

Wertorientierungen bei Kindern zu Beginn der Schulzeit

Eine empirische Untersuchung zu
Strukturen, Entwicklungen und familiären Determinanten

DISSERTATION
zur Erlangung des Grades eines

DOKTORS DER WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN
(Dr. rer. pol.)

An der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
der Universität Heidelberg

vorgelegt von
Markus Vogelbacher
aus Mannheim

Gutachter: Prof. Dr. Dieter Hermann
Priv.-Doz. Dr. Johannes Stauder

Datum der Disputation: 04.10.2017

„Nicht was des Lebens Dinge sind, was sie uns gelten ist das Glück.“

Anton Alfred Noder
(1864—1936)

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wurde im März 2017 als Dissertation der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Heidelberg vorgelegt und angenommen. An dieser Stelle möchte ich all denjenigen danken, die mich während der gesamten Promotionsphase unterstützt und begleitet haben.

Meinem Betreuer Prof. Dr. Dieter Hermann danke ich sehr herzlich für den nötigen Freiraum bei der Themenfindung und Erstellung dieser Arbeit, nicht ohne durch geduldige Begleitung, wichtige inhaltliche Impulse und konstruktive Anregungen zu ihrer Entwicklung beizutragen.

Ohne die Möglichkeit, die empirischen Daten aus der Wirksamkeitsstudie zum Förderprogramm „Migration – Integration – Begabungen fördern“ zu nutzen, die am Lehrstuhl Anglistische Linguistik I der Universität Mannheim erhoben wurden, wäre die Arbeit in ihrer vorliegenden Form nicht durchführbar gewesen. Hierfür und für die persönliche Unterstützung im Promotionsprozess möchte ich ganz besonders Frau Prof. Dr. Rosemarie Tracy danken.

Für ihre Korrekturen gilt mein Dank meinen lieben Kolleginnen Barbara Pietrucha, Teresa Kieseier, Marlene Schulz, Maren Krempin und Kerstin Mehler. Ganz besonders möchte ich mich bei Dr. Simone Unger und Dr. Henning Orłowski für ihre akribischen formalen Überprüfungen und wertvollen methodischen Hinweise bedanken.

Last but not least möchte ich Jasmin Tajeri Foman danken. Für ihre bedingungslose Unterstützung meines Projekts und die Motivation zum Anfangen und Durchhalten.

Mannheim, im Januar 2018

Markus Vogelbacher

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. WERTE UND WERTORIENTIERUNGEN	8
2.1. WERTEFORSCHUNG: TRADITIONEN, DEFINITIONEN UND STRUKTUREN	8
2.1.1. <i>Werteforschung in der Soziologie</i>	9
2.1.2. <i>Werteforschung in der Psychologie</i>	24
2.1.3. <i>Arbeitsdefinition Werte und Wertorientierungen</i>	40
2.2. MESSUNG VON WERTORIENTIERUNGEN	41
3. WERTORIENTIERUNGEN IN DER KINDHEIT	46
3.1. DIE ENTSTEHUNG VON WERTORIENTIERUNGEN	46
3.1.1. <i>Phasen der kognitiven und moralischen Entwicklung</i>	46
3.1.2. <i>Werte als Repräsentationen von Bedürfnissen</i>	52
3.1.3. <i>Die Sozialisation von Werten</i>	58
3.1.3.1. Modelle der Sozialisation.....	59
3.1.3.2. Mechanismen der Wertesozialisation	62
3.2. EMPIRISCHE EVIDENZEN: WERTESTRUKTUREN IN DER KINDHEIT	65
3.3. STABILITÄT UND WANDEL VON WERTORIENTIERUNGEN IN KINDHEIT UND JUGEND	74
3.4. EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE PRIMÄRE SOZIALISATION	79
3.4.1. <i>Intrapersonale Einflussfaktoren auf die Wertesozialisation</i>	79
3.4.2. <i>Interpersonale Einflussfaktoren der familiären Sozialisationsumwelt</i>	84
3.4.2.1. Transmission von Wertorientierungen	84
3.4.2.2. Der Einfluss familiärer Strukturmerkmale	89
3.4.2.3. Der Einfluss familiärer Prozessmerkmale	101
4. FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN	109
4.1. STRUKTUREN UND ENTWICKLUNG KINDLICHER WERTORIENTIERUNGEN	109
4.2. FAMILIÄRE EINFLÜSSE AUF KINDLICHE WERTORIENTIERUNGEN.....	112
4.2.1. <i>Wertorientierungen der Eltern</i>	112
4.2.2. <i>Strukturmerkmale der Familie</i>	113
4.2.3. <i>Prozessmerkmale der Familie</i>	115
4.2.4. <i>Mediation struktureller Einflüsse auf die kindlichen Wertorientierungen über elterliche Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale</i>	116
5. METHODE	123
5.1. DATENGRUNDLAGE	123
5.2. OPERATIONALISIERUNG UND INSTRUMENTE	127
5.2.1. <i>Wertorientierungen bei Kindern</i>	127
5.2.2. <i>Elterliche Wertorientierungen</i>	133
5.2.3. <i>Familiäre Strukturmerkmale</i>	135
5.2.4. <i>Familiäre Prozessmerkmale</i>	137
5.2.5. <i>Intrapersonale und familienexterne Kontrollvariablen und Einflussfaktoren</i>	140
5.3. ANALYTISCHES VORGEHEN, STATISTISCHE MODELLE UND DATENAUFBEREITUNG.....	141
6. EMPIRISCHE STUDIE: ERGEBNISSE UND DISKUSSION	144
6.1. STRUKTUREN VON WERTORIENTIERUNGEN IN DER KINDHEIT	144
6.1.1. <i>Ergebnisse</i>	144
6.1.2. <i>Diskussion</i>	162
6.2. ENTWICKLUNG VON WERTORIENTIERUNGEN IN DER KINDHEIT	170
6.2.1. <i>Ergebnisse</i>	170
6.2.2. <i>Diskussion</i>	181

6.3. ZUSAMMENHÄNGE ELTERLICHER UND KINDLICHER WERTORIENTIERUNGEN	187
6.3.1. <i>Ergebnisse</i>	187
6.3.2. <i>Diskussion</i>	193
6.4. FAMILIÄRE STRUKTURMERKMALE UND KINDLICHE WERTORIENTIERUNGEN	195
6.4.1. <i>Ergebnisse</i>	195
6.4.2. <i>Diskussion</i>	202
6.5. FAMILIÄRE PROZESSMERKMALE UND KINDLICHE WERTORIENTIERUNGEN	206
6.5.1. <i>Ergebnisse</i>	206
6.5.2. <i>Diskussion</i>	219
6.6. MEDIATIONEN DES EINFLUSSES FAMILIÄRER STRUKTURMERKMALE AUF KINDLICHE WERTORIENTIERUNGEN ÜBER ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN UND FAMILIÄRE PROZESSMERKMALE	225
6.6.1. <i>Ergebnisse</i>	225
6.6.2. <i>Diskussion</i>	247
7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	260
8. ANHANG	269
A 1 STRUKTUREN VON WERTORIENTIERUNGEN IN DER KINDHEIT	269
A 2 ENTWICKLUNG VON WERTORIENTIERUNGEN IN DER KINDHEIT	272
A 3 ZUSAMMENHÄNGE ELTERLICHER UND KINDLICHER WERTORIENTIERUNGEN	274
A 4 FAMILIÄRE STRUKTURMERKMALE UND KINDLICHE WERTORIENTIERUNGEN	276
A 5 FAMILIÄRE PROZESSMERKMALE UND KINDLICHE WERTORIENTIERUNGEN	277
A 6 MEDIATIONEN DES EINFLUSSES SOZIALER HERKUNFT AUF KINDLICHE WERTORIENTIERUNGEN ÜBER ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN UND FAMILIÄRE PROZESSMERKMALE	282
LITERATURVERZEICHNIS	288

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: DIMENSIONEN DER <i>INDIVIDUELLEN REFLEXIVEN WERTE</i> NACH KLAGES	21
TABELLE 2: WERTETYPEN NACH HERBERT (1992).....	22
TABELLE 3: DIMENSIONEN DER <i>INDIVIDUELLEN REFLEXIVEN WERTE</i> NACH HERMANN (2009)	23
TABELLE 4: TERMINALE UND INSTRUMENTELLE WERTE DER ROKEACH VALUE SURVEY (1973)	28
TABELLE 5: MOTIVATIONALE WERTETYPEN NACH SCHWARTZ.....	35
TABELLE 6: FAKTORSTRUKTUR DER WERTORIENTIERUNGEN 5 BIS 6-JÄHRIGER.....	74
TABELLE 7: ZUSAMMENSTELLUNG DER STICHPROBEN VON KINDERN UND ELTERN	125
TABELLE 8: VERTEILUNG DER STICHPROBEN IN KLASSE 1 UND KLASSE 2 NACH GESCHLECHT, ALTER, MIGRATIONSHINTERGRUND UND MUTTERSPRACHE	126
TABELLE 9: VERWENDETE ITEMS UND ENTSPRECHENDE WERTETYPEN NACH HERMANN (HERMANN & DÖLLING, 2001) UND SCHWARTZ (1992).....	130
TABELLE 10: EINGESETZTES INSTRUMENT ZUR ERHEBUNG DER WERTORIENTIERUNGEN	131
TABELLE 11: VERWENDETE ITEMS, FRAGELAUTUNG UND BEWERTUNGSMÖGLICHKEITEN DER ELTERNBEFRAGUNG UND ENTSPRECHENDE WERTETYPEN NACH SCHWARTZ (1992) UND HERMANN (HERMANN & DÖLLING, 2001)	134
TABELLE 12: DESKRIPTIVE STATISTIK WERTORIENTIERUNGEN KLASSE 1 (ITEMS DER SKALA FÜR WERTORIENTIERUNG BEI KINDERN UND WERTE-PROTOTYPEN).....	145
TABELLE 13: DESKRIPTIVE STATISTIK WERTORIENTIERUNGEN KLASSE 2 (ITEMS DER SKALA FÜR WERTORIENTIERUNG BEI KINDERN UND WERTE-PROTOTYPEN).....	146
TABELLE 14: BIVARIATE KORRELATIONEN DER WERTORIENTIERUNGSITEMS UND WERTEPROTOTYPEN IN KLASSE 1	148
TABELLE 15: BIVARIATE KORRELATIONEN DER WERTORIENTIERUNGSITEMS UND WERTEPROTOTYPEN IN KLASSE 2	148

TABELLE 16: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 1	154
TABELLE 17: STRUKTUR DER WERTORIENTIERUNGEN IN DER ERSTEN KLASSE.....	157
TABELLE 18: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 2	158
TABELLE 19: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (OBLIMIN) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 2	159
TABELLE 20: STRUKTUR DER WERTORIENTIERUNGEN IN DER ZWEITEN KLASSE.....	161
TABELLE 21: BIVARIATE KORRELATIONEN DER ITEMS UND PROTOTYPEN FÜR WERTORIENTIERUNGEN IN KLASSE 1 MIT DEN ITEMS UND PROTOTYPEN FÜR WERTORIENTIERUNGEN IN KLASSE 2	172
TABELLE 22: BIVARIATE KORRELATIONEN DER WERTORIENTIERUNGSITEMS DER ELTERN (VORSCHULE) MIT DEN WERTORIENTIERUNGSITEMS UND PROTOTYPEN DER KINDER IN KLASSE 1	189
TABELLE 23: STRUKTUR DER WERTORIENTIERUNGEN DER ELTERN.....	190
TABELLE 24: BIVARIATE KORRELATIONEN DER STRUKTURMERKMALE DER FAMILIE (VORSCHULE) MIT DEN WERTORIENTIERUNGEN UND PROTOTYPEN DER KINDER IN KLASSE 1.....	197
TABELLE 25: ROTIERTE KOMponentENMATRIX DER ITEMS ZUM ERZIEHUNGSSTIL DER ELTERN, VORSCHULE	207
TABELLE 26: STRUKTUR DER ERZIEHUNGSSTILE DER ELTERN IN DER VORSCHULE.....	208
TABELLE 27: ROTIERTE KOMponentENMATRIX DER ITEMS ZUM LEBENSSTIL DER ELTERN, VORSCHULE	212
TABELLE 28: STRUKTUR DER LEBENSSTILE DER ELTERN IN DER VORSCHULE.....	213
TABELLE 29: BIVARIATE KORRELATIONEN DER MEDIENNUTZUNG DER KINDER MIT DEN WERTORIENTIERUNGSITEMS UND PROTOTYPEN DER KINDER IN KLASSE 1	216
TABELLE 30: DIREKTE, INDIKTE UND TOTALE EFFEKTE DER FAMILIÄREN STRUKTURMERKMALE AUF DIE KINDLICHEN WERTORIENTIERUNGEN	246
TABELLE 31: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER KOMponentEN DER OBLIMINEN FAKTORENANALYSE ZWEITER ORDNUNG, KLASSE 2.....	269
TABELLE 32: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 1, SUBGRUPPE MIT NIEDRIGERER TESTLEISTUNG IM CPM	269
TABELLE 33: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 1, SUBGRUPPE MIT HÖHERER TESTLEISTUNG IM CPM	270
TABELLE 34: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 1, SUBGRUPPE MIT NIEDRIGERER TESTLEISTUNG IM AWST-R	270
TABELLE 35: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 1, SUBGRUPPE MIT HÖHERER TESTLEISTUNG IM AWST-R.....	271
TABELLE 36: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 1, SUBGRUPPE MIT NIEDRIGERER TESTLEISTUNG IM HRT 1-4	271
TABELLE 37: ROTIERTE KOMponentENMATRIX (ORTHOGONAL) DER WERTORIENTIERUNGSITEMS, KLASSE 1, SUBGRUPPE MIT HÖHERER TESTLEISTUNG IM HRT 1-4.....	272
TABELLE 38: MESSUNG DER SCHIEFE, WÖLBUNG UND MULTINORMALVERTEILUNG DER ITEMS FÜR WERTORIENTIERUNGEN IN DER ERSTEN UND ZWEITEN KLASSE.....	272
TABELLE 39: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM HETEROGENE EINFLÜSSE ZWISCHEN DEN WERTESTRUKTUREN DER ERSTEN UND ZWEITEN KLASSE.....	273
TABELLE 40: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM AUTOKORRELATIONEN DER WERTEDIMENSIONEN ZWISCHEN DER ERSTEN UND ZWEITEN KLASSE.....	273
TABELLE 41: ROTIERTE KOMponentENMATRIX DER WERTORIENTIERUNGSITEMS KLASSE 2, NUR KINDER MIT VORLIEGENDEN ELTERNINFORMATIONEN.....	274
TABELLE 42: DESKRIPTIVE STATISTIK WERTORIENTIERUNGEN ELTERN, VORSCHULE (ITEMS DER SKALA FÜR INDIVIDUELLE REFLEXIVE WERTE)	274
TABELLE 43: ROTIERTE KOMponentENMATRIX DER ELTERLICHEN WERTORIENTIERUNGEN, FAKTORENANALYSE MIT ORTHOGONALER ROTATION.....	275

TABELLE 44: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM EINFLUSS DER WERTEDIMENSIONEN DER ELTERN AUF DIE WERTESTRUKTUREN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE	275
TABELLE 45: DESKRIPTIVE STATISTIK STRUKTURMERKMALE ELTERN, VORSCHULE	276
TABELLE 46: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM EINFLUSS DER FAMILIÄREN STRUKTURMERKMALE AUF DIE WERTESTRUKTUREN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE	276
TABELLE 47: DESKRIPTIVE STATISTIK ERZIEHUNGSSTIL ELTERN, VORSCHULE	277
TABELLE 48: ROTIERTE KOMONENTENMATRIX DER ITEMS ZUM ERZIEHUNGSSTIL DER ELTERN, VORSCHULE, FAKTORENANALYSE MIT ORTHOGONALER ROTATION.....	277
TABELLE 49: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM EINFLUSS DER ELTERLICHEN ERZIEHUNGSSTILE AUF DIE WERTORIENTIERUNGEN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE	279
TABELLE 50: DESKRIPTIVE STATISTIK LEBENSSTIL ELTERN, VORSCHULE.....	279
TABELLE 51: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM EINFLUSS DER ELTERLICHEN LEBENSSTILE AUF DIE WERTORIENTIERUNGEN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE	280
TABELLE 52: DESKRIPTIVE STATISTIK MEDIENNUTZUNG.....	281
TABELLE 53: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM EINFLUSS DER MEDIENNUTZUNG AUF DIE WERTESTRUKTUREN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE.....	281
TABELLE 54: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN WERTORIENTIERUNGEN	282
TABELLE 55: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM MEDIATION DES EINFLUSSES DES MIGRATIONSHINTERGRUNDES DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN WERTORIENTIERUNGEN.....	282
TABELLE 56: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN ERZIEHUNGSSTILE	283
TABELLE 57: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM MEDIATION DES EINFLUSSES DES MIGRATIONSHINTERGRUNDES DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN ERZIEHUNGSSTILE.....	283
TABELLE 58: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN LEBENSSTILE.....	284
TABELLE 59: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE MEDIENNUTZUNG DER KINDER	285
TABELLE 60: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM MEDIATION DES EINFLUSSES DES MIGRATIONSHINTERGRUNDES DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE MEDIENNUTZUNG DER KINDER.....	285
TABELLE 61: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM INTEGRATIVES GESAMTMODELL DES EINFLUSSES DER SOZIALEN HERKUNFT AUF DIE <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> DER KINDER ÜBER FAMILIÄRE STRUKTUR- UND PROZESSMERKMALE SOWIE ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN.....	285

TABELLE 62: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM INTEGRATIVES GESAMTMODELL DES EINFLUSSES DER SOZIALEN HERKUNFT AUF DIE <i>NORMGERICHTETE LEISTUNGSORIENTIERUNG</i> DER KINDER ÜBER FAMILIÄRE STRUKTUR- UND PROZESSMERKMALE SOWIE ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN.....	286
TABELLE 63: LATENTE VARIABLEN, IHRE INDIKATOREN, STANDARDISIERTE UND UNSTANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE; SGM INTEGRATIVES GESAMTMODELL DES EINFLUSSES DER SOZIALEN HERKUNFT AUF DIE <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> DER KINDER ÜBER FAMILIÄRE STRUKTUR- UND PROZESSMERKMALE SOWIE ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN	287

