

KAPITEL 5:

Wie entwickeln sich Werte?

Anna K. Döring & Jan Cieciuch

Die Forschung zu Werten im Kindes- und Jugendalter ist noch jung, hat sich jedoch in den vergangenen zehn Jahren sehr dynamisch weiterentwickelt. Im Jahr 2016 haben Anna Döring, Ella Daniel und Ariel Knafo-Noam eine Sonderausgabe (special section) der Zeitschrift *Social Development* herausgebracht, die den Titel ‚Value Development from Middle Childhood to Early Adulthood: New Insights from Longitudinal and Genetically Informed Research‘ trägt – Werteentwicklung von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Neue Einblicke aus längsschnittlichen und genetischen Studien. Diese Sonderausgabe bildet die Grundlage dieses Kapitels und wird durch ausgewählte zusätzliche Literatur ergänzt.

Dieses Kapitel startet mit den Fragen: Wie wichtig finden Kinder und Jugendliche bestimmte Werte? Welche Werte finden Kinder- und Jugendliche wichtig? Welche Werte finden sie eher unwichtig? In der wissenschaftlichen Literatur wird dies üblicherweise unter dem Begriff der ‚Werteprioritäten‘ oder der ‚Wertepreferenzen‘ gefasst. Wir verwenden im Folgenden den Begriff der Werteprioritäten, um zu charakterisieren, wie wichtig Menschen bestimmte Werte sind. Aus der internationalen Forschung zum Erwachsenenalter hat sich diesbezüglich ein klares Muster herauskristallisiert: Über Länder und Kulturen hinweg finden Menschen Werte des Humanismus sehr wichtig und Werte der Macht eher unwichtig. Dies wurde unter anderem mit universellen evolutionären Notwendigkeiten begründet, nach denen das Überleben und Wohl-

befinden der Gruppe oberste Priorität hat. Ein ähnliches Muster findet sich auch in neuen Studien mit Kindern und Jugendlichen: Werte der Selbst-Transzendenz (Universalismus und Humanismus) sind tendenziell am wichtigsten, wohingegen Werte der Selbst-Stärkung (Macht und Leistung) tendenziell am unwichtigsten sind. Die Wichtigkeit der Werte der Bewahrung des Bestehenden (Tradition, Konformität und Sicherheit) und der Werte der Offenheit für Wandel (Selbstbestimmung, Stimulation und Hedonismus) variiert zwischen Ländern und Kulturen. In Datensätzen von Kindern aus Deutschland landen zum Beispiel Werte der Offenheit für Wandel auf dem zweiten und Werte der Bewahrung auf dem dritten Platz, wohingegen sich in Datensätzen aus Polen das entgegengesetzte Muster zeigt. In den Werteprioritäten zeigen sich darüber hinaus auch konsistente Geschlechterunterschiede, die wiederum den Befunden aus Studien mit Erwachsenen entsprechen: Sowohl für Mädchen als auch für Jungen zeigt sich typischerweise die dargestellte Wertehierarchie. Schaut man sich jedoch genauer die Mittelwerte an (die mittlere Wichtigkeit der Werte), so gibt es signifikante Unterschiede: Mädchen finden tendenziell Werte der Selbst-Transzendenz und (in geringerem Ausmaß) auch Werte der Bewahrung des Bestehenden wichtiger als Jungen, wohingegen Jungen tendenziell Werte der Selbst-Stärkung und (in geringerem Ausmaß) auch Werte der Offenheit für Wandel wichtiger finden als Mädchen. Dieses Muster findet sich über das Kindes- und Jugendalter hinweg.

