprachigen Provinz Bozen nachzuweisen. Den Grundschulkindern sind Werte der Selbst-Transzendenz

4 „Ich habe noch nie darüber nachgedacht, was mir im Leben wichtig ist, obwohl mir scheint, dass es wichtig ist. Es war interessant, das heute zu tun.“ (Schülerin einer vierten Klasse, eigene Übersetzung)

wie Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit oder soziale Gerechtigkeit am wichtigsten, was in der Literatur (z. B. Döring et al., 2015; Schwartz, 2012; Schwartz & Bardi, 2001) für das Erwachsenenalter durchgängig dadurch erklärt wird, dass es das Ziel aller Gesellschaften sei, Gemeinschaft und Zusammenhalt zu fördern. Am unwichtigsten sind hingegen Werte der Selbst-Stärkung wie Autorität, Macht und Erfolg, da sie das Erreichen dieses Ziels eher behindern. Wie die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung deutlich machen, zeigte dieses Muster über die Schulen der unterschiedlichen Sprachen hinweg Konsistenz, was vor dem Hintergrund der Verbundenheit von Sprache und Kultur (Kramsch, 2000), als weitere Untermauerung der kulturübergreifenden Gültigkeit interpretiert werden kann. Auch Döring und Kolleg*innen (2015) fanden in ihrer Studie mit Stichproben von Kindern aus sechs Nationen das besagte Muster und schlussfolgern, dass dessen Existenz im mittleren Kindesalter u. a. darauf schließen lässt, dass Prozesse der Wertetransmission⁵ bereits in einem so frühen Alter in Gang gesetzt werden: Erwachsene vermitteln in ihrer Rolle als Sozialisationsagenten – bewusst wie auch unbewusst – solche Werte wie sie für die Beständigkeit und den Wohlstand einer sozialen Gruppe zentral sind (vgl. auch Schwartz & Bardi, 2001). Zweifelsohne wären hierzu aber weitere Studien notwendig, wobei sich ein Kontext wie jener der Provinz Bozen oder anderer „multinationaler Staaten“ (Kymlicka, 2011) hierfür besonders interessant sein könnten.

Der Nachweis des pankulturellen Musters bedeutet allerdings nicht, dass sich Kulturen, soziale Gruppen oder einzelne Individuen in der relativen Wichtigkeit, die sie bestimmten Werten zuordnen, nicht unterscheiden. Dies ist sehr wohl der Fall und bereits in mehreren Studien bei Erwachsenen wie auch bei Kindern nachgewiesen worden (Döring et al., 2015; Fischer & Schwartz, 2010). Diese empirische Evidenz wie auch jene der Existenz der Wertestruktur nach Schwartz (1992, 1994) führt zu einer letzten möglichen Schlussfolgerung für die Praxis. Da die Struktur durch die dynamischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Wertetypen gekennzeichnet ist (Schwartz, 2006), ist davon auszugehen, dass Kinder wie auch Erwachsene zwangsläufig Wertekonflikte erleben. Das heißt, sie werden sich in Situa-

5 Es wird daran erinnert, dass Wertetransmission als ein bidirektionaler Prozess zu verstehen ist und die hier erläuterte Richtung Erwachsener–Kind nur eine der beiden Möglichkeiten gegenseitiger Beeinflussung darstellt (siehe Abschnitt 1.2).

tionen wiederfinden, in denen sie sich zwischen zwei Werten entscheiden müssen, die ihnen beide wichtig wären, aber nun mal inkompatibel bzw. konfliktär sind. Dies sind – nebenbei erwähnt – jene seltenen Momente, in denen uns der Einfluss von Werten auf die Entscheidungsfindung auch tatsächlich bewusst wird (Schwartz, 2012). Das Klassenzimmer kann als ein Ort betrachtet werden, an dem Individuen mit unterschiedlichen Werteprioritäten aufeinandertreffen (Fürstenau & Gomolla, 2011), an dem bestimmte institutionelle Normen und Werte gelten (Hurrelmann, 2006), an dem sich die Werte einer Gesellschaft manifestieren (Hummrich & Kramer, 2017). Daher kann ein Klassenraum auch ein Ort sein, an dem Situationen von Wertekonflikten mitunter recht häufig auftreten. Beispielsweise könnten die von einem Kind persönlich als wichtig erachteten Werte nicht mit den Werten übereinstimmen, denen in der Schule die größte Wichtigkeit zugeschrieben wird, sei es von den Lehrpersonen, von den Mitschüler*innen oder vom schulischen Kontext an sich. Da davon ausgegangen wird, dass die Kongruenz zwischen den Werten eines Individuums und seiner Umgebung mit seinem Wohlbefinden zusammenhängt (Sagiv et al., 2015), scheint die Berücksichtigung möglicher Unterschiede in den Wertprioritäten der Schüler*innen sowie das Schaffen einer entspannten Atmosphäre, in der den Kindern vermittelt wird, dass alle Werte willkommen und *wertvoll* sind, wichtig zu sein: Denn, wie eingangs dargelegt, selbst wenn bestimmte Werte mit anderen in Konflikt stehen oder kulturübergreifend als am unwichtigsten eingestuft werden, haben sie dennoch alle ihre gesellschaftliche Relevanz und Bedeutung (Schwartz, 2012).