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: CIRCUMPLEX DER UNIVERSELLEN WERTE.....	39
ABBILDUNG 2: DYNAMISCHE DARSTELLUNG DER BEDÜRFNISHIERARCHIE.....	56
ABBILDUNG 3: WERTESTRUKTUR VON 10-12-JÄHRIGEN (MDS)	67
ABBILDUNG 4: MODIFIZIERTER CIRCUMPLEX DER UNIVERSELLEN WERTE	68
ABBILDUNG 5: WERTESTRUKTUR VON 7-14-JÄHRIGEN (MDS)	69
ABBILDUNG 6: WERTESTRUKTUR VON 8-11-JÄHRIGEN (MDS)	70
ABBILDUNG 7: WERTESTRUKTUR VON 5 BIS 6-JÄHRIGEN (MDS)	73
ABBILDUNG 8: ERZIEHUNGSSTILE NACH BAUMRIND (1971)	102
ABBILDUNG 9: GRAFISCHE SKALA ZUR ÄHNLICHKEITSEINSCHÄTZUNG MIT DEN WERTEPROTOTYPEN	133
ABBILDUNG 10: MULTIDIMENSIONALE SKALIERUNG DER WERTORIENTIERUNGEN DER KINDER, KLASSE 1 ...	150
ABBILDUNG 11: MULTIDIMENSIONALE SKALIERUNG DER WERTORIENTIERUNGEN DER KINDER, KLASSE 2 ...	151
ABBILDUNG 12: HETEROGENE EINFLÜSSE ZWISCHEN DEN WERTESTRUKTUREN DER ERSTEN UND ZWEITEN KLASSE	178
ABBILDUNG 13: AUTOKORRELATIONEN DER WERTEDIMENSIONEN ZWISCHEN DER ERSTEN UND ZWEITEN KLASSE	179
ABBILDUNG 14: EINFLUSS DER WERTEDIMENSIONEN DER ELTERN AUF DIE WERTEDIMENSIONEN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE	192
ABBILDUNG 15: EINFLUSS DER FAMILIÄREN STRUKTURMERKMALE AUF DIE WERTEDIMENSIONEN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE	199
ABBILDUNG 16: EINFLUSS DER ELTERLICHEN ERZIEHUNGSSTILE AUF DIE WERTEDIMENSIONEN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE.....	209
ABBILDUNG 17: EINFLUSS DER ELTERLICHEN LEBENSSTILE AUF DIE WERTEDIMENSIONEN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE.....	214
ABBILDUNG 18: EINFLUSS DER MEDIENNUTZUNG AUF DIE WERTEDIMENSIONEN DER KINDER IN DER ERSTEN KLASSE	218
ABBILDUNG 19: MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN WERTORIENTIERUNGEN.....	228
ABBILDUNG 20: MEDIATION DES EINFLUSSES DES MIGRATIONSHINTERGRUNDES DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN WERTORIENTIERUNGEN	230
ABBILDUNG 21: MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN ERZIEHUNGSSTILE.....	231
ABBILDUNG 22: MEDIATION DES EINFLUSSES DES MIGRATIONSHINTERGRUNDES DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN ERZIEHUNGSSTILE	233
ABBILDUNG 23: MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE ELTERLICHEN LEBENSSTILE	235

ABBILDUNG 24: MEDIATION DES EINFLUSSES DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE MEDIENNUTZUNG DER KINDER.....	236
ABBILDUNG 25: MEDIATION DES EINFLUSSES DES MIGRATIONSHINTERGRUNDES DER ELTERN AUF DIE KINDLICHE WERTEDIMENSION <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> ÜBER DIE MEDIENNUTZUNG DER KINDER	238
ABBILDUNG 26: INTEGRATIVES GESAMTMODELL DES EINFLUSSES DER SOZIALEN HERKUNFT AUF DIE <i>RELIGIÖS-IDEALISTISCHE ORIENTIERUNG</i> DER KINDER ÜBER FAMILIÄRE STRUKTUR- UND PROZESSMERKMALE SOWIE ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN	240
ABBILDUNG 27: INTEGRATIVES GESAMTMODELL DES EINFLUSSES DER SOZIALEN HERKUNFT AUF DIE <i>NORMGERICHTETE LEISTUNGSORIENTIERUNG</i> DER KINDER ÜBER FAMILIÄRE STRUKTUR- UND PROZESSMERKMALE SOWIE ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN	241
ABBILDUNG 28: INTEGRATIVES GESAMTMODELL DES EINFLUSSES DER SOZIALEN HERKUNFT AUF DIE <i>SELBSTWIRKSAMKEITS- UND ERFAHRUNGSORIENTIERUNG</i> DER KINDER ÜBER FAMILIÄRE STRUKTUR- UND PROZESSMERKMALE SOWIE ELTERLICHE WERTORIENTIERUNGEN	242
ABBILDUNG 29: SCREEPLOT DER ITEMS ZUM ERZIEHUNGSSTIL DER ELTERN, VORSCHULE.....	278

1. Einleitung

Umriss des Forschungsvorhabens

Wertorientierungen sind eines der ursprünglichsten Konzepte des Faches Soziologie, um soziales Handeln zu erklären (Weber, 2000 [Erstveröffentlichung 1904]; Durkheim, 1988 [Erstveröffentlichung 1893]). Nach dem durch Systemtheorie und Rational Choice basierte Handlungstheorien das strukturfunktionalistische Paradigma (Parsons, 1964) aus dem Mainstream der Disziplin verdrängt wurde, fiel auch die Beschäftigung mit Wertorientierungen in einen „Dornröschenschlaf“ (Hitlin & Piliavin, 2004).

Erst nachdem der soziologische Befund eines gesellschaftlichen Wertewandels (Inglehart, 1977) auch in der gesellschaftlichen Diskussion prominent in den Vordergrund rückte, erlebte das Konzept der Wertorientierungen im sozialwissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahrzehnte eine breite Renaissance. Auch die Frage, ob und wie Werte als integrierende Elemente ganzer Gesellschaften dienen können (vgl. Joas, 2006) rückte das Konzept stärker ins öffentliche Bewusstsein. Die Wiederentdeckung der Thematik in der Soziologie und Politikwissenschaft basierte aber weniger auf der öffentlichen Auseinandersetzung mit der Materie, sondern auf großen Fortschritten in der theoretischen Konzeption und methodischen Messbarkeit von Wertorientierungen in benachbarten Disziplinen wie der Sozialpsychologie (z.B. Schwartz, 1992).

Die soziologische Beschäftigung mit Wertorientierungen als gedankliche Modelle des „Wünschenswerten“ (Kluckhohn, 1951; vgl. auch Bardi & Schwartz, 2003) ging ursprünglich davon aus, dass individuelle Wertorientierungen im Lebensverlauf erst während der Adoleszenz konsistente Strukturen annähmen und dann auch im weiteren Lebensverlauf relativ stabil blieben (Inglehart, 1977). Die Rezeption entwicklungspsychologischer Arbeiten über die Entstehung von Selbstreflexionsfähigkeit im frühen Kindesalter (z.B. Harter, 1996) führte jedoch dazu, dass die Wertestruktur in der mittleren Kindheit jetzt auch in den Fokus empirischer Untersuchungen rückte (Boehnke & Welzel, 2006; Döring, 2008). Die Ergebnisse neuerer soziologischer und politikwissenschaftlicher Veröffentlichungen deuten darauf hin, dass konsistente Wertorientierungen schon bei älteren Kindern nachweisbar sind (Abendschön, 2010; Hermann et al., 2010; Hermann, 2013). In der Persönlichkeitspsychologie ist hierzu bereits eine längere Tradition der Auseinandersetzung mit kindlichen Wertorientierungen¹ vorhanden, die sogar schon die Altersspanne der mittleren Kindheit in den Fokus stellt (Bubeck & Bilsky, 2004; Boehnke & Welzel, 2006; vgl. auch Döring et al., 2015).

¹ „Kindliche“ Wertorientierungen sollen hier und in der weiteren Arbeit als Wertorientierungen von Kindern verstanden werden, nicht als „kindische“ oder „unreife“ Wertorientierungen, die durchaus ja auch erwachsene Menschen besitzen können.

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Frage, ob konsistente Strukturen von Wertorientierungen bereits zu Beginn der Grundschule empirisch nachweisbar sind. Hier lassen die aktuelleren empirischen Befunde und theoretischen Fortschritte erwarten, dass Wertorientierungen schon zu Beginn der mittleren Kindheit strukturiert vorliegen. Als offene Frage bleibt jedoch, welcher Art diese Strukturen sind.

Weiter soll geklärt werden, ob über die Zeit bereits eine Stabilität in den individuellen Werthaltungen aufgefunden werden kann oder ob sich Entwicklungen abbilden. Inglehart (1977) geht zwar davon aus, dass Wertorientierungen nach ihrer Ausbildung größtenteils stabil bleiben, aber schon bei Erwachsenen wurde die Veränderbarkeit individueller Wertepreferenzen durch externe Einflüsse nachgewiesen (z.B. Klages, 1985). Gerade bei Kindern scheint eine noch stärkere Beeinflussbarkeit der Werthaltungen durch biographische Erfahrungen zu erwarten. Eine Erklärung soll aber auch eine entwicklungspsychologische Perspektive mit einbeziehen.

Diese stärker (entwicklungs-) psychologischen Fragestellungen entwickeln soziologische Relevanz, wenn man sie im Rahmen von ungleichheitsorientierten Ansätzen zur Sozialisation von Wertorientierungen in der Familie betrachtet (Kohn, 1981; Bourdieu, 1987; Stewart et al., 1999). Wenn also Wertestrukturen bei Kindern zu Beginn der Schulzeit zu identifizieren sind, steht zu erwarten, dass sie durch familiäre Struktur- und Prozessmerkmale beeinflusst werden. Die Untersuchung der Einflusspfade der Merkmale der Herkunftsfamilie auf die Wertorientierungen der Kinder kann sich dabei auf eine breite Forschungslage stützen.

Im Fall der primären Sozialisation präferieren demnach Eltern je nach Schichtzugehörigkeit, Bildung, beruflicher Stellung oder Ethnizität bestimmte Werte für ihre Kinder stärker und andere schwächer. Diese Präferenzstrukturen werden dann über elterliche Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale wie divergierende Erziehungs- oder Lebensstile an die Kinder weitervermittelt (Schönpflug, 2001; Rohan & Zanna, 1996; Luster et al., 1989). Gleichzeitig werden die Kinder auch direkt durch die objektiven Lebensumstände ihres Herkunftsmilieus beeinflusst. Wie Inglehart (1977) festgehalten hat, kann die (Nicht-) Befriedigung individueller Bedürfnisse so zu einer besonderen Wertschätzung knapper Ressourcen führen, was ebenfalls in schichtspezifischen Ausprägungen von Wertorientierungen resultiert.

In der vorliegenden Arbeit soll die Ausprägung von Werten in der mittleren Kindheit unter Rückbezug auf ihre soziale Bedingtheit durch die Struktur- und Prozessmerkmale der Herkunftsfamilien empirisch untersucht werden. Die Ergebnisse der Arbeit dienen also nicht nur der entwicklungspsychologischen Beleuchtung des Ursprungs, der Struktur und Entwicklung von kindlichen Wertorientierungen, sondern können auch einen Beitrag zur ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung leisten.

Die Untersuchung dieses thematischen Feldes birgt dabei besonders durch die empirische Messung von Wertorientierungen bei Kindern mehrere Schwierigkeiten.

Neben der theoretischen Frage, ob in der mittleren Kindheit überhaupt schon konsistente Strukturen von Wertorientierungen vorhanden sein können, stellt vor allem die empirische Annäherung an Wertorientierungen eine große methodische Herausforderung dar. Bei der Entwicklung geeigneter Instrumente sind in erster Linie die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder zu berücksichtigen – diese Faktoren sind nicht nur für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten ausschlaggebend, sondern stehen generell auch mit der Entwicklung von Wertestrukturen in enger Verbindung. Daneben sind Faktoren wie die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder aber auch institutionsabhängige Faktoren wie die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit für die Wahl des Studiendesigns entscheidend.

Wertorientierungen in der Kindheit?

Werte als abstraktes Konstrukt besitzen in der großen Vielzahl ihrer diskursabhängigen Definitionen kaum einen geteilten inhaltlichen Kern, der allen Begriffsverwendungen gemeinsam wäre. Neben der gesellschaftlichen Diskussion um Werte und Werteverlust, in der die begrifflichen Grenzen zu den Vorstellungen von Moral und Tugend teilweise vollständig verwischen, existieren auch zwischen den mit dem Thema befassten wissenschaftlichen Fachdisziplinen divergierende inhaltliche Perspektiven (vgl. z.B. Rohan, 2000).

Es scheint prima facie naheliegend, dass einer Arbeit, die kindliche Wertorientierungen untersucht, ein pädagogischer Wertebegriff zu Grunde liegt. Allerdings ist in der Pädagogik das Verständnis von Werten geprägt von der Idee als „Sollvorstellungen“ (Dickmeis, 1997, S. 3). Der Fokus liegt hier auf Sozialverhalten, auf normativen Zielvorstellungen, die auf Interaktionen mit anderen abzielen. Werte können demnach durch Erziehung (Werteerziehung, moralische Erziehung) herausgebildet und geformt werden (Franz, 2010). Der verwendete normative Wertebegriff ist im Vergleich zu Wertedefinitionen in anderen (sozial-) wissenschaftlichen Disziplinen allerdings verengt. Dort werden auch durchaus egoistische Orientierungen als Werte gefasst.

Bei allen divergierenden Definitionen, die auch in den Sozialwissenschaften bestehen (van Deth & Scarbrough, 1995), existieren mit der Begriffsbestimmung von Wertorientierungen als Vorstellungen vom „Wünschenswerten“ (Kluckhohn, 1951) oder situationsunabhängigen, motivationalen Zielen (Rokeach, 1973), zwei weithin geteilte Definitionen, in deren Theorietraditionen sich die meisten der aktuellen Arbeiten zum Thema verorten lassen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen der handlungsmotivierende und die Handlungsselektion leitende Charakter von Wertorientierungen (Parsons, 1951a).

Allen Theorien gemeinsam ist allerdings auch eine eigentümliche Dialektik in Bezug auf den Ursprung von Wertorientierungen jedes einzelnen Individuums. Zum einen besteht breiter Konsens bei der Verortung individueller Wertorientierungen als

1. Einleitung

kognitive Repräsentationen universeller menschlicher Bedürfnisse (Inglehart, 1977; Schwartz, 1992). Dabei spielen neben sozialen und individuellen psychologischen Bedürfnissen nach Interaktion, Integration und Selbstaktualisierung auch grundlegende und zutiefst physiologische Bedürfnisse wie z.B. nach Nahrung und Sicherheit eine entscheidende Rolle. Zum anderen wird aber auch umfangreich auf die soziale Natur von Wertorientierungen verwiesen. Im Gegensatz zu Bedürfnissen werden Werte als durch gesellschaftliche Gegebenheiten strukturiert und sozial vermittelt betrachtet. Die auf der gesellschaftlichen Ebene geteilten und anerkannten Werte sind hierbei stark vom Menschenbild der jeweiligen Gesellschaft abhängig. Sie dienen dazu, individuelle Bedürfnisse in einer gesellschaftlich annehmbaren Form zu artikulieren und sie zu kontrollieren (Hitlin & Piliavin, 2004, S. 361). Dabei enthält diese Vermittlung - im Kontext der frühen und mittleren Kindheit hauptsächlich durch den Sozialisationsagent Familie getragen - nicht notgedrungen gesamtgesellschaftlich geteilte Orientierungen, sondern differenziert sich an sozialstrukturellen Bruchstellen wie Schicht- oder Klassenzugehörigkeit aus (Kohn, 1981; Bourdieu, 1987).

Das Individuum steht beim Erwerb seiner eigenen Werteskala also im Spannungsfeld von zum Teil physiologischen, sozialen und individuellen, nur halbbewussten Bedürfnissen als motivationalem Antrieb zur Ausprägung einer Wertestruktur und der sozialen Vermittlung gesellschaftlich anerkannter Strukturen geteilter Werte. Dass Werteskalen von Individuen also nicht nur der Gemeinschaft dienliche oder zumindest sozialverträgliche Aspekte besitzen, sondern ebenso egoistische, den Interessen des Individuums förderliche, ist eine Konsequenz dieser Ursachenkonstellation.

Wann und in welcher Art im Lebensverlauf nun der Entwicklungs- und Erwerbsprozess von Wertorientierungen beginnt, kannte in der disziplinären Diskussion lange nur eine dogmatische Antwort. Ausgehend von klassischen entwicklungspsychologischen Positionen zur kognitiven und Moral-Entwicklung, wurde davon ausgegangen, dass sich Kinder bis in die mittlere Kindheit, der Phase der Heteronomie (Piaget, 1954), ausschließlich an externen Autoritäten orientieren. Ihr Handeln kann sich demnach bis zum Beginn der Jugend nur auf Grund von strategischen Überlegungen und Sanktionsangst moralisch ausrichten (Kohlberg, 1969). Es wurde angenommen, dass Wertorientierungen erst in der Adoleszenz ausgebildet werden und von da an auch weitgehend stabil blieben (Inglehart, 1977).

Besonders auf Fortschritten der Entwicklungspsychologie basierend wurde diese Annahme jedoch immer stärker in Frage gestellt: Kritik am Stufenmodell (Kohlberg, 1969) wurde auf Grund seiner Konzeption der Stufenübergänge laut (Bandura & Walters, 1963, S. 25). Inhaltlich grundlegender wendete sich die Kritik auch gegen das kognitionszentrierte Moralverständnis, das z.B. auf Empathie und Fürsorge beruhende Aspekte vollkommen ausblende (Gilligan, 1982). Gerade Emotionen und Empathie wurden allerdings im Rahmen von Untersuchungen zur Moralentwicklung als zentrale Faktoren identifiziert (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Schon junge

1. Einleitung

Kinder fällen demnach moralische Urteile auf Basis von internalisierten Fairnesskriterien, es scheint also keine Abhängigkeit moralischen Handelns von Sanktionsfurcht zu existieren. Ebenfalls schon in der frühen Kindheit kann zwischen moralischen Regeln und sozialen Konventionen unterschieden werden (Turiel, 1983).

Dass bereits junge Kinder zu sehr viel komplexeren kognitiven Leistungen fähig sind als in den klassischen Entwicklungstheorien angenommen, unterstreichen auch die Arbeiten von Susan Harter (1996; 1999). Zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr entwickeln Kinder demnach Grundlagen des logischen Denkens und der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Das Selbstkonzept orientiert sich nicht mehr nur an beobachtbaren Merkmalen. Selbstbeschreibungen beinhalten jetzt auch Charakterzüge und Eigenschaftsbezeichnungen. Diese neuen theoretischen Grundlagen harmonieren auch mit konstruktivistischen Sozialisationsansätzen, die die Ausbildung von Werteprioritäten in der Altersphase von 6-11 Jahren verorten (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73).

Ergebnisse neuerer empirischer Studien unterstützen die Annahme, dass sich zumindest das Wissen um Strukturen von Wertorientierungen bereits in der frühen und mittleren Kindheit entwickelt (Boehnke & Welzel, 2006; Döring, 2008; Döring et al., 2010, Bilsky et al. 2013; Döring et al., 2015; Vogelbacher, 2015). Ob diese Strukturen jedoch auch schon eine gewisse Stabilität besitzen, erscheint angesichts ihrer Abhängigkeit von im Gange befindlichen familiären Transmissionsprozessen sowie von der sich in dieser Altersstufe noch entwickelnden Ausbildung von Bedürfnissen und kognitiven Fähigkeiten (Vogelbacher, 2015; Döring et al. 2015) eher fraglich.