Wie verändern und entwickeln sich diese Werteprioritäten über die Zeit hinweg? Ausgehend von der Forschung von Milton Rokeach in den 1970er Jahren sind Werteforscher der Annahme gefolgt, dass Werte relativ stabil sind. Werte sind also über Situationen und über die Zeit hinweg sehr ähnlich. Das Wort ‚relativ‘ impliziert aber auch, dass Werteprioritäten sich durchaus verändern können. So erklärt Schwartz (2006) zum Beispiel, wie sich Werteprioritäten vom frühen Erwachsenen bis hin zum Lebensende verändern: Mit zunehmendem Alter sind Menschen eher in soziale Netzwerke eingebettet, folgen ihren Gewohnheiten und sind weniger aufregenden Veränderungen und Herausforderungen ausgesetzt (und suchen diese weniger). Damit werden tendenziell Werte der Bewahrung (Tradition, Konformität und Sicherheit) wichtiger und Werte der Offenheit für Wandel (Selbstbestimmung, Stimulation und Hedonismus) unwichtiger. Wenn Menschen Familien gegründet haben und in der Arbeitswelt eine stabile Position erreicht haben, widmen sie sich weniger dem Streben nach eigenem Erfolg und mehr dem Wohlergehen anderer. Damit werden tendenziell Werte der Selbst-Transzendenz (Humanismus und Universalismus) wichtiger und Werte der Selbst-Stärkung (Leistung und Macht)

unwichtiger. Die Art und Weise, wie sich Werteprioritäten ändern folgt, also zum einen den motivationalen Kompatibilitäten und Inkompatibilitäten im Schwartz'schen Modell, zum anderen spiegelt sie zentrale Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter wider.

In ihrem vielbeachteten Modell des Wertewandels stellen Anat Bardi und Robin Goodwin (2011) Mechanismen vor, die Werte verändern können. Zum Beispiel wandeln sich menschliche Werte durch die Notwendigkeit, sich an stark veränderte Lebensumstände anzupassen (etwa durch Migration in ein anderes Land). Andere Mechanismen sind die Identifikation mit Gruppen oder Vorbildern sowie das menschliche Streben nach Konsistenz. Letzteres wurde schon in Rockeach's Studien in den 1970er Jahren gefunden. In einem typischen Studiendesign füllen Studenten zunächst einen Werte-Fragebogen aus und erhalten dann Feedback, das ihre Antworten in einem schlechten Licht erscheinen lässt (z.B. als selbstsüchtig). Dies konfliktiert mit dem Bild, dass die Teilnehmer von sich selbst haben (kognitive Dissonanz), führt zu Unzufriedenheit und kann letztlich bewirken, dass Werteprioritäten geändert werden. Der wahrscheinlich offensichtlichste Mechanismus zur Veränderung von Werten, der vor allem bewusste Prozesse anspricht, ist die Überredung bzw. Überzeugung (englisch: Persuasion). Dies ist zum Beispiel die Grundlage von Botschaften in den Medien, Programmen zur Werte-Erziehung, oder Workshops zur Wertekultur in Firmen. Bardi und Goodwin zeigen aber eindrucksvoll auf, dass auch vollständig automatische Prozesse zum Wertewandel führen können. Dazu beziehen sie sich auf die Literatur zum ‚Priming‘, also der automatischen Aktivierung kognitiver Schemata. Diese Schemata können zum Beispiel durch Sprache aktiviert werden: In Experimenten zeigte sich, dass bilinguale Personen, die sowohl Englisch als auch Chinesisch als Muttersprache angaben, unterschiedliche Werte berichteten je nachdem, in welcher Sprache der Wertefragebogen ausgefüllt wurde. Probanden, die den Fragebogen in englischer Sprache ausfüllten, berichteten eher individualistische Werte als Probanden, die den Fragebogen in chinesischer Sprache ausfüllten. Aufgaben, in denen Personen im Sinne von ‚ich‘ versus ‚wir‘ denken sollten oder eine Geschichte über Leistung versus familiäre Verpflichtungen lasen, hatten einen ähnlichen Effekt. Auch wenn die Mehrzahl der von Bardi und Goodwin herangezogenen Studien mit Erwachsenen durchgeführt wurden, so liefern sie doch interessante Ideen für die Forschung mit Kindern und Jugendlichen.