Literaturverzeichnis

- Abramson, L., Daniel, E., & Knafo-Noam A. (2018). The role of personal values in children's costly sharing and non-costly sharing. *Journal of Experimental Child Psychology*, *165*, 117–134.
- Albano, R., & D'Agati, M. (2009). Da una generazione all'altra: L'erosione dell'autorità nella scuola. In F. Garelli, A. Palmonari & L. Sciolla, *La Socializzazione Flessibile: Identità e trasmissione dei valori tra i giovani* (S. 65–92). Bologna: Il mulino. doi: 10.978.8815/141514
- Auer, P. (2020). "Cos'è importante per te?" Uno studio preliminare sulle priorità dei valori nei bambini di scuola primaria. *Formazione & Insegnamento* *18*(1), 562–569. doi:10.7346/fei-XVIII-01-20_48
- Auer, P. (2021). *Values in the classroom. A study on value differences and similarities in primary school children, their parents, and their teachers in a multilingual European border region* [Unveröffentlichte Dissertation]. Freie Universität Bozen.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, *22*(4), 243–251.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 1207–1220.
- Barni, D., Alfieri, S., Marta, E., & Rosnati, R. (2013). Overall and unique similarities between parents' values and adolescent or emerging adult children's values. *Journal of Adolescence*, *36*, 1135–1141.
- Barni, D., Knafo, A., Ben-Arieh, A., & Haj-Yahia, M. M. (2014). Parent-Child Value Similarity Across and Within Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *45*(6), 853–867.
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., Sneddon, J., & Leec, J. (2019). The relations between values and prosocial behavior among children: The moderating role of age. *Personality and Individual Differences*, *141*, 241–247.
- Berry, J. W. (2015). Acculturation. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and Reserach* (2nd ed., pp. 520–538). New York: Guilford.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The Role of School Principals in Shaping Children's Values. *Psychological Science*, *27*, 1539–1549. doi:10.1177/0956797616670147
- Bilsky, W., Döring, A., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L., & Sindermann, J. (2013). Assessment of Children's Value Structures

- and Value Preferences: Testing and Expanding the Limits. *Swiss Journal of Psychology*, 72(3), 123–136.
- Bilsky, W. & Janik, M. (2010) Investigating value structure: Using theory-based starting configurations in Multidimensional Scaling (Research Note). *Revista de Psicología Social*, 25(3), 341–349.
- Borg, I., Groenen, J. F., & Mair, P. (2013). *Applied Multidimensional Scaling*. Heidelberg: Springer.
- Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2012). The Number of Distinct Basic Values and Their Structure Assessed by PVQ-40. *Journal of Personality Assessment*, 94(3), 321–328.
- Collins, P. R., Lee, J. A., Sneddon, J. N., Döring, A. K. (2017). Examining the consistency of values in young children using a new Animated Values Instrument. *Personality and Individual Differences*, 104, 279–285.
- Davison, M. L. (1983). *Multidimensional scaling*. New York: Wiley.
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L. & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: the picture-based value survey for children. *Journal of Personality Assessment*, 92, 439–448.
- Döring, A. K., & Cieciuch, J. (2018a). Einleitung und Erläuterung des Begriffs 'Werte'. In A. K. Döring & Cieciuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 17–20). Warschau: Liberi.
- Döring, A. K., & Cieciuch, J. (2018b). Die Theorie menschlicher Werte nach Shalom H. Schwartz und ihre Relevanz für die Erforschung der Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In A. K. Döring & Cieciuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 21–27). Warschau: Liberi Libri.
- Döring, A. K., & Cieciuch, J. (2018c). Wie kann man Werte im Kindesalter erforschen? Eine Frage der Diagnostik. In A. K. Döring & Cieciuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 37–42). Warschau: Liberi Libri.
- Döring, A. K., Makarova, E., Herzog, W., & Bardi, A. (2017). Parent-child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. *British Journal of Psychology*, 108, 737–756.
- Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J. F., Glatzel, V., Harasimczuk, J., Janowicz, Nyagolova, M., Scheefer, E. R., Allritz, M., Milfont, T. L., & Bilsky, W. (2015). Cross-cultural evidence of value

- structures and priorities in childhood. *British Journal of Psychology*, 106(4), 675–699.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). Vorwort. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 7–11). Wiesbaden: Springer.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Gross, B. (2019). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. London: Routledge.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self*. New York: Guilford.
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 118–137.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-19057-0
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Knafo, A., & Galansky, N. (2008). The Influence of Children on Their Parents' Values. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1143–1161.
- Kramsch, C. (2000). *Language and culture* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2011). Multicultural citizenship within multination states. *Ethnicities*, 11(3), 281–302. <https://doi.org/10.1177/1468796811407813>
- Makarova, E., Herzog, W., Trummer, K., & Frommelt, M. (2018). Werte in der Familie – Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern. In A. K. Döring & Ciecuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 55–76). Warschau: Liberi Libri.
- Makarova, E., Herzog, W., Weber, K., & Frommelt, M. (2012). *Werte und Wertetransmission. Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern*. Bern: Uni Bern. <https://www.elenamakarova.ch/projects/value-transmission/>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.

- Najderska, M. (2018). Märchenerzählen – Ziele und Inhalt eines Projekts zur Wertebildung in der Schule. In A. K. Döring & Ciecuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 99–108). Warschau: Liberi Libri.
- Roccas, S., & Sagiv, L. (2010). Personal Values and Behavior: Taking the Cultural Context into Account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30–41. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00234.x
- Sagiv, L., Roccas, S., & Oppenheim-Weller, S. (2015). Values and Well-Being. In St. Joseph (Hrsg.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (S. 103–120). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Hermann, J., & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem „Portraits Value Questionnaire“. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 38(4), 261–275.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, S. H. (2003). *Computing Scores for the 10 Human values*. https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/ESS_computing_human_values_scale.pdf
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française De Sociologie*, 47(4), 929–968.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268–290.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Saffran, J., (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4th ed.). Berlin: Springer.
- Spence, I., & Ogilvie, J. C. (1973). A table of expected stress values for random rankings in nonmetric multidimensional scaling. *Multivariate Behavioral Research*, 8, 511–517.
- Standop, J. (2016). *Werte in der Schule*. Beltz.