Auch wenn in der politischen Sozialisationsforschung schon für 6-7-Jährige Auswirkungen von Wertorientierungen auf protopolitische Einstellungen attestiert werden (Abendschön, 2010), scheint das Merkmal der Handlungsrelevanz von Wertorientierungen für Kinder im frühen Grundschulalter noch weitgehend ohne größere Bedeutung zu sein. Das Wissen um Werte stellt sich zwar schon früher entwickelt als in verbreiteten Positionen angenommen dar. Die Ausbildung eines ethischen Systems wie einer eigenen Werteskala, die dann auch Handlungsrelevanz entwickelt, scheint jedoch Aufgabe späterer Lebensphasen zu sein (Boehnke & Welzel, 2006, S. 344 f., S. 351 ff.; Oerter & Montada, 2008, S. 281). Eine breite Forschungstradition und empirische Datenbasis über den Werteeinfluss auf schulisches Verhalten und akademischen Erfolg ist in der pädagogischen Psychologie zu finden (Fries et al., 2005; Hofer et al., 2010; Hofer et al. 2011). Allerdings werden hier Effekte von Orientierungen an Leistung oder Wohlbefinden auf Motivation und schulische Leistung erst bei Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe in den Fokus genommen.

Die grundlegende Erforschung kindlicher Wertorientierungen und der psychischen und sozialen Bedingungen ihrer Entwicklung leistet also nicht nur einen Beitrag zur (entwicklungs-) psychologischen und ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung. Ihre Untersuchung kann auch als Grundlagenforschung für die

(ungleichheitsorientierte) Bildungsforschung dienen. Hier könnten kindliche Werte als vermittelnde Dispositionen zwischen strukturellen Herkunftsfaktoren und sozial ungleichen Bildungs- und Lebenschancen eingeführt werden. In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit im normativen Paradigma zu verorten, das Handeln über die Orientierungen an Rollen, Normen und eben auch Werten erklärt.

Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Studie widmet sich nach einer Tour d'Horizon über die bedeutendsten Stränge und Entwicklungen der psychologischen und soziologischen Werteforschung der Frage, welche Arbeitsdefinition aus den vorgestellten Ansätzen für Werte und Wertorientierungen bei Kindern zu Beginn der Schulzeit abgeleitet werden kann (Kapitel 2.1.). Anschließend werden die methodischen Ansätze zur Messung von Wertorientierungen vorgestellt und diskutiert, die in den verschiedenen Forschungsschulen angewendet werden (Kapitel 2.2.).

Der zweite Themenkomplex beginnt mit der Behandlung der theoretischen Forschungslage zur Ausbildung von Wertorientierungen bei Kindern, von ihren entwicklungspsychologischen Voraussetzungen über ihre motivationalen Ursachen bis zu verschiedenen Modellen und Mechanismen ihrer Sozialisation (Kapitel 3.1.). Im Anschluss wird der aktuelle Stand der empirischen Forschung zu Wertorientierungen bei Kindern referiert (Kapitel 3.2.), die Untersuchungslage zur individuellen Werteveränderung oder Wertestabilität bei Jugendlichen und Erwachsenen vorgestellt und auf ihre Relevanz für die Werteentwicklung bei Kinder hin überprüft (Kapitel 3.3). Abschließend werden in einer Forschungsübersicht die relevanten Einflussfaktoren auf die Wertesozialisation herausgearbeitet, von intrapersonalen Merkmalen bis zu Effekten der sozialen Umwelt, hier beschränkt auf familiäre Faktoren wie die Wertorientierungen der Eltern, Strukturmerkmale wie sozioökonomischen Status, Bildung, Migrationshintergrund oder Religion der Eltern sowie Prozessmerkmale wie Erziehungsstil und Lebensstil der Eltern sowie die Mediennutzung der Kinder (Kapitel 3.4.).

Auf Basis der vorgestellten theoretischen und empirischen Forschungslage werden dann die Forschungsfragen zu Strukturen und Entwicklungen von Wertorientierungen bei Kindern expliziert und Hypothesen über relevante familiäre Einflussfaktoren abgeleitet (Kapitel 4.). Wo möglich sollen auch Hypothesen über Mediationseffekte der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale auf Einflussbeziehungen der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder aufgestellt werden.

Nach der Vorstellung der Datengrundlage, der verwendeten methodischen Instrumente und des analytischen Vorgehens (Kapitel 5.), werden die Forschungsfragen und Hypothesen in nachstehender Reihenfolge untersucht:

1. Einleitung

An die deskriptiven Ergebnisse anschließend werden über strukturauffindende Analysemethoden die Strukturen von Wertorientierungen der Kinder in der ersten und zweiten Klasse exploriert (Kapitel 6.1.). In einem zweiten Schritt wird die Entwicklung oder Stabilität der aufgefundenen Wertestrukturen von Klasse 1 zu Klasse 2 untersucht (Kapitel 6.2.). In den drei folgenden Analyseeinheiten werden die Hypothesen zu den Einflüssen der elterlichen Wertorientierungen (Kapitel 6.3.), den familiären Strukturmerkmalen (Kapitel 6.4.) und den familiären Prozessmerkmalen (Kapitel 6.5.) auf die Wertepräferenzen der Kinder in der ersten Klasse getestet. Ausgehend von den Ergebnissen werden die Mediationshypothesen überprüft (Kapitel 6.6.). Abschließend wird in explorativen Gesamtmodellen der gesamte familiäre Einfluss auf die Wertestruktur der Kinder modelliert.

Im Schlusskapitel (7.) werden die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst, kritisch reflektiert und in den Forschungsstand eingeordnet. Darauf aufbauend werden Perspektiven für zukünftige Forschung im Bereich der Werte und Wertorientierungen von Kindern sowie angrenzender Themenfelder entwickelt.

2. Werte und Wertorientierungen

2.1. Werteforschung: Traditionen, Definitionen und Strukturen

Bei einer Durchsicht der Forschungstraditionen und Begriffsdefinitionen aller mit Werten und Wertorientierungen beschäftigten wissenschaftlichen Disziplinen fällt eine große Mannigfaltigkeit ins Auge, die auch durch die Vielzahl von Überblicksartikeln dokumentiert wird, die sich an Historisierungen und systematischen Definitionen des Wertebegriffs versuchen (z.B. Hitlin & Piliavin, 2004; Eccles & Wigfield, 2002; Rohan, 2000; Spates, 1983). Dieser Umstand zwingt für die vorliegende Arbeit, im Rahmen der Fragestellung nicht fruchtbar zu machende Konzepte aus der Betrachtung auszuschließen. So wird die pädagogische Tradition von Werten als „Sollvorstellungen“ (Dickmeis, 1997, S. 3) von der Untersuchung ausgenommen. In dieser normativ-affirmativen Definition werden individuelle Orientierungen, die nicht in den Rahmen des zwischenmenschlich und gesellschaftlich Wünschenswerten einzuordnen sind, als Gegenstand zu wenig berücksichtigt. Auch die Beschäftigung mit Normen im Rahmen der Philosophie (z.B. Joas, 1999) soll hier unbetrachtet bleiben, die historische Einordnung und definitorische Übersicht soll sich auf die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Werten und Wertorientierungen in den Sozialwissenschaften beschränken. Allerdings wird auch hier nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, die Auswahl orientiert sich am Potenzial der Konzepte für die vorliegende Arbeit. So werden auch Ansätze, vornehmlich aus der Motivations- und pädagogischen Psychologie, die Werte als Eigenschaften von Objekten oder Situationen definieren (z.B. Atkinson, 1957; 1975; Hidi & Baird, 1986; Deci & Ryan, 2002) oder den Wertebegriff als subjektive „task values“ (Wigfield & Eccles, 1992) für Valenzen bestimmter Bereiche oder Aufgaben nutzen (Wigfield & Eccles, 2000) an dieser Stelle nicht näher betrachtet. Im Folgenden stehen die Hauptstränge der Auseinandersetzungen mit Werten und Wertorientierungen in Soziologie und (Sozial-) Psychologie im Fokus, die Werte als transsituative Eigenschaften von Personen und Kulturen definieren.

Neben der Vielzahl an Antworten auf die Frage, was Werte und Wertorientierungen inhaltlich formal bezeichnen, besteht eine ebenso große Anzahl von mannigfaltigen Lösungsansätzen auf die Fragen, welche Wertorientierungen tatsächlich relevant sind. Wie sich verschiedene Werte und Wertorientierungen zueinander verhalten. In welchen Relationen sie zueinander stehen. Ob sie entlang einer Dimension nach Wichtigkeit anzuordnen sind oder ob sie in mehreren Dimensionen vorliegen, die sich entweder ausschließen oder eine Synthese eingehen können.

Der Vorstellung der einschlägigen Forschungstraditionen in Soziologie und Psychologie soll eine erste Differentialdefinition vorangestellt werden, die für die vorliegende Untersuchung entscheidende Wichtigkeit besitzt - die Unterscheidung zwischen Werten und Wertorientierungen. Der Begriff ‚Werte‘ soll im Folgenden im

Gegensatz zum Begriff ‚Wertorientierungen‘ als abstraktes und höherdimensionales Konzept des Wünschenswerten definiert werden, wie es institutionalisiert in kulturellen Werten auf der Ebene ganzer Gesellschaften oder Kulturen vorliegt. Auf der individuellen Ebene sollen auch grundlegende Basisorientierungen, die mehrere einzelne Wertorientierungen umfassen als ‚Werte (-dimensionen)‘ bezeichnet werden. ‚Wertorientierungen‘ bezeichnen dagegen die auf der individuellen Ebene messbaren und handlungsrelevanten Ausprägungen von auf Werte bezogenen Orientierungen (vgl. Klages, 1992, S. 32; Hermann, 2003, S. 53).

2.1.1. Werteforschung in der Soziologie

In der Soziologie können die Ursprünge des Wertekonzepts bei vielen Klassikern des Faches entdeckt werden. So sieht z.B. schon Durkheim (1988 [Erstveröffentlichung 1893]) in sich ausdifferenzierenden Gesellschaften einen Wandel der Basis gesellschaftlicher Integration vor sich gehen. Nicht mehr geteilte Werte und Überzeugungen, das so genannten *Kollektivbewusstsein*, stellen die gesellschaftliche Stabilität sicher, sondern die *organische Solidarität*, eine auf gegenseitiger Leistungsabhängigkeit arbeitsteilig spezialisierter Akteure beruhende Integrationsform (Schimank, 2000, S. 35).

Max Weber 1922

Max Weber (1976; 2000 [Erstveröffentlichungen 1904; 1922]) konzeptioniert Werte als Letztbegründung für wertrationale Handlungen im Rahmen seiner Handlungstheorie. Dabei stellt er die Rationalität wertrationalen Handelns durch Betonung des Eigenwerts der Handlung zweckrationalem Handeln gegenüber, bei dem Handlungsalternativen zur Erreichung eines Ziels abgewogen werden (Kroneberg, 2007, S. 215). Demnach verhalten sich Menschen „(...; MV) wertrational: durch bewußten Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden – unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchen und unabhängig vom Erfolg, (...; MV) ohne Rücksicht auf die vorauszusehenden Folgen.“ (Weber, 1976, S. 12)

In einer makrosoziologischen Perspektive sieht Weber in modernen Gesellschaften Bereiche ausdifferenziert, in denen recht autonom bestimmte Konzepte als Orientierung dienen, die „Wertsphären“ (Schimank, 2000, S. 57 f.). Werte werden hier also als Maßstäbe des Wollens in diesen gesellschaftlichen Teilbereichen konzipiert, sie dienen der Zwecksetzung. Das Streben der Individuen orientiert sich – in okzidentalischen Gesellschaften umgesetzt über die rationale Wahl der Mittel – an dem in der jeweiligen „Wertsphäre“ dominanten Zweck (nach Schimank, 2000, S. 59 f.):

2. Werte und Wertorientierungen

- *Politik*: Streben nach Macht
- *Wirtschaft*: Streben nach Gewinn
- *Wissenschaft*: Streben nach Wahrheit
- *Jurisprudenz*: Streben nach Recht
- *Kunst*: Streben nach Schönheit
- *Erotik*: Streben nach Lusterfüllung

Weber beschreibt keine individuelle Variabilität von Wertorientierungen, die teilbereichsspezifischen Werte sind für alle Mitglieder der Gesellschaft verbindlich.

Aber auch gesamtgesellschaftlich attestiert Weber Werten Einfluss auf Einstellungen und Handlungen, wie er in „Die protestantische Ethik und der >>Geist<< des Kapitalismus“ (Weber, 2000) beschreibt (vgl. auch Coleman, 1990, S. 8 ff.).

Schon hier ist also eine Unterscheidung zwischen Werten angelegt, die subjektiv internalisiert, dem Einzelnen als Handlungsorientierung dienen können, und Werten, die Gruppen, Kulturen oder gesamte Gesellschaften als Ideale teilen (vgl. auch Klages, 1992, S. 32). Im Folgenden sollen diese unterschiedlichen Aspekte in Anlehnung an Hermann (2003, S. 54) als *individuelle Werte* und *kulturelle Werte* bezeichnet werden.

Für die vorliegende Arbeit erscheint besonders Webers Unterscheidung zwischen *individuellen* und *kulturellen Werten* entscheidend. Seine Beschreibung *kultureller*, bereicherspezifischer „Wertsphären“ ist für die vorliegenden Fragestellungen ohne Explikation der Mechanismen der Internalisierung dieser Werte durch die Individuen dagegen kaum fruchtbar zu machen. Webers Konzept von *individuellen* Werten als Letztbegründung für wertrationales Handeln bildet Wertorientierungen auf der Individualebene zwar ab, als individuell handlungsleitende Dispositionen im Alter der untersuchten Kinder besitzen sie wohl aber noch keine Relevanz und stehen nicht im Fokus der Untersuchung. Auch die Annahme der individuellen Invariabilität von Wertorientierungen ist für Fragestellung der Arbeit nicht hilfreich, differenzielle soziale Einflüsse auf die Wertpräferenzen können so nicht beschrieben werden.

Talcott Parsons 1951

Die nachhaltigste Prominenz in der soziologischen Theoriebildung erlangte das Wertekonzept in Talcott Parsons Arbeiten. Dabei stellen normative Orientierungen² sowohl für sein voluntaristisches Handlungsmodell (Parson, 1949 [Erstveröffentli-

² Parsons grenzt Werte (als weder situations- noch funktionsspezifisch) von Normen (als restriktive oder affirmative situationsspezifisch Vorgaben) erst in späteren Werken definitorisch klar voneinander ab (vgl. Spates, 1983, S. 32).

chung 1937]), als auch seine strukturfunktionalistische Theorie des Sozialen (Parsons, 1991 [Erstveröffentlichung 1951]) das zentrale Element dar.

Bezogen auf die Akteursebene sieht er, anders als Weber, bei der Selektion aller Situationsdefinitionen, Handlungsmittel und vor allem auch Handlungsziele neben den konditionalen Gegebenheiten auch immer den Einfluss normativer Orientierungen am Werk: „The logical starting point for analysis of the role of normative elements in human action is the fact of experience that men not only respond to stimuli but in some sense try to conform their actions to patterns which are, by the actor and other members of the same collectivity, deemed desirable“ (Parsons, 1949, S. 76). Wertorientierungen werden dabei als Komponente des „Frame of Reference“ (Parsons & Shils, 1951b, S. 56 ff.) als der Teil der Handlungsorientierung definiert, der auf die „observance of certain norms, standards, criteria of selection“ (Parsons & Shils 1951b, S. 59) ausgerichtet ist. Ihnen zu entsprechen ist im Akteur als Bedürfnis-Disposition angelegt (Parsons & Shils, 1951b, S. 60). Talcott Parsons betont noch deutlicher als Weber den Einfluss kultureller Werte auf die Handlungen der Individuen. Parsons betont aber an gleicher Stelle, dass Standards von Wertorientierungen nicht das ganze System kultureller Orientierungen darstellen. Er postuliert sein voluntaristisches Handlungsmodell in Opposition zum utilitaristischen Handlungsansatz, wonach Handlungen nur durch die Maximierung des subjektiven Nutzens bestimmt werden. Handlungsoptionen werden hier rational auf Grund ihrer Nützlichkeit gewählt. Worin dieser Nutzen – also das Handlungsziel – jedoch besteht, stellt sich in der utilitaristischen Tradition als nicht theoriefähig, da rein subjektiv geprägt, dar (Schimank, 2000, S. 83).

Normative Orientierungen - im voluntaristischen Handlungsmodell die Selektionsbasis für Handlungsziele - werden von Parsons dagegen immer als gesellschaftlich geteilt modelliert, auf der Makroebene dienen sie als Voraussetzung einer gelingenden sozialen Ordnung (Parsons, 1949, S. 84 ff.). Geteilte Normen schränken dabei die Varianz des subjektiven Wollens soweit ein, dass durch Erwartungssicherheit eine erfolgreiche Kooperation überhaupt erst entstehen kann (Schimank, 2000, S. 84). Gleichzeitig setzt eine funktionierende Ordnung der Gesellschaft im Theoriegebilde Parsons auch immer die Existenz kulturell dominanter Wertemuster voraus, worauf auch seine Ablehnung empirischer Werteforschung zurückgeführt werden kann (Klages, 2008, S. 14). Parsons begegnet dem Problem der grundsätzlichen Unbeobachtbarkeit von Normen und Werten (Hechter, 1993, S. 10) nicht durch die Befragung nach Selbstauskünften der Individuen, sondern durch die Analyse wertorientierter Handlungen. Da jede Situation normativ strukturiert und jede Handlung normativ orientiert ist, ist ihre Analyse demnach auch eine Möglichkeit, sich Normen und Werten empirisch zu nähern. Auf die Ebene der Akteure werden die *kulturellen Werte* demnach in Rollenerwartungen übersetzt (Parsons 1991, S. 58 ff.). Parsons definiert seinen analytischen Ansatz von Rollenerwartungen dann im Kontext seines handlungsanalytischen Referenzrahmens, des *action frame of reference* (Parsons, 1949, S. 732 f.; bestehend aus den Elementen Akteur, Ziel/Zweck, Situation, Normen, Werte) in fünf dichotomen, eher

2. Werte und Wertorientierungen

abstrakten „pattern variables“ (Parsons & Shils, 1951b, S. 77) aus. Durch die Ausprägung der *pattern variables* definiert das Individuum die Bedeutung der Situation und wählt Handlungen. Sie stellen also Strukturprinzipien für wertorientierte Handlungen dar:

- *Affektivität versus affektive Neutralität*: Normative Muster erlauben spontane Affektäußerungen oder mahnen zu Affektkontrolle.
- *Universalismus versus Partikularismus*: Die Situation wird von allgemeingültigen Normen, Standards und Erwartungen strukturiert oder basiert auf der besonderen Beziehung der Handlungsteilnehmer.
- *Zuschreibung versus Leistung*: Normen, Standards und Erwartungen sind an Eigenschaften einer Person oder eines Objekts orientiert oder an seinen Leistungen.
- *Diffusität versus Spezifität*: Normen, Standards und Erwartungen sind in einer Situation auf einen spezifischen Aspekt eines Objekts bezogen oder sind auf das Objekt als Ganzes bezogen.
- *Selbstorientierung versus Kollektivorientierung*: In der Situation kommen Interessen des Individuums oder der Gemeinschaft größere Bedeutung zu.