Eine der umfangreichsten Studien zu Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter haben Cieciuch und Kollegen (2016) vorgelegt. Achthunderteins polnische Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren füllten den PBVS-C jeweils

drei Mal aus, mit jeweils einem Jahr zwischen den Messzeitpunkten. In Übereinstimmung mit Modellen der Persönlichkeitsentwicklung und kognitiven Reifung zeigte sich, dass Werte mit zunehmendem Alter stabiler werden: Je älter die Kinder wurden, desto ähnlicher waren ihre Werteprioritäten denen von vor einem bzw. zwei Jahren. Cieciuch und Kollegen werteten ihre Daten mit der längsschnittlichen Analysemethode ‚Latent Growth Curve Modelling‘ aus, die es ermöglicht, Entwicklungspfade zu identifizieren. Der Forscher kann dabei sowohl systematische Veränderungen und Trends über Individuen hinweg betrachten, als auch, wie sich einzelne Individuen in ihrer Entwicklung voneinander unterscheiden. Cieciuch und Kollegen betrachteten insbesondere die Werteprioritäten in den verschiedenen Altersstufen (von sieben bis dreizehn Jahre). Zunächst konnten sie die Befunde zur Wertehierarchie aus früheren Studien bestätigen, wonach tendenziell im Kindes und Jugendalter (ebenso wie im Erwachsenenalter) Werte der Selbst-Transzendenz am wichtigsten und Werte der Selbst-Stärkung am unwichtigsten sind. Werte der Bewahrung landeten bei den Siebenjährigen auf dem zweiten und Werte der Offenheit für Wandel auf dem dritten Platz. Dies kehrte sich bei den Dreizehnjährigen um. Dementsprechend zeigte die längsschnittliche Analyse, dass von der Kindheit zur Jugend Werte der Bewahrung weniger wichtig wurden, wohingegen Werte der Offenheit für Wandel wichtiger wurden. Um das Alter von etwa elf Jahren herum, also beim Übergang von der Kindheit zur Jugend, waren die beiden Werte höherer Ordnung in etwa gleich wichtig. Die Veränderung von Werten folgte damit dem Schwartz’schen Kreismodell. Dies galt auch für die einander entgegengesetzten Werte der Selbst-Transzendenz versus Werte der Selbst-Stärkung. Während Werte der Selbst-Transzendenz zunächst wichtiger, dann unwichtiger und im Jugendalter wieder wichtiger wurden zeigte sich bei Werten der Selbst-Stärkung das entgegengesetzte Muster. Werte sind also auch im jungen Alter relativ stabil, ändern sich aber durchaus über die Entwicklungsspanne des Kindes- und Jugendalters hinweg.

Werte verändern sich dabei typischerweise graduell über die Zeit hinweg; wichtige Lebensereignisse und Erfahrungen können aber eine schnellere Veränderung bewirken. Zum Beispiel zeigten Studien, dass Menschen nach der Erfahrung von Krieg und Terror die sogenannten angstbasierten Werte wichtiger wurden (also zum Beispiel Sicherheit, siehe Kapitel 2), wohingegen die sogenannten angstfreien Werte (also zum Beispiel Selbstbestimmung) weniger wichtig wurden. Auch über Situationen und Kontexte hinweg sind Werte relativ konstant, aber auch hier gibt es Beispiele, in denen Werteprioritäten sich in Experimenten änderten. Zum Beispiel wurden Jugendlichen, die Auszüge

aus den Film ‚Into the wild‘ schauten Universalismus-Werte wichtiger und Konformitäten-Werte unwichtiger verglichen mit einer Kontrollgruppe, die den Film nicht sah. Werteprioritäten können sich also auch kurzfristig ändern.