Kulturell konsensuelle Werte und Normen determinieren die Ausprägung der *pattern variables*. Sie stellen also Kulturmuster dar, die wiederum das Rollenverhalten des Individuums organisieren. Die Struktur der Ausprägungen in einer bestimmten Situation ist dabei quasi-objektiv, da die zugrundeliegenden normativen Orientierungen gesellschaftsweit etabliert sind. Die Kultur moderner Industriegesellschaften ist demnach vom „universalistic achievement pattern“ geprägt (Mikl-Horke, 2001, S. 218). Im Idealfall ihrer perfekten Sozialisation ist eine vollkommene Harmonisierung sozialer Handlungen möglich (Spates, 1983, S. 31).

Das Individuum internalisiert kulturelle Wertorientierungen dabei in hauptsächlich familiären Sozialisationsprozessen (Parsons et al., 1951, S. 18):

[...] in other words, what the adult wants for the child, the child comes to want for itself. [...] The value-orientations and other components of the culture, as well as the specific accumulated objects which make up the cultural tradition in the form of skills, knowledge, and the like, are transmitted to the on-coming generation. [...] Because the child is dependent on the adult, the latter's reaction patterns become crucially important factors in the organization of the child's choice patterns. The child becomes oriented to the wishes which embody for him the values of the adult, and his viscerogenic needs become culturally organized needs, which are shaped so that their gratification is sought in directions compatible with his integration into this system of interaction.

Individuelle Werte sind in dieser Perspektive demnach immer eine mehr oder weniger gelungene soziale Übertragung dominanter *kultureller Werte*, die insoweit deterministisch auf die Ausgestaltung der Wertorientierungen des Einzelnen wirken.

„Wertorientierungen sind zwar subjektiv, letztendlich aber in einer objektiven Kultur verankert.“ (Schluchter, 2009, S. 61)

Eine einschlägige, da griffige Begriffsdefinition von Werten im strukturfunktionalistischen Theorierahmen stammt vom Anthropologen Clyde Kluckhohn (1951, S. 395): „A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action.“ Wertorientierungen sind dabei konkrete, in Gruppen institutionalisierte Ausgestaltungen von abstrakten Werten, sie sind „(a) general, (b) organized, and (c) include definitely existential judgements.“

Die Eckpunkte dieses Wertebegriffs, ihre organisierte Natur (als Wertorientierungen), ihre begrenzte Variabilität (durch die Beschränkungen der *pattern variables*) und die, im Fall ihrer perfekten Institutionalisierung, Ermöglichung vollkommen harmonischer sozialer Handlungen (Spates, 1983, S. 31) prägten in der Soziologie und Anthropologie die Auseinandersetzung mit Werten für das nächste Jahrzehnt.

In Parsons Nachfolge versuchten sich modernisierungstheoretische Autoren an der Kennzeichnung herrschender normativer Muster ganzer Gesellschaften über die Ausprägungen der *pattern variables*. Dies basierte auf dem parsonsschen Axiom der gesellschaftlichen Integration über „gesellschaftsweit etablierte normative Orientierungen.“ (Schimank, 2000, S. 85)

In den sechziger Jahren kam Kritik an Parsons „oversocialized conception of man“ (Wrong, 1961; Merton, 1967) auf. Die Kulturdeterminiertheit von sozialen Handlungen wurde hinterfragt, auch weil die Existenz und Wirkung des abstrakten Wertekonzepts kaum durch empirische Evidenzen gestützt wurde (Spates, 1983, S. 33 ff.). Durch den Rückzug des strukturfunktionalistischen Paradigmas verschwand auch die Beschäftigung mit Werten im Sinne von Parsons aus dem Mainstream des soziologischen Diskurses. Vertreter der stärker in den Fokus gelangenden Paradigmen, wie der utilitaristischen Rational Choice Theorie, ließen die Rolle von Werten auf der Ebene individueller Handlungsentscheidungen im besten Fall unterbelichtet (z.B. Lindenberg, 1985) oder lehnten sie, wie die Systemtheorie, als gesamtgesellschaftlichen Integrationsagenten generell ab (z.B. Luhmann, 1984; 1997).

Für die vorliegende Arbeit ist besonders Parsons Konzept von Sozialisation als bedürfnismotivierte Internalisierung kultureller Wertorientierungen über den Sozialisationsagenten Familie fruchtbar zu machen. Auch die Ausdifferenzierung individueller Werthaltungen im Prozess der Auseinandersetzung mit immer komplexer werdenden Rollenerwartungen (vgl. auch Hurrelmann, 2002a, S. 84) hilft bei einer theoretischen Annäherung an die Entwicklung von individuellen Wertestrukturen im Lebensverlauf. Die Bewertung von individuellen Werthaltungen als defizitär, wenn sie von den *kulturellen* Werten einer Gesellschaft abweichen, offenbart aber eine Unterbelichtung sozialer Ungleichheit und kann die Varianz individueller Werthaltungen nicht ursächlich erklären.

Ronald Inglehart 1977

Einen erneuten Aufschwung erlebte der Wertebegriff in der Soziologie durch die Untersuchungen zum Wertewandel auf gesellschaftlicher Ebene. Erstmals dominierte in dieser Forschungstradition eine empirische Annäherung an das Thema Werte. Als am prominentesten und sicher auch meist kritisierten sind dabei die Arbeiten von Ronald Inglehart (1977; 1998) hervorzuheben.

Einen modernen Klassiker in diesem Bereich stellt die Studie „The silent Revolution“ (Inglehart, 1977) dar. Ingleharts Wertebegriff besitzt einen breiten Bedeutungsrahmen und ist nicht direkt an die strukturfunktionalistische Theorietradition angebunden. Werte werden als generelles, situationsunabhängiges, stabiles und auf frühere Lebenserfahrungen zurückzuführendes Präferenzsystem definiert (Inglehart, 1977, S. 29). In Ingleharts Konzept sind Werte Dispositionen, denen der Einzelne zwar in Form von gesellschaftlichen Institutionen begegnet, welche Werte das Individuum allerdings für sich selbst als wichtig und unwichtig annimmt, hängt grundsätzlich mit subjektiv erfahrenen Mangelstrukturen zusammen. Die basalen Ursprünge individueller Werte sieht er in der Verfolgung hierarchisch geordneter Bedürfnisse (Inglehart, 1977, S. 22). Inglehart lehnt sich dabei am Bedürfniskonzept des humanistischen Psychologen Abraham Maslow (1954; vgl. auch Kapitel 3.1.2.) an. Maslow postuliert eine strukturierte Ordnung von Bedürfnissen, ausgehend von physiologischen und Sicherheitsbedürfnissen über soziale Bedürfnisse hin zu Individual- und Selbstverwirklichungsbedürfnissen. Nach Inglehart ordnet das Individuum Bedürfnissen, deren Erfüllungsressourcen knapp sind, eine höhere Bedeutung zu als Bedürfnissen, denen voll entsprochen wird. Diese Mangelhypothese besagt, dass erst, wenn die grundlegenden physiologischen, materiellen Bedürfnisse erfüllt sind, soziale Bedürfnisse und Selbstverwirklichungsorientierungen an Bedeutung gewinnen können. Den Einfluss solcher Knappheitsstrukturen auf individuelle Präferenzsysteme sieht Inglehart generell als lebenslang möglich an, hält die Grundstrukturen aber ab dem Ende einer formativen biographischen Phase, die er in der Adoleszenz um das 15. Lebensjahr verortet, für recht stabil (Sozialisationshypothese; Inglehart, 1977, S. 23; vgl. auch Hermann, 2003, S. 62). Inglehart behauptet, dass, ausgehend von der geteilten Erfahrung relativer physischer und wirtschaftlicher Sicherheit in der Adoleszenz der Nachkriegsgenerationen westlicher Länder, ein gesellschaftlicher Wertewandel in der westlichen Welt zu beobachten sei. Dieser vollziehe sich weg von *materialistischen Werten* (konservative Werte wie Pflicht, Akzeptanz und Sicherheit), hin zu *postmaterialistischen Werten* (Werte der Selbstentfaltung). Später weitet Inglehart die Breite der Diagnose des kulturellen Wandels auf weitere kulturelle Merkmale wie Geschlechterrollen, religiöse Orientierungen und sexuelle Normen aus, begrifflich fasst er diesen Komplex an Veränderungen unter dem Label *Postmodernisierung* zusammen (Inglehart, 1998).

Inglehart (1977) entwickelt im Kontext seiner Theorie gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in industrialisierten Gesellschaften analytisch eine bipolare, eindimensionale Struktur von Wertorientierungen mit *materialistischen Werten* auf

der einen und *postmaterialistischen* Werten auf der anderen Seite. Sein analytischer Fokus liegt nicht auf der Wertentstehung auf der Individualebene, sondern auf Wertewandelprozessen auf dem kulturellen Makrolevel. Demnach ist auf Grund der geänderten materiellen Bedingungen in der formativen Phase der nach dem Zweiten Weltkrieg geborenen Kohorten ein gesamtgesellschaftlicher Wertewandel von *materialistischen* hin zu *postmaterialistischen* Werten im Gange. Die jüngeren Jahrgänge schätzen durch die Erfahrung materieller Sicherheit soziale Werte und Selbstverwirklichungswerte als wichtiger ein als früher geborene Kohorten, die in ihrer Jugend materielle Knappheit und teilweise Krieg erlebt haben.

Der beobachtete Wertewandel ist demnach keine Aggregation von Wertewandelprozessen auf der Individualebene, sondern ein reiner Kohorteneffekt, bedingt durch die nachrückenden, stärker postmaterialistisch orientierten Geburtsjahrgänge.

Inglehart operationalisiert seine Wertedimensionen in repräsentativen Erhebungen in mehreren europäischen Ländern in den Jahren 1970 und 1971 über vier Items zu projektiven Werten (Inglehart, 1977, S. 28):

“If you had to choose among the following things, which are the *two* that seem most desirable to you?

- Maintaining order in the nation.
- Giving people more say in important political decisions.
- Fighting rising prices.
- Protecting freedom of speech.”

Die Wahl des ersten und dritten Items kennzeichnet eine *materialistische* Orientierung, die Wahl der Items zwei und vier eine *postmaterialistische*. Die Auswahl einer anderen Kombination kennzeichnet Mischtypen. Durch ein Ranking dieser ordinalen Folge erstellt Inglehart einen Index, der das Maß des *Materialismus/Postmaterialismus* anzeigt.

In einer 1973 durchgeführten Erhebung in zehn Ländern erweitert Inglehart die Liste auf 12 Items (Inglehart, 1977, S. 40) und kann ihre prädierte Position in der Dimension *Materialismus/Postmaterialismus* auch statistisch über eine Faktorenanalyse nachweisen (Inglehart, 1977, S. 46).

Inglehart testet seine Hypothese später anhand zweier großer Studien 1981 und 1990 in 43 Ländern (Inglehart, 1997) und stellt dabei die Wandelthese inhaltlich breiter auf. Er nennt die zwei Pole nun *Modernisierung* und *Postmodernisierung*, wobei der Wertewandel ausgehend von traditionellen religiösen und Gemeinschaftswerten über den Prozess der *Modernisierung* mit starker Leistungsorientierung und Akzeptanz rational-legitimer Autoritäten hin zur *Postmodernisierung* mit Fokus auf Wohlbefinden und Selbstverwirklichung verläuft (Inglehart, 1997, S. 112).

Sowohl Theorie als auch Empirie des Wertewandelansatzes nach Inglehart wurden vielfach kritisiert (z.B. Maag, 1991; Klages, 1992; Klein, 1995; Dickmeis, 1997, S. 23;

Hermann, 2003, S. 65), wobei er gerade der Kritik an der Eindimensionalität seines Konzepts entgegenhält, die Existenz anderer Wertedimensionen nicht abzustreiten, sich aber im Kontext seiner Analyse gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auf diese zentrale Dimension zu beschränken (Inglehart 1997, S. 165).

Eng mit der Wertewandeldiagnose ist die auf der Modernisierungstheorie basierende Individualisierungsthese verbunden, die für die Makroebene eine „Pluralisierung von Werten und Normen“ (Friedrichs & Jagodzinski, 1999) feststellt. Sie sei zurückzuführen auf eine Abschwächung der Bedeutung und Verbindlichkeit der vermittelnden gesellschaftlichen Institutionen wie z.B. Kirche oder Familie (Beck, 1986). In Bezug auf die verbindliche Kraft gesellschaftlich geteilter Orientierungen kann demnach von einer Krise der *kulturellen Werte* als Agenten sozialer Integration gesprochen werden, im gesellschaftlichen Diskurs defätistisch-plakativ auch als „Werteverfall“ (Noelle-Neumann, 1978; vgl. auch Klages, 2008, S. 20) bezeichnet. Analytisch kann eher eine Verschiebung der Begründungsbasis von Werten beobachtet werden: „Der Geltungsschwund einzelner Normen oder Normkomplexe ist beschreibbar als Verschiebung bestimmter Normen aus der Klasse kulturspezifischer positiver Pflichten in den Bereich von Konventionen oder den persönlichen Bereich“ (Nunner-Winkler, 1996, S. 21). Aufbauend auf einer Weiterentwicklung klassischer Lebensstilansätze wird ein neues, von klassischen sozialstrukturellen Merkmalen sowie Wertorientierungen mehr oder weniger unabhängig modelliertes Instrumentarium zur Sozialstrukturanalyse und kausalen Handlungserklärung entworfen (Hradil, 1987; Schulze, 1992). Die Idee relativ autonomer Lebensstile (Hörning, Ahrens & Gerhard, 1996) wird dabei in Kontrast zu älteren Auslegungen des Lebensstilbegriffs (Weber, 1976; Bourdieu, 1987) verwendet, die Lebensstile immer als expressive Seite der stark sozialstrukturell bedingten Lebensführung oder des Habitus konzipieren. Dass im Anschluss daran aber ebenfalls die Strukturen *individueller Wertorientierungen* als unabhängig von sozialen Strukturen angenommen werden können und so rein subjektiv-psychologisch als Objekt freier Wahl gedeutet und untersucht werden müssen, widersprechen neben den Ansätzen von Klages (Klages, 1985, S. 42), der den Einfluss von Bildung und Lebenszykluseffekten als wichtige Faktoren ausmacht besonders die Ergebnisse der Arbeiten von Melvin Kohn.

Für die vorliegende Arbeit bietet Inglehart mit der Knappheitshypothese eine motivationale, auf der Bedürfnislage basierende Erklärung für die individuelle Varianz von Wertepreferenzen an. Gleichzeitig schließt die Sozialisationshypothese aber Kinder als Träger von Werthaltungen und Veränderungen der Wertepreferenzen im Lebensverlauf aus. Auch sein Fokus auf *individuelle projektive* Werthaltungen scheint auf Grund der Begrenzung der Lebenswelt von Kindern auf das nahe soziale Umfeld für die vorliegende Studie nicht fruchtbar zu machen.

Melvin Kohn 1981

Kohn definiert Werte in Anlehnung an die Definition des Psychologen Robin M. Williams (1960, S. 402 f.): „Mit Wertvorstellungen meinen wir Grundmuster von Wünschenswertem oder Kennzeichen von Vorlieben“ (Kohn, 1981, S. 62), „we conceive of values as standards of desirability – criteria of preferences“ (Kohn & Schoenbach, 1993, S. 119). Er belegt empirisch – unabhängig vom Kontext *kultureller Werte* verschiedener Gesellschaften – die prägende Kraft von Merkmalen des Berufs auf die individuellen Wertorientierungen.

Kohn sieht den Ursprung von Denken, Handeln, Wertvorstellungen und Erziehungsvorstellungen in der sozialen Struktur: „So fanden wir auch heraus, daß Arbeitereltern Gehorsam, Ordentlichkeit und Sauberkeit weit höher bewerten als Mittelschichteltern, und daß diese ihrerseits Wißbegierde, Glück, Rücksichtnahme und – am wichtigsten – Selbstkontrolle höher bewerten als Eltern der Arbeiterschicht. [...] Wertvorstellungen von Arbeitereltern beruhen auf Anpassung an von außen gesetzte Vorschriften, Wertvorstellungen von Mittelschichteltern auf Selbst-Bestimmung“ (Kohn, 1981, S. 22). Selbstbestimmung definiert Kohn über die Kriterien „not having conservative beliefs, having personally responsible standards of morality, being trustful of others, not being self-deprecatory, not being fatalistic and not being conformist.“ (Hitlin, 2003, S. 4)

Als Ursachen schichtspezifischer Wertvorstellungen macht Kohn also unterschiedliche Lebensbedingungen aus, besonders hervorgehoben jene im Berufsleben. Demnach formen die spezifischen Anforderungen schichttypischer Berufe (Mittelschichtberufe – Selbstbestimmung, Arbeiterberufe – Standardisierung und Aufsicht) die Auffassungen von funktionalen Wertvorstellungen, die durch Erfahrungen im jeweiligen Berufsbereich dann auch bestätigt werden.

Dabei ist nicht einfach der sozioökonomische Status des Arbeitnehmers der entscheidende Faktor, sondern der Grad an Autonomie, den die Berufstätigkeit zulässt. Die Präferenz oder Ablehnung von *Selbstbestimmungswerten* und *Gehorsams- und Konformitätswerten* sind primär von diesen Merkmalen abhängig (Kohn, 1981; 1996). Als einflussreichste Einfluss-Aspekte des Berufs auf die Wertvorstellungen werden von Kohn die Ausbildung und die Berufsposition identifiziert. „Die Berufsposition ist für die Wertvorstellungen und Orientierungen offenbar von Bedeutung, weil sie die die Selbstbestimmung im Beruf fordernden oder hemmenden Bedingungen bestimmt. Die Ausbildung scheint sich aufgrund ihrer Bedeutung für die geistige Beweglichkeit und Weite der Perspektive wesentlich auf die Wertvorstellungen und Orientierungen auszuwirken.“ (Kohn, 1981, S. 85)

Von zentraler Bedeutung sind dabei für Kohn, einen der Väter der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, die Werte, die Eltern für die Erziehung ihrer Kinder hegen. „Angesichts der Menge untersuchenswerter Wertvorstellungen erscheint es besonders angebracht, sich auf die elterlichen Vorstellungen davon, welche Eigenschaften bei Jungen und Mädchen im Alter ihrer eigenen Kinder am

2. Werte und Wertorientierungen

wünschenswertesten wären, zu konzentrieren“ (Kohn, 1981, S. 21). Demnach aspirieren Eltern für ihre Kinder genau jene Wertvorstellungen, die sich auch in ihrer Lebenswelt und ihrer Berufserfahrung als günstig herausgestellt haben. „Dieser Ausgangspunkt beruht auf einer Definition des Begriffes Wert, gemäß der es primär um Richtlinien für künftiges, also für erstrebenswertes Verhalten geht. Werte in diesem Sinne drücken aus, was man zu verwirklichen trachtet.“ (Kohn, 1981, S 10)

Kohn orientiert seine Differenzierungsstruktur von Wertorientierungen nach ihrem möglichst hohen diskriminanten Potenzial bei der Betrachtung von Schichtunterschieden und schichtspezifischen Erziehungsstilen. In verschiedenen Erhebungen setzt er die Messung der Wertvorstellungen durch die Auswahl aus 17 Eigenschaften-Items um, aus denen die Befragten die drei wichtigsten für Kinder im Alter ihrer Kinder aussuchen sollten (Kohn, 1981, S. 37 f):

- ehrlich sein
- gute Umgangsformen haben* (Anpassung)
- den Eltern gehorchen* (Anpassung)
- ernsthaft handeln
- Selbstkontrolle haben* (Selbstbestimmung)
- zuverlässig sein* (Selbstbestimmung)
- sich verteidigen können* (Anpassung)
- ehrgeizig sein
- glücklich sein* (Selbstbestimmung)
- anderen gegenüber rücksichtsvoll sein* (Selbstbestimmung)
- liebevoll sein
- ordentlich und sauber sein* (Anpassung)
- bei anderen Kindern beliebt sein
- ein guter Schüler sein* (Anpassung)
- geliebt werden von Erwachsenen
- wißbegierig sein* (Selbstbestimmung)
- allein spielen können

*= signifikante Schichtunterschiede in einer interkulturellen Untersuchung in den USA und Italien (Kohn, 1981, S. 38)

In späteren Studien verkürzt Kohn die Itemliste und nimmt besonders in interkulturellen Studien inhaltliche Anpassungen vor (Kohn, 1981, S. 62; Kohn, Slomczynski & Schoenbach, 1986, S. 82; Kohn & Schoenbach, 1993, S. 120). Mit Faktorenanalysen kann er die dichotome Dimension *Selbstbestimmung* vs. *Anpassung an externe Regeln* (Self-direction/conformity) statistisch stabil nachweisen. Bei seiner Analyse beschränkt er sich auf Unterschiede zwischen Mittel- und Arbeiterschicht und erhebt Daten in seinen frühen Studien hauptsächlich von berufstätigen Vätern, die Rolle der Mütter bleibt hier also unterbelichtet (Kohn 1981, S. 54). Die Dimension der *Selbstbestimmung/Anpassung* kann Kohn trotz kultureller Unterschiede in Wertvorstellungen und Erziehungsstilen in allen industrialisierten Ländern auffinden (Kohn, 1981, S. 207). Die Korrelation von Schicht und

individuellen Wertvorstellungen ist dabei schwach (Korrelationskoeffizienten zwischen $r = 0,20$ bis $0,34$) aber durchgängig (Kohn, 1981, S. 63).

In einer weiteren Studie weist Kohn die Wertvorstellungsdimension *Selbstbestimmung/Anpassung* (Vertrauen auf eigenes Urteil vs. Vertrauen auf Urteil anderer Menschen) über eine Erhebung mit angepassten Items auch in den eigenen Wertvorstellungen von Erwachsenen nach (Kohn, 1981, S. 65 ff.). Allerdings ergibt ein faktoranalytisches Vorgehen hier eine zweite Dimension, die ebenfalls Selbstbestimmungsitems umfasst, aber diese mit Eigenschaften kontrastiert, die dem Bereich Kompetenz zuzurechnen sind (*Handeln nach eigenen Richtlinien* vs. *kompetentes Handeln*).

Kohn formuliert die variablen Einflüsse unterschiedlicher Lebensbedingungen, besonders im beruflichen Bereich, auf Werthaltungen und Erziehungsziele aus. Dies ist nützlich für eine Annäherung an die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, ob familiäre Einflüsse die Wertepreferenzen von Kindern beeinflussen. Seine Konzentration auf die Bereiche der Selbstbestimmung- vs. Konformitätswerte taugt aber nicht als theoretische Grundlage einer Analyse der gesamten individuellen Wertestruktur von Kindern, auch wenn sie wichtige Aspekte darstellen dürften.

Helmut Klages 1985

Helmut Klages formuliert sein Konzept der *Wertesynthese* (Klages, 1985; Klages & Gensicke, 2006; vgl. auch Welzel, 2009) als substantielle Kritik an Ingleharts Konzeption der Eindimensionalität des Wertewandels und eine Erweiterung des Untersuchungsspektrums. Klages attestiert Inglehart eine Übervereinfachung in der Darstellung des Wertewandels und bemängelt seine wenig elaborierte Erhebungsmethodik (Klages, 1985, S. 9 f). Klages kritisiert die definitivisch unklare Abgrenzung von Bedürfnissen und Werten bei Inglehart (Klages, 1992, S. 13 f.), trennt aber wie Inglehart nicht klar zwischen Werten und Bedürfnissen, er sieht Werte als generelle „Bewertungs-, Bevorzugungs- und Motivationspotenziale“ (Klages, 1985, S. 12 f.). Bedürfnisse sind demnach auf Handlungsebene aktualisierte Werte. „>>Werte<< (oder >>Wertorientierungen<<) sind – ganz allgemein gesehen – innere Führungsgrößen des menschlichen Tuns und Lassens, die überall dort wirksam werden, wo nicht biologische >>Triebe<<, Zwänge, oder >>rationale<< Nutzenerwägungen den Ausschlag geben“ (Klages, 1985, S. 9 f.).

Später unterscheidet Klages Werte als nicht beobachtbare Grundorientierungen und Wertorientierungen als beobachtbare Ausformungen dieser Werte (Klages, 1992, S. 31) Im Gegensatz zu Inglehart definiert Klages aber eine weitere inhaltliche Differenzierungsebene *individueller Werte* klarer aus, ihren Bezug (Klages, 1985, S. 18 ff.; Klages, 1992, S. 32). Bei Inglehart sind demnach die abgefragten Wertedispositionen immer auf die aspirierten gesellschaftlichen Zustände bezogen, z.B. nationale Sicherheit und Wohlstand vs. Meinungsfreiheit und Mitbestimmungs-

rechte. *Individuelle Werte* bezogen auf das Selbst und das eigene Leben werden nicht berücksichtigt.

In Anlehnung an Klages (1992, S. 32; vgl. auch Hermann, 2003, S. 54) sollen diese unterschiedlich ausgerichteten individuellen Wertorientierungen im Folgenden als *individuell projektive Werte* im Fall des Gesellschaftsbezugs und als *individuelle reflexive Werte* (vgl. auch Herbert, 1992; Hermann & Dölling, 2001) im Fall des Selbstbezugs bezeichnet werden.

Ebenfalls anders als Inglehart betont Klages, dass sich die Änderungen in den individuellen Wertestrukturen nicht auf Prozesse der schrittweisen Befriedigung hierarchisch strukturierter Bedürfnisse durch zunehmenden materiellen Wohlstand in westlichen Gesellschaften zurückführen lassen (Klages, 1985, S. 13 f.). Auch sei die individuelle Werteentwicklung nicht durch die Eindrücke einer formativen Phase des Lebenslaufs determiniert und nicht nur unidirektional denkbar (Klages; 1992, S. 14). Vielmehr sieht er individuelle Werte durch sozialstrukturelle Merkmale wie Alter und Bildung oder der Position im Lebenszyklus bedingt (Klages, 1985, S. 42). Sie werden demnach in Sozialisationsprozessen vermittelt oder über Erfahrungen erlernt. Im Hinblick auf die Dynamik von Wertorientierungen betont Klages, dass neben der Wertesozialisation in einer formativen Phase der Jugend auch Effekte des Lebenszyklus, also an den Lebensverlauf gekoppelte Lebenslagen, die bestimmte Werte begünstigen, die Wertvorstellungen des Individuums lebenslang beeinflussen können (Klages, 1985, S. 43). Der Wertewandel ist bei Klages also nicht alleine auf Kohorteneffekte zurückzuführen, er wird hier stärker individualistisch und dynamisch modelliert (Klages, 1992, S. 14).

Auf den gesellschaftlichen Wandel in Deutschland bezogen sieht Klages ausgehend von der kulturellen Dominanz von *Pflicht- und Akzeptanzwerten* eine Veränderung hin zu einem Erstarren von *Selbstentfaltungswerten* vonstattengehen. Da hier die prima facie entgegengesetzten Wertorientierungen auf zwei Dimensionen angesiedelt sind, betont Klages wiederholt, dass auch eine Synthese beider Orientierungen, also eine hohe Wertschätzung beider Wertegruppen möglich sei (Klages, 1985; S. 24; Klages & Gensicke, 2006). Anders als Inglehart vertritt Klages also nicht den Standpunkt einer Ablösung der einen kulturell dominanten Wertegruppe durch eine andere, sondern sieht die Möglichkeit der intrapersonalen Integration von *Pflicht- und Akzeptanzwerten* und *Selbstentfaltungswerten*.

In späteren Arbeiten wird die Dimension der *Selbstentfaltungswerte* noch weiter differenziert, in *Idealistische und Engagementwerte* und *Hedonismus und Materialismus*, die sich im Verlauf der achtziger Jahre als eigenständige Wertedimensionen stabil in empirischen Analysen nachweisen lassen (Herbert, 1992, S. 75 ff.).

In einer Untersuchung von Wertestrukturen in vier repräsentativen Studien von 1987 bis 1988 mit Stichprobengrößen von jeweils N=1523 bis 2021 benutzt Herbert (1992) 23 Items, die auf Klages' Konzept basieren. Dabei formuliert er als Prämisse die

2. Werte und Wertorientierungen

Repräsentation von *individuellen reflexiven Werten* und die Möglichkeit der Abbildbarkeit einer *Wertesynthese* (Herbert, 1992, S. 71). Hierfür bittet er die Befragten die Items aufgrund der Wichtigkeit in ihrem Leben auf einer siebenstufigen Skala zu bewerten.

Herbert (1992, S. 74) kann faktorenanalytisch so drei Dimensionen identifizieren (siehe Tabelle 1), die auch Klages in späteren Arbeiten stabil repliziert (z.B. Klages & Gensicke 2005; 2006).

Tabelle 1: Dimensionen der *individuellen reflexiven Werte* nach Klages

Wertedimensionen	umfassen Items für (Faktorladungen über 0,2)
Konventionalismus	Konservatismus Nationalstolz Religiosität Akzeptanz Sicherheitsorientierung Konventionelle Leistungsethik Konformismus
Selbstentfaltung und Engagement	Selbstentfaltung Soziale Hilfsbereitschaft Toleranz Politisches Engagement Emotionalität
Hedonismus und Materialismus	Lebensstandard Macht Hedonismus Individualismus

Quelle: eigene Darstellung auf Basis von Herbert, 1992, S. 74 ff.

Die Items für Harmonie (Familie, Partnerschaft), Unversehrtheit (Gesundheit, Umweltbewusstsein), Kommunikativität (Freundschaft, Kontaktfreude) und Autonomie wurden auf Grund ihrer hohen Konsensualität und fehlenden Diskriminierungskraft aus den weiteren Analysen ausgeschlossen (Herbert, 1992, S. 73 f.).

Herbert erkennt in der Ausdifferenzierung der Dimension *Hedonismus und Materialismus* ein Phänomen jüngerer Datums (sprich ab Mitte der 80er Jahre; Herbert, 1992, S. 75 f.) und deutet sie als Gegenargument zu Ingleharts Wirkrichtungsannahme von *materiellen* Werten hin zu *postmateriellen* Werten.

Auf Grundlage der verschiedenen Ausprägungskonstellation der drei Wertedimensionen *Konventionalismus*, *Selbstentfaltung und Engagement* sowie *Hedonismus und Materialismus* identifiziert Herbert clusteranalytisch fünf individuelle Wertetypen. Im Wertetyp des *Realisten* kann die Hypothese der Wertesynthese auch empirisch bestätigt werden (siehe Tabelle 2).

2. Werte und Wertorientierungen

Auch Klages verwendet in seinen darauffolgenden Studien neben den Wertedimensionen oft die Wertetypen als Differenzierungskategorien (z.B. Klages & Gensicke, 2005; 2006).

Tabelle 2: Wertetypen nach Herbert (1992)

Dimension \ Wertetyp	Konventionalismus	Selbstentfaltung und Engagement	Hedonismus und Materialismus
Konventionalist	+	-	-
Idealist	-	+	-
HedoMat	-	-	+
Realist	+	+	+
Resignierter	-	-	-

Quelle: eigene Darstellung auf Basis von Herbert, 1992, S. 77

Eine Aktualisierung der Operationalisierung und inhaltliche Erweiterung um kriminologisch relevante Bereiche des Wertekonzeptes nach Klages leistet Hermann mit der Skala zur Erfassung der *individuellen reflexiven Werte* (Hermann & Dölling, 2001; Hermann, 2004b). Er identifiziert die übergeordneten Wertedimensionen *posttraditionale Werte*, *moderne materialistische Werte* und *moderne idealistische Werte* (siehe Tabelle 3), die inhaltlich größtenteils den Dimensionen *Konventionalismus*, *Hedonismus und Materialismus* und *Selbstentfaltung und Engagement* nach Herbert (1992) entsprechen. In Anlehnung an Rockeach (1973) entwickelt Hermann (2013, S. 436) das Konzept eines hierarchischen Werteraumes, der sich in Werte erster Ordnung (oder Basiswerte) und Werte zweiter Ordnung strukturiert, die von den Basiswerten kausal beeinflusst werden. Hermann identifiziert religiöse Werte als Basiswerte, da sie eine Schlüsselstellung in der Wertesozialisation besäßen und aus ihnen selbst und aus religiösen Lehren Aussagen zu den meisten anderen Wertebereichen abzuleiten seien. Diese Kausalbeziehung, die den von Max Weber (2000) postulierten Einfluss von protestantischer Ethik in Gesellschaften auf ihr leistungsorientiertes Arbeitsethos auf die Mikroebene überträgt, kann Hermann (2013, S. 441) empirisch bestätigen.

2. Werte und Wertorientierungen

Tabelle 3: Dimensionen der *individuellen reflexiven Werte* nach Hermann (2009)

Übergeordnete Wertedimensionen	Untergeordnete Wertedimensionen	Item
Posttraditionale Werte	Normorientierte Leistungsethik	Gesetzesakzeptanz Sicherheit Konventionen Leistungsorientierung
	Konservativer Konformismus	Konformismus Konservativismus
	Christlich-religiöse Orientierung	Christliche Norm Religiosität
Moderne idealistische Werte	Sozialintegrative Orientierung	Freundschaft Kontaktfreude Partnerschaft
	Politisch tolerante Orientierung	Politikengagement Toleranz Eigenverantwortung
	Ökologisch-alternative Orientierung	Innere Ruhe Umweltbewusstsein Gesundheit Emotionalität Unabhängigkeit
	Sozialer Altruismus	Kreativität Soziale Hilfsbereitschaft
Moderne materialistische Werte	Subkulturell-materialistische Orientierung	Erfolg Cleverness Härte Macht und Einfluss Egoismus Individualismus Lebensstandard
	Hedonistische Orientierung	Vergnügen Hedonismus Aufregung Komfort

Quelle: Hermann, 2009, S. 90

Klages Konzept der *individuellen reflexiven Werte* bietet einen empirisch und theoretisch fundierten Ansatz, der die Multidimensionalität und Veränderbarkeit der individuellen Wertestruktur betont. Die *individuellen reflexiven Werte* stellen also einen hilfreichen Anhaltspunkt dar, um sich individuellen Wertestrukturen auch bei Kindern ganzheitlich zu nähern. Obwohl ursprünglich zur Untersuchung des gesellschaftlichen Wertewandels entwickelt, kann sein Wertekonzept und die Messmethodik eine Abbildung von mehrdimensionalen Wertestrukturen auch auf der Individualebene leisten. Klages erklärt die individuelle Variabilität von Werten mit sozialen und Umwelteinflüsse. Auch der Wandel individueller Werthaltungen kann mit Klages über Auswirkungen von Lebenserfahrungen und Reflexionsprozessen erklärt werden. Für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit scheinen hier alle Aspekte nutzbar gemacht werden zu können.

In der Soziologie ist abseits des strukturfunktionalistischen Paradigmas eine Abkehr von Positionen der starken Wirkung *kultureller Werte* auf die Integration von Gesellschaften zu attestieren. Durch die Pluralisierung teilweise divergenter *kultureller Werte* hat das Konzept kaum noch die Kapazität als Mittler zwischen Kultur bzw. gesamten Gesellschaften und der Handlung des Individuums zu fungieren. Der Schwerpunkt aktueller empirischer Untersuchungen liegt zum einen auf der Untersuchung des *kulturellen Wertewandels*, der aber zumeist methodologisch individualistisch untersucht wird. Der Wandel wird also nicht als emergentes Phänomen auf der Makroebene der Gesellschaft, sondern als (unintendierte Folge) intrapersonaler Werteveränderungen oder intergenerationaler Kohorteneffekte interpretiert. Zum anderen treten *individuelle Wertorientierungen* selbst in den Fokus des Forschungsinteresses. Sie können als variierende Konsequenz unterschiedlicher sozialstruktureller Herkunftsbedingungen die theoretische und analytische Vermittlerfunktion von ungleicher Sozialstruktur zu den Handlungsentscheidungen der Individuen übernehmen. Dabei wird ihre Abhängigkeit oder Unabhängigkeit von sozialstrukturellen Merkmalen und die Aktualität ihrer Handlungsrelevanz besonders im Kontext von Lebensstilansätzen kontrovers diskutiert (Hermann, 2004; Otte 2005).

2.1.2. Werteforschung in der Psychologie

Grundsätzliche Kritik am Konzept der Werte wurde in der Psychologie schon früh aus dem Lager des Behaviorismus laut. So wurde die Nützlichkeit des Wertekonzepts generell in Frage gestellt. Als prominenter Vertreter spricht sich Franz Adler gegen die Notwendigkeit eines Wertebegriffs aus: „Values in objects cannot be discovered apart from human behavior relating to the objects. Internal states cannot be observed apart from action. [...] The meaning of an action can be grasped without recourse to any kind of value concept if meaning is understood as the probability of other events preceding, accompanying, or following it.” (Adler, 1956, S 272). Nichtsdestotrotz etablierte sich unabhängig vom Strukturfunktionalismus Talcott Parsons und teilweise vor der Veröffentlichung seines Hauptwerkes „The structure of social action“ 1951 in der Psychologie schon früh eine Tradition der empirischen Befassung mit Werten.