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, sind sich Menschen in ihrer Wertehierarchie überraschend ähnlich. Weltweit findet zum Beispiel die Mehrzahl der Menschen Humanismus am wichtigsten. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die Werteprioritäten von Menschen: Es gibt interindividuelle Unterschiede. Wie lassen sich Unterschiede erklären? Die kulturvergleichende Forschung hat Datensätze zu Werten aus vielen verschiedenen Kulturen geliefert. Während durchaus kulturelle Unterschiede in Werteprioritäten zu Tage traten, zeigte sich doch vor allem, dass Kultur letztlich nur einen recht kleinen Anteil der Unterschiede zwischen Menschen erklären kann. Die Kultur, in die ein Mensch hineingeboren wird, wird darum oft als ein erster Startpunkt angesehen, der durch gegebene soziale Institutionen und Systeme (z.B. Rechts- und Bildungssystem sowie politische Ordnung) einen Rahmen für die weitere Werteentwicklung vorgibt. Auch das Geschlecht eines Menschen scheint als ein solcher Startpunkt interpretierbar zu sein, und Geschlechter-Unterschiede in Werteprioritäten finden sich schon bei sehr jungen Kindern.

Döring, Daniel und Knafo-Noam (2016) haben diese und bisherige Befunde in ein Modell der Werteentwicklung integriert, das in Abbildung 4 dargestellt ist. Beispielhaft ist hier die Wichtigkeit des Wertetyps höherer Ordnung ‚Offenheit für Wandel‘ abgebildet. Zunächst gibt es einen allgemeinen Entwicklungstrend über das Alter hinweg: Von der Kindheit zur Jugend wird Offenheit zunächst wichtiger, um dann über das Erwachsenenalter hinweg bis zum Lebensende an Bedeutung zu verlieren. Wenn man Gruppen von Menschen betrachtet oder auch einzelne Individuen, so werden auch Abweichungen von dem Trend sichtbar. Zum Beispiel ist Jungen und Männern (in blau dargestellt) Offenheit für Wandel tendenziell wichtiger als Mädchen und Frauen. Ebenso gibt es Befunde, die nahelegen, dass Menschen, die in einem religiösen Haushalt aufwachsen, Werte des Wandels weniger wichtig sind. Abbildung 4 zeigt weiterhin, wie Werte-verändernde Lebensereignisse (in der Abbildung: im ersten Beispiel Migration in ein individualistisches Land und im zweiten Beispiel die Erfahrung von Krieg) dazu führen können, dass die Wertepriorität eines Individuums von dem Trend abweicht. Analog lassen sich systematische Entwicklungstrends und individuelle Entwicklungspfade für die anderen Werte höherer Ordnung der Bewahrung, der Selbst-Transzendenz und der Selbst-Stärkung aufzeigen.

Für die Sozialisation eines Menschen ist natürlich die Familie von besonderer Bedeutung, und Eltern können die Werteentwicklung ihrer Kinder sig-

nifikant beeinflussen, zum Beispiel durch ihren Erziehungsstil oder aber die Wahl sozialer Kontexte für das Kind (z.B. Kindergarten, Schule, Religionsgemeinschaft, Verein o. ä). In der Tat fanden querschnittliche und längsschnittliche Studien eine hohe Ähnlichkeit zwischen den Werten von Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern. Dies wurde üblicherweise als Ergebnis erfolgreicher Eltern-Kind-Wertetransmission interpretiert. Jedoch sind auch zwei alternative Prozesse denkbar. Zum einen haben Studien gezeigt, dass auch Kinder Werte an ihre Eltern vermitteln und die Wertevermittlung damit nicht nur unidirektional ist. Zum anderen zeigen Zwillingsstudien, dass Werteprioritäten auch genetisch von Eltern auf das Kind übergehen könnten. Eine Studie von Florina Uzefovsky und Kolleg*innen (2016) fand zum Beispiel einen signifikanten Einfluss genetischer Faktoren auf Werte der Selbst-Transzendenz, Selbst-Stärkung und der Bewahrung bei siebenjährigen israelischen Kindern. Lediglich Werte der Offenheit für Wandel waren unabhängig von genetischen Einflüssen. Dies zeigt, dass die Interpretation der Eltern-Kind-Wertekongruenz komplex ist und nicht nur auf die Werteerziehung der Eltern zurückgeführt werden kann.

Eltern werden oft als ‚Sozialisationsagenten‘ beschrieben, die sowohl ihre eigenen als auch die Werte der Kultur, in der sie leben, vermitteln. Dies wurde in einer Reihe neuerer Studien gezeigt. Näher betrachtet werden soll hier eine Studie von Anna Döring, Elena Makarova, Walter Herzog und Anat Bardi, die darüber hinaus der Frage nachgeht, welche Eltern ihren Kindern besonders ähnlich sind, welche Eltern also ihre Werte besonders erfolgreich an ihre Kinder weitergeben. Vierhundertachtzehn deutsche und Schweizer Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren und ihre Mütter und Väter nahmen teil. Es wurde angenommen, dass prosoziale Erziehungsziele der Eltern der entscheidende Faktor sind. Dies wurde bestätigt: Je mehr Eltern wollten, dass ihre Kinder Werte der Selbst-Transzendenz (Helfen, Unterstützung und Fürsorge für andere) verinnerlichten und je weniger Eltern wollten, dass ihre Kinder Werte der Selbst-Stärkung (Macht und Leistung) verinnerlichten, desto ähnlicher waren die Werte der Eltern der ihrer Kinder. Der Effekt war sogar stärker, nachdem die in der deutschen bzw. schweizerischen Gesellschaft geteilten Werte herausgerechnet wurden. Wie es die Daily Mail, die über die Studie berichtete, formulierte: „Kindness really does breed kindness“ – Liebenswürdigkeit bringt tatsächlich Liebenswürdigkeit hervor. Hervorzuheben ist, dass Wertetransmission in neuesten Studien typischerweise als bidirektionaler Prozess erforscht wird, in dem nicht nur Eltern Werte an ihre Kinder vermitteln, sondern auch umgekehrt Kinder die Werte ihrer Eltern beeinflussen können.

Neben der Familie wird der Schule eine zentrale Rolle in der Wertebildung zugeschrieben. Einer Vielzahl von Initiativen, Programmen und Curricula in diesem Bereich stehen jedoch sehr wenige Befunde aus empirischen Studien gegenüber. Hier möchten wir über zwei wissenschaftliche Artikel berichten, die jeweils eine sehr große Anzahl von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulen betrachten. Zunächst wurde gefunden, dass sich Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrerinnen und Lehrer ähnlich sind in dem, was sie wichtig finden. Ella Daniel und Kolleg*innen (2013) fanden in ihrer Studie an Schulen in Israel, Deutschland und Tschechien darüber hinaus, dass geteilte Werte in der Schule mit Indikatoren des Schulklimas korrelierten: Je wichtiger Werte des harmonischen Miteinanders („harmony“) in der Schule waren, desto mehr fühlten sich Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrpersonen unterstützt (z.B. Besprechen von Problemen), und desto stärker waren Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse eingebunden. Die zweite hier ausgewählte Studie wurde ebenfalls in Israel geleitet und zeigt eindrucksvoll, welche Rolle Schulleiter in der Wertebildung spielen können. Berson und Oreg (2016) befragten 252 Schulleiterinnen und Schulleiter, 3658 Lehrerinnen und Lehrer und 49401 Schülerinnen und Schüler (1. bis 9. Klasse). Die Werteprioritäten der Schulleiterinnen und Schulleiter in den Bereichen ‚Selbst-Transzendenz‘ (Humanismus und Universalismus) sowie ‚Bewahrung des Bestehenden‘ (Tradition, Konformität und Sicherheit) sagten die Werte ihrer Schülerinnen und Schüler signifikant vorher. Auch in den anderen beiden Wertebereichen (‚Selbst-Stärkung‘ – Leistung und Macht – und ‚Offenheit für Wandel‘ – Selbstbestimmung, Stimulation und Hedonismus) war eine Vorhersage möglich, allerdings wurde diese mediiert durch das Schulklima. Die Werteprioritäten der Schulleitung gingen jeweils mit einem spezifischen Schulklima einher: Werte der Offenheit für Wandel mit einem Klima der Innovation, Werte der Selbst-Stärkung mit einem Klima der Leistung, Werte der Selbst-Transzendenz mit einem Klima der Unterstützung, und Werte der Bewahrung des Bestehenden mit einem Klima der Stabilität. Werte der Schulleitung in den Bereichen ‚Offenheit für Wandel‘ und ‚Selbst-Stärkung‘ sagten das entsprechende Schulklima vorher und dieses wiederum die Werte der Schülerinnen und Schüler an der Schule und darüber hinaus ihr Verhalten in der Schule (z.B. Regeln befolgen, gute Fragen im Unterricht stellen, auf die Bedürfnisse andere Kinder eingehen, kompetitiv sein). Hier zeigt sich wiederum das vielschichtige Zusammenspiel von Werten und Verhaltensweisen der Akteure im sozialen Kontext.