Allport & Vernon (1931; „A study of values“) setzen als eine der ersten einen theoriebasierten Fragebogen zur Messung persönlicher Werte ein. Die Messung wird über Angaben von Verhaltenspräferenzen (theoretisch, ökonomisch, ästhetisch, sozial, politisch und religiös) durchgeführt. Theoretisch basiert das Instrument auf Arbeiten von Spranger (1925), der sechs Idealtypen des menschlichen Verhaltens unterscheidet, die jeweils von einer dominierenden Wertausrichtung strukturiert werden. Spates (1983, S. 37) stellt heraus, dass die Arbeiten von Allport & Vernon durch die auf dem kulturellen Hintergrund von Individuen basierende Typenbildung auch einen Beitrag zum soziologischen Diskurs geleistet haben.

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfuhren die theoretische Auseinandersetzung mit dem Wertekonzept (z.B. Williams, 1960) und die empirische Werteforschung in der Psychologie einen Aufschwung. Morris (1956) verwendete zur Untersuchung von Werten die Zustimmungangaben zu sieben archetypischen Lebenswegen, die auf der Kombination von drei theoretisch angenommenen, existentiellen Persönlichkeitskomponenten (dionysische, prometheische und buddhistische) basieren (vgl. Bilsky, 2008, S. 65). Als erster verwendete er für die Erhebung längere prototypische Umschreibungen der Lebenswege, die dann in einem kombinierten Ranking- und Rating-Verfahren beurteilt wurden.

Milton Rokeach 1973

Zu den wichtigsten Vertretern der psychologischen Werteforschung zählt Milton Rokeach. Er konstruiert seine Skala aus 18 instrumentellen und 18 terminalen Werten in der *Value Survey (RVS)* weniger deduktiv theoriegeleitet als induktiv, basierend auf plausiblen Grundannahmen (Bilsky, 2008, S. 66). Durch die Unterscheidung von *terminalen* und *instrumentellen Werten* leistet Rokeach eine grundlegende Differenzierung des Wertekonzeptes: „When we say that a person has a value, we may have in mind either his beliefs concerning desirable *modes of conduct* or desirable *end-states of existence*. We will refer to these two kinds of values as instrumental and terminal values.“ (Rokeach, 1973, S. 7)

In „The Nature of human values“ entwickelt Rokeach (1973) ein Instrumentarium das für viele Jahre als Standard der empirischen Werteforschung in der Psychologie dient. Darüber hinaus leistet er eine systematische und funktionale Definition von Werten, setzt sie ins Verhältnis ihrer Ursachen und Wirkungen und grenzt sie von benachbarten Konstrukten ab.

Im Gegensatz zu Kluckhohn (1951), der im strukturfunktionalistischen Theorierahmen besonders die Selektionsfunktion von Werten auf das Handeln betont, stellt Rokeach in den Fokus, dass Werte Handlungen Bedeutung verleihen (vgl. auch Hitlin & Piliavin, 2004, S. 362): „A value is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence. A value system is an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance“ (Rokeach, 1973, S. 5).

Die bereits genannte Differenzierung in *individuell reflexive* und *individuell projektive* Werte findet sich auch bei Rokeach. Für die *terminalen* Werte unterscheidet er personale und soziale, je nachdem ob ihr Fokus intrapersonal oder interpersonal ausgerichtet ist; Rokeach geht aber darüber hinaus noch von einem negativen Zusammenhang zwischen diesen Subgruppen aus, die Zunahme der Präferenz von personalen Werten führt zu Abnahme in sozialen Werten (Rokeach, 1973, S. 7 ff.). Auch für die *instrumentellen* Werte wird eine Differenzierungsebene entlang der inter- oder intrapersonalen Ausrichtung der Werte eingeführt. Moralische Werte sind

2. Werte und Wertorientierungen

instrumentelle, interpersonale Werte, deren Nichtbefolgung zu Schuldgefühlen führt; Kompetenzwerte sind dagegen instrumentelle, intrapersonale Präferenzen, deren Nichtbefolgung eher zu Scham über persönliche Unzulänglichkeiten führt.

In Auseinandersetzung mit Kluckhohn definiert Rokeach Werte nicht nur als „Conception of the Preferable“ (Rokeach, 1973, S. 9), sondern auch als konkrete Präferenz für ein Mittel oder ein Endziel über ein anderes, also nicht nur als Maßstab für Bewertungen, sondern bereits schon als Bewertung. Die Präferenz kann dabei im Fokus auf das Individuum selbst, andere oder beide bezogen sein (Rokeach, 1973, S. 7).

Für die individuelle hierarchische Struktur von Werten definiert Rokeach den Begriff des Wertesystems. „After a value is learned it becomes integrated somehow into an organized system of values wherein each value is ordered in priority with respect to other values“ (Rokeach, 1973, S. 11). Dabei sieht er die Ausprägung und Werteanzahl in diesen Systemen durchaus nicht als rein subjektiv, er geht von 18 *terminalen* und 60-70 *instrumentellen Werten* aus. Begrenzt und strukturiert werden sie durch die Begrenztheit physiologischer und sozialer Konditionen sowie die Anzahl der universellen Bedürfnisse. Wertesysteme, in denen Werte hierarchisch strukturiert angeordnet sind, funktionieren als generelle Pläne zur Lösung von Entscheidungskonflikten in Situationen, in denen mehrere, oft sich widersprechende Werte aktiviert werden (vgl. auch Verplanken & Holland, 2002). Dabei ist das individuelle Wertesystem nicht immer ganzheitlich relevant. In verschiedenen sozialen Situationen werden verschiedene Subsets des Wertesystems aktiviert.

Neben der formalen Definition bestimmt Rokeach Werte und Wertesysteme somit auch über ihre Funktionen (Rokeach, 1973, S. 12 ff.). Werte dienen demnach als Standards, die Handlungen, Überzeugungen und Bewertungen leiten. Durch sie lassen sich auch ansonsten personal oder sozial inakzeptable Überzeugungen, Meinungen und Handlungen rechtfertigen und rationalisieren. Sie erfüllen folglich ebenfalls die Funktion der Stabilisierung und Vergrößerung der Selbstachtung.

Neben der Definition von Werten als Präferenzen/Präferenzsystemen sieht Rokeach in ihnen aus einer genealogischen Perspektive den Ausdruck von Bedürfnissen:

Values are the cognitive representation and transformation of needs, and man is the only animal capable of such representations and transformations. This proposition is not the whole story, however: Values are the cognitive representation not only of the individual needs but also of societal and institutional demands. They are the joint result of sociological as well as psychological forces acting upon the individual [...; MV]. Once such demands and needs become cognitively transformed into values, they are capable of being defended, justified, advocated, and exhorted as personally and socially desirable. (Rokeach, 1973, S. 20)

Aus dieser Natur der Werte als Repräsentationen von Bedürfnissen speist sich ein motivationales Potenzial, da die angestrebten Endzustände, also die *terminalen*

Werte, stets unerreichbar bleiben und zu ihrer Verfolgung auffordern. Die motivationalen Funktionen von Werten differenziert Rokeach (1973, S. 15 f.) weiter aus in Anpassung (Normorientierung), Identitäts-Stabilisation (Rationalisierung bei sozial inakzeptablen Bedürfnissen, kulturell vorgeprägt) sowie Wissen und Selbstverwirklichung (Weisheit). Schon vor Inglehart (1977) ordnet Rokeach unter Bezug auf Maslow (1954) Werte entlang einem Kontinuum von Werten niedrigerer zu Werten höherer Ordnung an (Sicherheit – soziale Einbindung - Selbstachtung - Selbstverwirklichung). „To the extent that a person’s value system reflects a differential preoccupation with values that are adjustive, ego-defensive, and self-actualizing, we may say that he is operating at lower or higher levels.“ (Rokeach, 1973, S. 17)

Rokeach definiert Werte auch kontrastiv gegen verwandte Konzepte (Rokeach, 1973, S. 17 ff.):

- Im Gegensatz zu *Einstellungen* sind Werte demnach einzelne, transsituative Vorstellungen, Werte sind weniger zahlreich und dienen als Standard. Werte sind zentralere Elemente der Persönlichkeit und determinieren Einstellungen und Verhalten. Werte sind das dynamischere Konzept, nur Werte beziehen sich direkt auf Anpassung, Identitäts-Stabilisation sowie Wissen und Selbstverwirklichung.
- Im Gegensatz zu Werten beziehen sich *soziale Normen* nur auf Verhaltensmodi, nie Endzustände. Werte weisen über einzelne Situationen hinaus, sind persönlicher und internalisiert. Soziale Normen sind stärker konsensuell und extra-personal.
- Werte sind kognitive Repräsentationen von *Bedürfnissen* in persönlich und sozial akzeptable Formen. Diese Transformation ist das Ergebnis der Wirkung sowohl sozialer als auch psychologischer Kräfte auf das Individuum.
- Der *Charakter*, aus persönlichkeitspsychologischer Sicht ein Bündel fester Wesenszüge, kann von einem subjektiven, phänomenologischen Standpunkt als Wertesystem reformuliert werden. Dies ermöglicht auch den Wandel von Charaktereigenschaften mit dem Wandel sozialer Bedingungen in Beziehung zu setzen. Hitlin & Piliavin (2004, S. 361) betonen dagegen aber, dass Werte auf einer höheren Reflexionsstufe anzusiedeln sind, wertorientierte Entscheidungen einen höheren Grad der Bewusstheit und Kontrolle benötigen als Verhalten, das auf Persönlichkeitseigenschaften zurückzuführen ist. Persönlichkeitseigenschaften können gut oder schlecht sein, Werte werden grundsätzlich als positiv aufgefasst. Eine Bewertung des Verhaltens wird nur anhand von Werten vorgenommen, nicht anhand von Persönlichkeitseigenschaften (Dickmeis, 1997, S. 19).
- *Interessen* sind ein engeres Konzept als Werte, sie sind die Manifestationen von Werten, daher besitzen sie einige ähnliche Attribute. Interessen sind keine Ideale von Mittel oder Zweck, setzen keine Standards, bilden kein System, sind nicht konfliktlösend.

2. Werte und Wertorientierungen

- *Wertesysteme* ordnen Werte hierarchisch in einem Kontinuum, *Wertorientierungen* bestehen unter Bezug auf Kluckhohn (1951) aus mehreren Dimensionen.

Als Rahmen seiner definatorischen Arbeit fasst Rokeach (1973, S. 23 ff.) Antezedenzen und Konsequenzen von Werten und Wertesystemen zusammen. Eine Einschränkung der Variationsbreite von Wertesystemen erfolgt demnach bedingt durch Einflussfaktoren wie der Ähnlichkeit zwischen Kulturen, ähnlichen Sozialisationsinstitutionen in einer Kultur, Ähnlichkeiten der Rasse, des Geschlechts, des Alters und der Klasse, religiöser Erziehung und politischer Identifikation. Darüber hinaus wird Varianz durch Ähnlichkeiten in den persönlichen Erfahrungen und den Ausdruck individueller Bedürfnisse reduziert. Vor dem kulturellen Hintergrund betont Rokeach auch, dass verschiedenen Institutionen auf die Aufrechterhaltung, Stärkung und Transmission bestimmter Wertesubsets spezialisiert sind (Rokeach, 1973, S. 25). Werte sind also nur als institutionalisierte Werte denkbar. Die Konsequenzen von Werten als Richtmaße und Determinanten identifiziert Rokeach breiter in allen Bereichen sozialer Einstellungen und Ideologien sowie sozialen Verhaltens.

In seinem induktiv empirischen Vorgehen der Werteuntersuchung arbeitet Rokeach (1973, S. 26 ff.) mit zwei Wertelisten, die er von Probanden in eine Rangordnung bringen lässt, orientiert an ihrer Wichtigkeit als Leitprinzip in ihrem Leben. Die Listen umfassen jeweils 18 *terminale* und 18 *instrumentelle* Werte (siehe Tabelle 4). Die Zusammenstellung der Listen zielt auf Vollständigkeit ab, die durch vortheoretische Plausibilität und Übernahme von Werten aus einschlägigen Arbeiten erreicht werden soll.

Tabelle 4: Terminale und instrumentelle Werte der Rokeach Value Survey (1973)

Terminale Werte	Instrumentelle Werte
A comfortable life (<i>a prosperous life</i>)	Ambitious (<i>hard-working, aspiring</i>)
An exciting life (<i>a stimulating, active life</i>)	Broadminded (<i>open-minded</i>)
A sense of accomplishment (<i>lasting contribution</i>)	Capable (<i>competent, effective</i>)
A world at peace (<i>free of war and conflict</i>)	Cheerful (<i>lighthearted, joyful</i>)
A world of beauty (<i>beauty of nature and the arts</i>)	Clean (<i>neat, tidy</i>)
Equality (<i>brotherhood, equal opportunity for all</i>)	Courageous (<i>standing up for your beliefs</i>)
Family security (<i>taking care of loved ones</i>)	Forgiving (<i>willing to pardon others</i>)
Freedom (<i>independence, free choice</i>)	Helpful (<i>working for the welfare of others</i>)
Happiness (<i>contentedness</i>)	Honest (<i>sincere, truthful</i>)
Inner harmony (<i>freedom from inner conflict</i>)	Imaginative (<i>daring, creative</i>)
Mature love (<i>sexual and spiritual intimacy</i>)	Independent (<i>self-reliant, self-sufficient</i>)
National security (<i>protection from attack</i>)	Intellectual (<i>intelligent, reflective</i>)
Pleasure (<i>an enjoyable, leisurely life</i>)	Logical (<i>consistent, rational</i>)
Salvation (<i>saved, eternal life</i>)	Loving (<i>affectionate, tender</i>)

2. Werte und Wertorientierungen

Terminale Werte	Instrumentelle Werte
Self-respect (<i>self-esteem</i>)	Obedient (<i>dutiful, respectful</i>)
Social recognition (<i>respect, admiration</i>)	Polite (<i>courteous, well-mannered</i>)
True friendship (<i>close companionship</i>)	Responsible (<i>dependable, reliable</i>)
Wisdom (<i>a mature understanding of life</i>)	Self-controlled (<i>restrained, self-disciplined</i>)

Quelle: Rokeach, 1973, S. 28

Bei der Zusammenhangsanalyse der Ergebnisse des Rankings in einer repräsentativen Stichprobe von 1409 amerikanischen Probanden im Alter über 21 Jahre findet Rokeach zwar auf Grund des großen Samples signifikante, in ihrer Stärke aber geringe Korrelationen (Rokeach, 1973, S. 43: höchste positive Korrelation zwischen *a comfortable life* und *pleasure*: Spearman's $\rho = 0,35$; höchste negative Korrelation zwischen *a comfortable life* und *wisdom*: Spearman's $\rho = -0,32$; durchschnittliche Korrelation zwischen den terminalen wie auch den instrumentellen Werten: Spearman's $\rho = -0,06$). Rokeach spricht das methodische Problem des statistischen Testens mit abhängigen Daten (1973, S. 42 f.), welches aus der Ranking-Prozedur entsteht, selbst an. Er sieht die Verletzung der Unabhängigkeitsannahme bei 18 Items aber als vernachlässigbar an. Trotz des geringen Zusammenhangs der Items versucht Rokeach die Komplexität seiner Daten über eine Faktorenanalyse weiter zu reduzieren. Er findet eine Struktur mit sieben bipolaren Faktoren (Rokeach, 1973, S. 46: *immediate vs. delayed gratification; competence vs. religious morality, self-constriction vs. self-expression, social vs. personal orientation, societal vs. family security, respect vs. love, inner- vs. other directed*), die jedoch nicht einmal die Hälfte der Varianz erklärt. Rokeach postuliert dennoch, dass die Struktur die unterschiedliche inhaltliche Polarität von *terminalen* (sozial vs. personal orientiert) und *instrumentellen* Werten (Kompetenz- vs. Moralorientierung) empirisch bestätigt.

Rokeach stellt in seiner Studie „The nature of human values“ (1973) keine weiteren globalen Strukturierungsansätze für die von ihm erhobenen Werte vor, er fokussiert stattdessen eher auf die Analyse von Rangordnungsunterschieden in den Wertergebnissen verschiedener Subsamples, differenziert nach Hautfarbe, Einkommen, Bildung und Alter sowie nach unterschiedlichen religiösen und politischen Einstellungen und untersucht den Ursprung und die Konsequenzen individuellen Wertewandels.

Arbeiten in der psychologischen Werteforschung nach Rokeach konzentrieren sich oft auf einzelne gesellschaftliche Bereiche. So untersucht Feather (1975, 1988) die Rolle von Werten im Bildungssystem mit der *Rokeach Value Survey* (Feather, 1975, S. 16 ff.) und beleuchtet den Prozess des *valuing*, also des Wertens von Situationen und Objekten, ausgehend vom individuellen Wertesystem näher (Feather, 1996, S. 224).

Rokeachs Ansatz liefert besonders durch seine feingliedrige Definitions- und Abgrenzungsbemühungen des Wertekonzepts nützliche Bausteine für die in der vorliegenden Arbeit zu beantwortenden Fragestellungen. Besonders die Dichotomie seiner Wertedefinition als kognitives Bewertungskonzept von Zielen und Handlungsmitteln als auch als sozial geformter Ausdruck individueller Bedürfnisse ist für die Arbeit fruchtbar zu machen. Die hierarchische Anordnung individueller Wertesysteme entlang eines „continuum of relative importance“ (Rokeach, 1973, S. 5) der Wertorientierungen erscheint dagegen für die Untersuchung bei Kindern als kognitiv sehr voraussetzungsreich.

Geert Hofstede 1980

Geert Hofstede (1980; Hofstede & Bond, 1984) beschäftigt sich mit Werten in der Arbeitswelt im interkulturellen Vergleich. Hofstede definiert Werte als Ausdruck von mentalen Programmen, die kulturell definiert, in Familien sozialisiert und Schulen und Organisationen verstärkt werden (Hofstede, 1980, S. 14 ff.). „Mental programs“ sind dabei teils individuell geprägt (durch die individuelle Persönlichkeit), teils werden sie durch geteilte Einflüssen bestimmt. So können sie von universellen Faktoren (basierend auf Universalismen des biologischen Systems) oder Gruppenkonsens (in kulturellen Kollektiven) abhängen. Diese mentalen Programme drücken sich in unterschiedlichen Werten aus, sie sind unspezifische Aspekte der mentalen Programme. Werte können in verschiedenen Situationen aktiviert werden (im Gegensatz zu spezifischeren mentalen Programmen wie Einstellungen und Überzeugungen). „I define values as >>a broad tendency to prefer certain states of affairs over others.<<“ (Hofstede, 1980, S. 19). Werte werden Hofstede zufolge früh im Leben gebildet und sind nicht-rational, sie beeinflussen sogar umgekehrt unsere Definition von Rationalität. In den geteilten Einflussfaktoren auf die mentalen Programme sieht Hofstede die Ursache kultureller Wertunterschiede. Er entwickelt daraus induktiv das Konzept sechs kultureller Dimensionen, deren Ausprägung in einer Gesellschaft die Wertorientierungen ihrer Mitglieder beeinflusst.