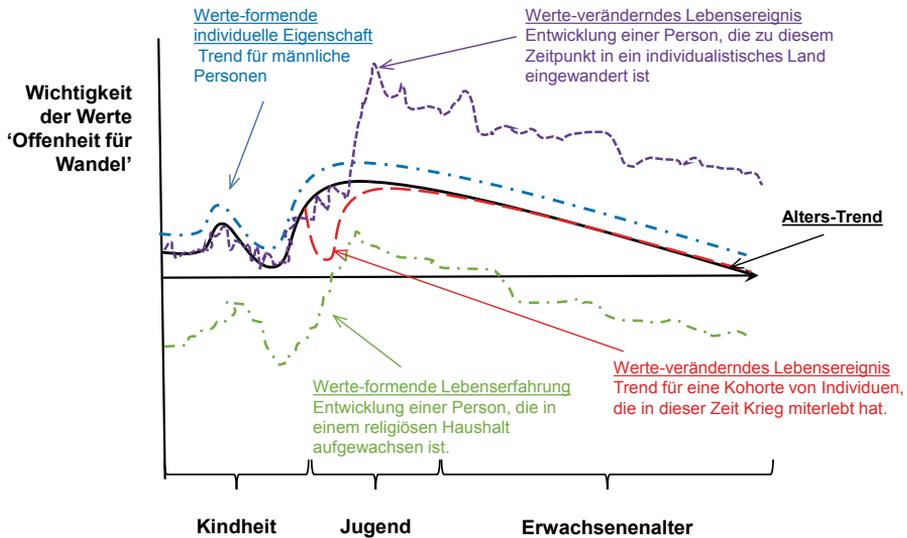


Abbildung 4: Modell der Wertentwicklung nach Döring, Daniel und Knafo-Noam (2016).

Literatur

- Bardi, A., & Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 241-287. doi: 10.1177/00220221110396916
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science, 27*, 1539-1549. doi: 10.1177/0956797616670147
- Cieciuch, J., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2016). The stability and change of value structure and priorities in childhood: A longitudinal study. *Social Development, 25*, 503-527. doi: 10.1111/sode.12147
- Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N., & Knafo, A. (2013). School values across three cultures: A typology and interrelations. *Sage Open, April-June 2013*, 1-16. Doi: 10.1177/2158244013482469
- Döring, A. K., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2016). Value development from middle childhood to early adulthood – New insights from longitudinal and genetically informed research. Introduction to the Special Section. *Social Development, 25*, 471-481. doi: 10.1111/sode.12177

- Döring, A. K., Makarova, E., Herzog, W., & Bardi, A. (im Druck). Parent-child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. *British Journal of Psychology*. doi: 10.1111/bjop.12238
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249-288.
- Uzefovsky, F., Döring, A. K., & Knafo-Noam, A. (2016). Values in middle childhood: Social and genetic contributions. *Social Development*, 25, 482-502. doi: 10.1111/sode.12155