Hofstede (1980) untersucht dazu anhand einer großen Stichprobe (n= 116000) in 40 Ländern bei Angestellten des Elektronik Konzerns IBM kulturelle Unterschiede in den mentalen Programmen. Hofstede unterscheidet vier Dimensionen, von denen jede auf ein grundlegendes Problem bezogen ist, zu dem unterschiedliche Kulturen unterschiedliche Lösungen finden:

- *Machtdistanz (Power Distance*; Hofstede, 1980, S. 92 ff.): Machtdistanz bestimmt sich über das Sichverhalten einer Kultur gegenüber sozialer Ungleichheit. In Kulturen mit einer hohen Machtdistanz werden Autoritäten stärker akzeptiert als in Kulturen mit geringerer Machtdistanz, die stärker Mitverantwortung und -gestaltung favorisieren.

2. Werte und Wertorientierungen

- *Individualismus* und *Kollektivismus* (*Individualism*; Hofstede, 1980, S. 213 ff.): Die Ausprägung dieser Dimension bestimmt sich über die Beziehung des Individuums zur Gruppe. Gesellschaften mit starker Individualismusausprägung stellen das Recht des Einzelnen in den Mittelpunkt, Kulturen mit starker Kollektivismusausprägung betonen den Primat der Gruppe und der Gruppenzugehörigkeit. Individualismus und Kollektivismus bezeichnen den Unterschied zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft.
- *Maskulinität* versus *Femininität* (*Masculinity*; Hofstede, 1980, S. 261 ff.): Maskulinität und Femininität bezeichnen den Umgang von Kulturen mit der Dualität der Geschlechter. Stark maskulin geprägte Gesellschaften orientierten sich an klassischen Geschlechterrollen und favorisieren Konkurrenz- und Durchsetzungsbereitschaft, stärker feminin orientierte Kulturen sind eher auf Fürsorglichkeit und Kooperation ausgerichtet.
- *Ungewissheitsvermeidung* (*Uncertainty Avoidance*; Hofstede, 1980, S. 153 ff.): Diese Dimension ist durch die Einstellung der Kultur zur Unsicherheit der Zukunft geprägt. Stark Unsicherheit vermeidende Kulturen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Strukturierung, Regeln und Sicherheitsmaßnahmen aus, ihre Mitglieder zeigen ein hohes Stresslevel und starke Emotionalität. Weniger an Unsicherheitsvermeidung orientierte Gesellschaften besitzen weniger und flexiblere Regeln, ihre Mitglieder sind toleranter und emotional indifferenter.

In späteren Arbeiten erweitert Hofstede seine Differenzierungsebenen noch um zwei weitere Dimensionen, *lang- oder kurzfristige Ausrichtung* (Hofstede & Bond, 1988) und *Nachgiebigkeit und Beherrschung* (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Hofstede identifiziert die ursprünglich vier kulturellen Dimensionen anhand von häufigen Problemfeldern in internationalen Unternehmen und theoretischen Vorüberlegungen (Hofstede, 1980, S. 42 ff.). Empirisch kann er sie ex post über Faktorenanalysen auf Länderebene bestätigen (Hofstede, 1980, S. 76 f.). Trotzdem entzündet sich Kritik an der nicht repräsentativen Ziehung seiner Stichprobe, an der fehlenden Transparenz bei der Operationalisierung seiner Konstrukte und der Auswahl der Items (z.B. House et al., 1997).

Dessen ungeachtet entwickelt besonders die Differenzierung in *individuelle* und *kollektivistische* kulturelle Orientierung eine starke Wirkung in der weiteren interkulturellen Forschung zu Werten (z.B. Gudykunst et al., 1996; Gouveia et al., 2002). Für die Dimensionen von *Individualismus* vs. *Kollektivismus* werden elaborierte Messinstrumente entworfen (z.B. Singelis et al., 1995), mit denen diese Dualität empirisch auf der Ebene der kulturellen Werte bestätigt werden kann. Demnach können verschiedene Kulturen in eher *individualistische* oder *kollektivistische* unterschieden werden. Förderlich für eine stärker *individualistische* Ausrichtung der kulturellen Werte sind demnach Wohlstand und kulturelle Komplexität (Triandis et al., 1988; 1990). In der Folge treten auch Fragen nach individuellen Unterschieden in den Wertedimensionen *Individualismus* vs.

Kollektivismus auf der Mikroebene innerhalb einer Kultur in den Fokus der Forschung (Hui, 1984; Triandis, 1987; Hui & Triandis, 1986). Zur Untersuchung dieser individuellen Wertunterschiede werden Instrumente entwickelt, die die Dimensionen *Individualismus vs. Kollektivismus* auch auf der Individualebene reliabel abbilden können, so z.B. die INDCOL-Skala (Hui, 1988; Hui & Yee, 1994; Oyserman, Coon & Kimmelmeier, 2002). Dass es sich bei *Individualismus vs. Kollektivismus* nicht um zwei Extrempole einer Dimension, sondern um zwei unabhängige Dimensionen handelt, die auch beide stark unterstützt werden können, können Oyserman, Coon & Kimmelmeier (2002) nachweisen. Triandis et al. (1985, S. 396) schlagen für die Dimension *Individualismus* und *Kollektivismus* auf der individuellen Ebene die Bezeichnungen *Idiozentrismus* und *Allozentrismus* vor (vgl. Boehnke & Welzel, 2006, S. 342).

Hofstede weist auf die frühe Ausbildung von Werten im Leben hin und betont ihren emotionalen und nicht-rationalen Ursprung. Für die genealogische Erklärung von Wertestrukturen in der Kindheit im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erweist sich seine Definition somit als äußerst hilfreich.

Shalom Schwartz 1987/1992

Einen substantiellen Fortschritt in der theoretischen Modellierung und methodischen Messbarkeit von Werten bilden die Arbeiten von Shalom Schwartz. Schwartz (Schwartz & Bilsky, 1987; Schwartz & Bilsky, 1990; Schwartz, 1992) entwirft die Theorie einer Facettenstruktur universeller grundlegender Werte, die in allen Kulturen vorkommen und anerkannt werden. Hechter (1993, S. 17) sieht hierin einen Gegenentwurf zur vorherrschenden soziohistorischen Perspektive in der Werteforschung. Dabei bezieht sich der Universalismus auf die Relationen der Werte untereinander und ihre Anerkennung, ihre individuelle und kulturelle Unterstützung kann dagegen variieren. Diese Werte definiert Schwartz in grundlegenden Arbeiten zu seiner Theorie formal ähnlich wie Rokeach: „values are (a) concepts or beliefs, (b) about desirable end states or behaviors, (c) that transcend specific situations, (d) guide selection or evaluation of behavior and events, and (e) are ordered by relative importance“ (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 551). Werte sind Schwartz zufolge auch untrennbar mit Gefühlen verbunden, die Gefährdung von unterstützten Werten ist mit negativen Gefühlen, ihrer Wirksamkeit mit positiven Gefühlen verknüpft (Schwartz, 2007, S. 170). Wie Rokeach (1973) definiert Schwartz Werte als direkte Präferenzen und nicht nur als Vorstellungen vom Wünschenswerten (Kluckhohn, 1951) oder Bewertungs- und Selektionskriterien. Sie dienen direkt motivationalen Zielen: „Values refer to desirable goals that motivate action. People for whom social order, justice, and helpfulness are important values are motivated to promote these goals“ (Schwartz, 2007, S. 170). Wie Rokeach sieht er Werte hierarchisch durch ihre

relative Wichtigkeit geordnet:³ „Values are ordered by importance relative to one another. The ordered set of values forms a set of value priorities“ (Schwartz, 2007, S. 171). In stärker makroperspektivisch angelegten Arbeiten zu kulturellen Werten nähert sich Schwartz deutlicher der Kluckhohnschen Definition an: „I define values as conceptions of the desirable that guide the way social actors (e.g., organizational leaders, policy-makers, individual persons) select actions, evaluate people and events, and explain their actions and evaluations“ (Schwartz, 1999, S. 24).

Die einzelnen Werte werden nach Schwartz formal durch ihre Ausprägung in den drei Facetten *goal type* (terminal vs. instrumentell), *interests served* (individualistisch oder kollektivistisch) und *motivational domain* (z.B. Sicherheit oder Selbstbestimmung) eindeutig festgelegt. Die Unterscheidung von terminalen und instrumentellen Werten gibt Schwartz in einer späteren Version der Theorie auf, da nach Kontrolle der individuellen Skalennutzung empirisch nicht nachgewiesen werden konnte, dass die Befragten wirklich inhaltlich zwischen Werten, die Verhalten betreffen, und solchen, die auf endgültige Ziele ausgerichtet sind, unterscheiden (Schwartz, 1992, S. 49). In späteren Arbeiten legt Schwartz (2006, S. 947f.) den Entwurf einer Erweiterung der übergeordneten Strukturprinzipien vor, die über die Zweiteilung der verfolgten Interessen hinausgeht. Als dynamisches Grundprinzip schlägt er neben dem Fokus des verfolgten Interesses (sozial vs. individuell) die Zielausrichtung vor (angstbasierte Vermeidung von Verlust vs. Zuwachs). Der Einbezug dieses weiteren Strukturaspekts soll der differenzierteren Betrachtung des motivationalen Inhalts der Wertetypen dienen (siehe Tabelle 5; vgl. Bilsky et al., 2016, S. 24).

Die kulturelle Universalität der *basic values* führt Schwartz zurück auf ihren Ursprung: „Values are cognitive representations of three types of universal human requirements: biologically based needs of the organism, social interactional requirements for interpersonal coordination, and social institutional demands for group welfare and survival“ (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 551; vgl. auch Kluckhohn, 1951; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961). Damit bestimmt auch Schwartz den Ursprung von Werten im Spannungsfeld von organismischen Bedürfnissen des Einzelnen und sozialen Anforderungen durch die Notwendigkeit interaktiver Abstimmung und institutionalisierter Funktionsnotwendigkeiten der Gruppen.⁴ Die einzelnen Werte, die sich aus diesen Anforderungen ergeben, können auch auf einer Kombination von *requirements* basieren und stehen jeweils in einer von Anziehung oder Abstoßung geprägten Beziehung zueinander. Diesem ersten Entwurf von komplexen Beziehungsstrukturen unter Wertorientierungen inhärent ist auch eine Kritik an der differentiellen Dichotomie zwischen *individuellen* und *kollektiven* Werten (vgl.

³ Hier ist eine Inkonsistenz zu seinem empirischen Ansatz zur Wertemessung augenfällig. Schwartz lässt Werte anhand eines Rating-Systems bewerten, was die qua Definition angenommene hierarchische Struktur so nicht widerspiegelt, da allen Werten die gleiche Wichtigkeit zugeordnet werden kann (siehe auch Hiltlin & Piliavin, 2004, S. 366).

⁴ Schwartz verwendet hier einen engeren Begriff von „Bedürfnissen“ als Maslow (1954; vgl. auch Kapitel 3.1.2.). Z.B. werden soziale und Sicherheitsbedürfnisse (eher kollektive Sicherheit) hier stärker als soziale und institutionelle Anforderungen, also von sozialer Seite wirksam auf die Wertausprägungen beschrieben. Bei Schwartz umfassen Werte kognitive Repräsentationen individueller Bedürfnisse UND sozialer Anforderungen, subsumiert unter dem Begriff *requirement*.

Hofstede, 1980). Diese einfache Strukturannahme verdeckte demnach feine Differenzen. So existieren demzufolge Werte, die beiden Interessenbereichen dienen oder kollektive Werte, die sich nicht auf den sozialen Nahbereich beziehen und die für „Kollektivisten“ weniger wichtig sind als für „Individualisten“ (Schwartz, 1990, S. 141). Folglich verortet Schwartz die Struktur der *universellen Werte* dann auch nicht entlang einer bipolaren Achse oder ordnet sie mehreren diskriminanten Dimensionen zu, sondern legt sie in einem zweidimensionalen Werteraum an. Der Werteraum wird dabei von zwei bipolaren, orthogonal zueinander verlaufenden Achsen aufgespannt, die die Grobstruktur eines Kontinuums darstellen: die Achse *Offenheit für Wandel vs. Bewahrung (Openness to Change vs. Conservation)* und die Achse *Selbststärkung vs. Selbstüberwindung (Self-Enhancement vs. Self-Transcendence)*; Schwartz, 1992, S. 43). Sie basieren auf den spezifischen Kompatibilitäts- und Konfliktbeziehungen zwischen den Werte(n)/gruppen). In diesem zweidimensionalen Raum liegen Werte neben Werten, die ähnliche motivationale Ziele unterstützen und Werten gegenüber, die ihnen in ihrer motivationalen Ausrichtung widersprechen. Theoretisch entsteht so eine Kreisstruktur, der Circumplex, der entlang zweier überkreuzter Dimensionen (*openness to change vs. conservation* und *self-enhancement vs. self-transcendence*) aufgezogen wird (siehe Abbildung 1). Diese vier übergeordneten Wertedimensionen lassen sich so anhand der ursprünglichen und erweiterten Struktur Aspekte eindeutig verorten:

- *openness to change*: individueller Fokus, Zielausrichtung Zuwachs
- *conservation*: sozialer Fokus, Zielausrichtung Verlustvermeidung
- *self-enhancement*: individueller Fokus, Zielausrichtung Verlustvermeidung
- *self-transcendence*: sozialer Fokus, Zielausrichtung Zuwachs

Schwartz postuliert den Anspruch, mit dieser Struktur auch ein Kontinuum aller möglichen motivationalen Ziele und somit grundlegenden Wertorientierungen abzubilden (Schwartz, 2007, S. 176 f.). In empirischen Analysen neu aufgenommene Items fügen sich demnach plausibel in diese Struktur ein, datenanalytisch nachvollzogen entstehen in der Kreisstruktur keine Leerstellen, die auf undefinierte motivationale Ausrichtungen schließen lassen würden.

Schwartz unterscheidet in den ersten Arbeiten zu seinem Konzept der *universellen Werte* acht motivationale Bereiche (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 551), die er aus Kluckhohns universellen Grundbedürfnissen (biologische, sozial-interaktionale nach koordinierten zwischenmenschlichen Beziehungen und sozial-institutionelle nach Wohlergehen und Überleben der Gruppe; Kluckhohn, 1951; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961) und Funktionserfordernissen sozialer Gruppen ableitet:

- Enjoyment Domain
- Security Domain

2. Werte und Wertorientierungen

- Achievement Domain
- Self-Direction Domain
- Restrictive-Conformity Domain
- Prosocial Domain
- Social Power Domain
- Maturity Domain

Für diese Bereiche überprüft er die Hypothese spezifischer Kompatibilitäts- und Konfliktverhältnisse anhand von Erhebungen in sieben Ländern mit passend zu den motivationalen Bereichen ausgewählten Items aus der Rokeach Value Survey (1973). In der weiteren Ausarbeitung seiner Theorie erweitert Schwartz die Liste noch um die Bereiche Tradition und Stimulation sowie Spiritualität (Schwartz 1992, S. 5). Der Bereich Spiritualität wird nach einer empirischen Überprüfung dem Bereich Tradition angeschlossen, sodass 10 motivationale Wertetypen übrigbleiben (siehe Tabelle 5), mit denen Schwartz auch in späteren Studien arbeitet (z.B. Schwartz & Bohnke, 2004; Schwartz, 2007).

In seinem ursprünglichen Ansatz erwartet Schwartz aufgrund der theoretischen Ausrichtung am Interesse des Individuums oder der Gemeinschaft für die 10 Wertetypen eine Einteilung in zwei Bereiche einer zweidimensionalen Projektion, für die gemischten Wertetypen eine Positionierung an den Bereichsübergängen (Schwartz, 1992, S. 13).

Tabelle 5: Motivationale Wertetypen nach Schwartz

motivationaler Wertetyp	Definition	Werteitems	Ursprung: Bedürfnisse oder Erfordernisse von	Struktur Aspekte	
				Interessen-Fokus	Ziel-ausrichtung
Power	Sozialer Status und Prestige, Dominanz über Menschen und Ressourcen	Soziale Macht, Besitz, Autorität, das Gesicht in der Öffentlichkeit bewahren, soziale Anerkennung	Organismus (Kontrolle), Interaktion* (Dominanz /Unterwerfung) und Gruppe (Statusdifferenzierung)	Individuum	Verlust-Vermeidung
Achievement	Persönlicher Erfolg durch Kompetenzdemonstration gemäß den sozialen Standards	Ambition, Einfluss, Können, Erfolg, Intelligenz, Selbstrespekt	Organismus (Kompetenz), Interaktion (Anerkennung) und Gruppe (Überleben der Gruppe)	Individuum	Verlust-Vermeidung
Hedonism	Freude und sinnliche Befriedigung	Genuss, das Leben genießen	Organismus (Vergnügen und Genuss)	Individuum	Zuwachs

2. Werte und Wertorientierungen

motivationaler Wertetyp	Definition	Werteitems	Ursprung: Bedürfnisse oder Erfordernisse von	Struktur Aspekte	
				Interessen-Fokus	Ziel-ausrichtung
Stimulation	Verlangen nach Abwechslung und Stimulation um auf ein optimales Niveau von Aktivierung zu gelangen	Ein aufregendes und abwechslungsreiches Leben, „sich trauen“	Organismus (Erregung), sonst ähnlich Self-direction	Individuum	Zuwachs
Self-direction	Unabhängiges Denken und Handeln — wählen, erschaffen, entdecken	Freiheit, Kreativität, Unabhängigkeit, eigene Ziele wählen, Neugierde, Selbstrespekt	Organismus (Kontrolle und Kompetenz) und Interaktion (Autonomie und Unabhängigkeit)	Individuum	Zuwachs
Universalism	Verständnis, Toleranz und Schutz für das Wohlbefinden aller Menschen und der Natur	Gleichheit, Einssein mit der Natur, Weisheit, eine Welt aus Schönheit, soziale Gerechtigkeit, Weltoffenheit, die Umwelt schützen, eine Welt des Friedens	Organismus (Selbstverwirklichung) und Gruppe (Wohlergehen aller Menschen der Gesellschaft)	Kollektiv (auch Individuum)	Zuwachs
Benevolence	Erhaltung und Förderung des Wohlergehens von nahestehenden Menschen	Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Vergebung, Ehrlichkeit, Loyalität, reife Liebe, treue Freundschaft	Organismus (Zugehörigkeit) und Interaktion (Wohlergehen der sozialen Nahgruppe), Gruppe	Kollektiv	Zuwachs
Tradition	Respekt und Verpflichtung gegenüber den kulturellen oder religiösen Bräuchen und Ideen	Tradition respektieren, Hingabe, meine „Portion“ im Leben akzeptieren, Bescheidenheit, Mäßigkeit	Gruppe (Gruppenolidarität und –Überleben)	Kollektiv	Verlust-Vermeidung
Conformity	Unterdrückung von Handlungen und Aktionen, die andere verärgern und/oder soziale Erwartungen/ Normen verletzen	Gehorsam, Selbstdisziplin, Höflichkeit, Eltern und ältere Menschen in Ehren halten	Interaktion und Gruppe (Unterbindung sozial störenden oder schädlichen Handelns des Individuums)	Kollektiv	Verlust-Vermeidung

2. Werte und Wertorientierungen

motivationaler Wertetyp	Definition	Werteitems	Ursprung: Bedürfnisse oder Erfordernisse von	Struktur Aspekte	
				Interessen-Fokus	Ziel-ausrichtung
Security	Sicherheit und Stabilität der Gesellschaft, der Beziehungen und des eigenen Selbst	Nationale Sicherheit, Reziprozität von Gefallen erweisen, familiäre Sicherheit, Zugehörigkeitsgefühl	Organismus , Interaktion und Gruppe	Kollektiv (auch Individuum)	Verlust-Vermeidung

***fett**=Nennung sowohl in Schwartz, 1992 als auch Schwartz, 1994; Organismus: universelle Bedürfnisse von Individuen als biologische Organismen; Interaktion: universelle Voraussetzungen für koordinierte soziale Interaktion; Gruppe: universelle Voraussetzungen für problemloses Funktionieren und Überleben von Gruppen.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Schwartz, 1992, S. 5 ff.; Schwartz, 1994, S. 22; Mohler & Wohn, 2005, S. 3; Bilsky et al., 2015, S. 26

Aus der Analyse der den Wertetypen zugrundeliegenden Ziele und psychologischen, sozialen und praktischen Konsequenzen prädiziert Schwartz eine noch feinere Struktur aus Anziehungs- und Abstoßungsbeziehungen der Werte in einem zweidimensionalen Raum (Schwartz, 1992, S. 14 ff.):

Kompatibilitäten:

- Macht und Leistung: beide unterstützen soziale Überlegenheit und Anerkennung
- Leistung und Hedonismus: beide betreffen Genusssuche
- Hedonismus und Stimulation: beide zielen auf affektiv angenehme Erregungszustände
- Stimulation und Selbstbestimmung: beide beinhalten eine intrinsische Motivation für Kompetenz und Offenheit für Wandel
- Selbstbestimmung und Universalismus: beide drücken Selbstvertrauen und Offenheit für die Diversität des Daseins aus
- Universalismus und Benevolenz: beide betreffen die Stärkung anderer und die Überwindung egoistischer Interessen
- Tradition und Konformität: beide betonen Selbstbeherrschung und Submission
- Konformität und Sicherheit: beide betonen den Schutz von Ordnung und Harmonie in sozialen Beziehungen
- Sicherheit und Macht: beide zielen auf Unsicherheitsvermeidung oder –Überwindung durch Kontrolle von Ressourcen und Beziehungen

Konflikte:

- Selbstbestimmung und Stimulation vs. Konformität, Tradition und Sicherheit: Betonung eigener unabhängiger Gedanken und Handlungen und Präferenz für Veränderung konfliktieren mit submissiver Selbstbeschränkung und dem Schutz von traditionellen Praktiken und Stabilität.
- Universalismus und Benevolenz vs. Leistung und Macht: Akzeptanz der Gleichwertigkeit anderer Menschen und Sorge um ihr Wohlergehen konfliktieren mit der Verfolgung des eigenen Erfolgs und der Dominanz über andere.
- Hedonismus vs. Konformität und Tradition: Genussstreben konfliktiert mit Impulskontrolle und Akzeptanz extern auferlegter Grenzen.
- Spiritualität (später als eigener Wertetyp zurückgenommen) vs. Hedonismus, Macht und Leistung: Sinnsuche durch Selbsttranszendenz widerspricht der Verfolgung materieller und sinnlicher Gratifikationen.

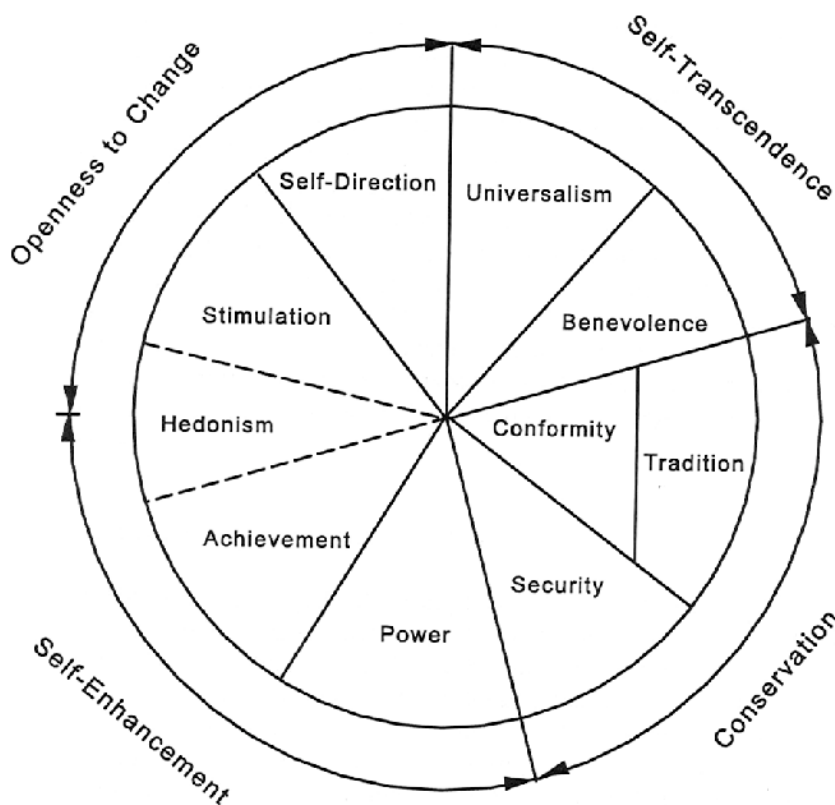
An Daten, die Schwartz in 20 Ländern in Stichproben unter Lehrern und Studenten erhebt (Schwartz, 1992, S. 17 f.), testet er seine Strukturhypothesen empirisch. Als Auswertungsmethode der Wahl wendet Schwartz hier und in späteren Veröffentlichungen multidimensionale Skalierungstechniken (MDS; siehe auch Borg & Groenen, 2005) an. Die multidimensionale Skalierung ist ein strukturelles Analyseverfahren, das es erlaubt, Ähnlichkeiten in Daten abzubilden. Im Fall der *universellen Werte* lassen sich damit Zusammenhangskonfigurationen von Wertetypen grafisch abbilden. Dafür werden, basierend auf der Interkorrelationsmatrix der Wichtigkeitsbewertungen der Wertetypen, die Wertorientierungen als Punkte in einem zweidimensionalen Raum abgetragen. Die Distanz der einzelnen Wertepunkte spiegelt die empirische Relation zwischen den Wertetypen wider. Je stärker positiv die Korrelationen ihrer Wichtigkeitsbewertungen ausfallen, desto näher liegen sie sich als Punkte im zweidimensionalen Raum. Je schwächer oder stärker negativ sich die Beziehung darstellt, desto weiter liegen sie als Punkte voneinander entfernt. Für eine Bestätigung der theoretischen Anordnung der *universellen Werte* steht also zu erwarten, dass je größer die konzeptuelle Ähnlichkeit zwischen zwei Wertetypen ausfällt, umso höher dann die empirische Korrelation zwischen ihnen geraten sollte und desto näher beieinander lägen sie damit im zweidimensionalen Raum. Je stärker die Konflikte zwischen zwei Wertetypen, desto geringer die Korrelation ihrer Wichtigkeitseinschätzung und umso weiter lägen sie in der MDS auseinander. Schwartz findet eine entsprechende Konfiguration der Wertetypen in einer Kreisstruktur, dem Circumplex, die seine Strukturhypothesen (siehe Abbildung 1) weitgehend bestätigt (Schwartz, 1992, S. 24).

Die meisten nachfolgenden Arbeiten in der Theorietradition der *universellen Werte* beziehen sich auf *individuelle reflexive Werte*. In einer Vielzahl von Studien, besonders mit interkultureller Ausrichtung, wurde im Anschluss das theoretische Konzept der *universellen Werte* bei Erwachsenen empirisch überprüft. In einigen, meist jedoch nicht auf repräsentativen Stichproben basierenden Arbeiten, wird das

2. Werte und Wertorientierungen

Vorhandensein der postulierten Struktur validiert (so z.B. Schwartz & Bilsky, 1990, Schmidt et al. 2007, Cieciuch & Schwartz, 2012). In anderen Studien kann die Struktur nur teilweise empirisch repliziert werden (z.B. Hinz et al., 2005; Davidov, 2010), manche können die Existenz eines universellen Wertesystems nicht bestätigen (z.B. Mohler & Wohn, 2005; repräsentative Daten des *European Social Survey*). Schwartz (1994) zieht die Universalität der Werte auf der Ebene der Typen selbst in Zweifel, betont sie aber auf den höheren Ebenen *Offenheit für Wandel, Bewahrung, Selbststärkung* und *Selbstüberwindung*.

Abbildung 1: Circumplex der universellen Werte



Quelle: Schwartz, 1994, S. 24

Schwartz definiert seine Theorie auch auf der Ebene *kultureller Werte* aus (z.B. Sagiv & Schwartz, 1995; Schwartz, 1999; Schwartz, 2004). Hier unterscheidet er aber nur sieben Wertetypen (Mastery, Hierarchy, Conservatism, Harmony, Egalitarianism, Intellectual Autonomy, Affective Autonomy; Schwartz, 1999, S. 31; Schwartz, 2004, S. 47). Aufgrund der Ausrichtung der vorliegenden Arbeit soll dieser Ansatz aber hier nicht ausführlicher referiert werden.

Schwartz präsentiert mit seinem Kontinuumskonzept der *universellen Werte* den bisher differenziertesten Ansatz zur Darstellung der individuellen Wertestruktur. Obgleich auf Grund seiner umfassenden empirischen und theoretischen Fundierung und seines kultur-universellen Anspruches sehr beeindruckend, bleibt die Nützlichkeit

im Rahmen der Untersuchung der Wertestruktur von Kindern in der mittleren Kindheit unsicher. Ob bereits bei Kinder die hochkomplexe Anordnung von sich anziehenden und abstoßenden Wertorientierungen in einer Kreisstruktur nachzuweisen ist, bleibt zu überprüfen.

2.1.3. Arbeitsdefinition Werte und Wertorientierungen

Für die Definition von Werten und Wertorientierungen in der vorliegenden Arbeit sind die referierten Konzepte aus Soziologie und Psychologie auf ihre Anwendbarkeit auf die Zielgruppe der Kinder in der mittleren Kindheit von 7-11 Jahren zu überprüfen.

In der geplanten Untersuchung stehen die *individuellen Werte* der Kinder auf der Mikroebene im Vordergrund. Der Fokus wird hier weiter auf den *individuellen reflexiven Werten* liegen, da vom Vorliegen *individuell projektiver Werte* in der Kindheit auf Grund der Konzentration der Lebenswelt auf den sozialen Nahbereich noch nicht unbedingt ausgegangen werden kann (Abendschön, 2010, S. 84f.; Rathke, 2007, S. 34).

Die von Rokeach (1973) getroffene Unterscheidung von *instrumentellen* und *terminalen Werte* soll nicht Teil der Arbeitsdefinition sein. Sie konnte in späteren Studien, die sich derselben Forschungstradition verpflichtet sehen, nicht bestätigt werden (Schwartz, 1992, S. 49).

Die klassischen formalen Definitionen in Soziologie und Psychologie von Werten als Vorstellungen vom Wünschenswerten, Standards der Bewertung und Definition von Situationen als auch des Verhaltens sowie Selektionskriterien für Handlungen (Kluckhohn, 1951; Parsons & Shils, 1951b; Rokeach, 1973), stellen hohe Ansprüche an die abstrakte kognitive Reflexionsfähigkeit. Diese ist in der mittleren Kindheit zumindest umstritten (contra: Piaget, 1954; Kohlberg, 1969; pro: Harter, 1996). Aber nicht nur entwicklungspsychologische und forschungspraktische Überlegungen lassen eher eine Definition von Werten als Ausdruck *motivationaler Ziele* mit stark affektiven Aspekten ratsam erscheinen (vgl. auch Hofstede, 1980, S. 19; Schwartz, 2007, S. 170). Auch die weitgehend unbestrittene Ursprungsbestimmung von Werten aus individuellen Bedürfnissen spricht, zumindest in der Phase der Kindheit, für die Annahme des direkten motivationalen Gehalts von Werten und nicht nur der Funktion als abstrakte, kognitive Bewertungsmaßstäbe. Werte sollen aber nicht mit Zielen gleichgesetzt werden (Fries et al., 2005, S. 260): Während Ziele subjektiv und situativ variabel sind, aspiriert das Individuum die intersubjektive und situationsunabhängige Geltung selbst unterstützter Werte auch bei anderen. Dabei weisen Werte zwar über Einzelhandlungen und -Situationen hinaus, Wertorientierungen sind aber nicht pausenlos aktiviert (Verplanken & Holland, 2002). Anders als Ziele stellen Wertorientierungen auch einen Teil des Selbstbildes und der Persönlichkeit dar (Feather, 1992, S. 112; Bilsky & Schwartz, 1994, S. 178). In der mittleren Kindheit dürfte sich dieser Aspekt aber noch in der Entwicklung befinden (Harter, 1999).

Individuelle Wertorientierungen werden im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse und Anforderungen des Sozialen ausgebildet. Sie sind *kognitive Repräsentationen individueller Bedürfnisse*, ihre Ausprägungsformen werden aber sozial vermittelt und durch gesellschaftliche Gegebenheiten strukturiert. Individuelle Werte dienen dazu, Bedürfnisse in einer persönlich und gesellschaftlich annehmbaren Form zu artikulieren und zu kontrollieren. Gerade wenn die Prozesse der Bedürfnisentwicklung sowie der Werte-Sozialisation und -Internalisierung noch im Gange sind, ist nicht zu erwarten, dass Wertorientierungen schon ausschließlich reflektiert-abstrakt als Selektionskriterien dienen. Dies soll Wertorientierungen bei Kindern aber nicht in den Bereich von unbewussten „Quasi-Bedürfnissen“ verschieben. Im Gegensatz zu Bedürfnissen ruhen Werte auf einer normativen Basis, die eine Dimension von Gut und Schlecht einbezieht (Feather, 1992, S. 112). Es ist zu betonen, dass Wertorientierungen bei Erwachsenen *einen hohen Grad an Bewusstheit* besitzen und wertorientiertes Verhalten von einem *hohen Grad an Kontrolle* gekennzeichnet ist (Hitlin & Piliavin, 2004, S. 361). Wenn Wertorientierungen im Kindesalter auch eine stark emotionale Verankerung besitzen (vgl. Abendschön, 2010, S. 81 f.),⁵ ist trotzdem von einer grundlegenden Bewusstheit auszugehen, zumindest in Situationen des Wertekonflikts (Döring et al. 2015, S. 18).

Wertorientierungen sind im mittleren Kindesalter also als eine *motivational-affektiv und sozial strukturierte* und eventuell bereits *evaluativ strukturierende* Disposition zu denken. Der Aspekt der *handlungsselektiven* Wirksamkeit spielt in diesem Alter wohl aber noch keine relevante Rolle (Boehnke & Welzel, 2006; Oerter & Montada, 2008, S. 281; Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73).

Werte sind bei Erwachsenen zeitlich relativ *stabil*, können aber durch Lebensereignisse oder Reflexionsprozesse verändert werden (Klages, 1985; Bardi & Goodwin, 2011; Hofer, Reinders & Fries, 2010). Im Alter der untersuchten Kinder sollte diese Dynamik noch um einiges stärker ausgeprägt sein als bei Jugendlichen und Erwachsenen. Gerade während der Sozialisation von Werten und vor Abschluss der individuellen Bedürfnisentwicklung ist also keine hohe Stabilität zu erwarten.

2.2. Messung von Wertorientierungen

Anders als die „hard facts“ der Sozialstrukturanalyse, also z.B. das Haushaltseinkommen oder das Alter von Probanden, sind Werte wie andere mentale Konzepte (z.B. Persönlichkeit, Motivation, Glaube, Einstellungen und Aspirationen) abstrakte Konstrukte. Als Konstrukt existieren sie nicht in einem absoluten Sinn, sondern werden qua Definition „erschaffen“ (Hofstede 1998, S. 478).

⁵ Abendschön betont den affektiven Charakter von (protopolitischen) Werten in der frühen Kindheit. Demnach kann affektive Verbundenheit mit Personen, Symbolen und Institutionen zur Unterstützung harmonisierender Orientierung wie denen an Gesetzen oder Fairness führen. Werte, die die Erfahrungswelt von Kindern überschreiten, können kognitiv dagegen noch nicht repräsentiert werden (Abendschön, 2010, S. 84 f.).

2. Werte und Wertorientierungen

Generell steht die Sozialwissenschaft vor Problemen beim Versuch der Messung von Konstrukten: „A construct is >>not directly accessible to observation but inferable from verbal statements and other behaviors and useful in predicting still other observable and measurable verbal and nonverbal behavior<<“ (Hofstede, 1980, S. 14). Wenn Messungen von Werten möglich sind, dann also nur indirekt über Beobachtung wertorientierten Verhaltens (Test in Rokeach, 1973, S. 26; Feather 1975, S. 19) oder aber durch eine Selbstauskunft über Einstellungen oder Wertorientierungen, aber auch über wertorientiertes Verhalten (vgl. Horley, 2000).

Die Erhebung von individuellen Wertorientierungen über Selbstauskunftsverfahren besitzt einen entscheidenden Verweis auf einen Aspekt der Definition von Werten. Wenn Werte über die Aussagen der Befragten messbar sein sollen, muss davon ausgegangen werden, dass die eigenen Wertorientierungen den Befragten bewusst sind, sie über ihren Inhalt und ihre Unterstützung im Einzelnen reflektieren und diese Überlegungen – wenn auch nur über standardisierte Antwortoptionen auf vorgefertigte Items – außerdem artikulieren können. Trotz dieser voraussetzungsreich anmutenden Einschränkung zeigen Studien, in denen Wertorientierungen bereits bei jungen Kindern mittels Selbstauskunftsverfahren erhoben werden (z.B. Boehnke & Welzel, 2006; Döring, 2008; Döring, 2010, S. 565, Vogelbacher, 2015), das große Potenzial dieser Methode.

Selbstauskunftsverfahren zu Wertorientierungen umfassen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden. Den Nachteil quantitativer Methoden beschreibt Hofstede (1998, S. 478): „The basic problem in interpreting survey results is bridging the gap between the researcher's and the respondents' minds. If a researcher imposes on the data, she analyzes a framework that does not reflect distinctions made by respondents. Her conclusions are gratuitous: they tell us something about the researcher, but not about the respondents“. Über qualitative Methoden wie Tiefen- oder narrative Interviews lassen sich subjektive Wertorientierungen explorativ dagegen sehr sensibel untersuchen und ihre Struktur oder Veränderungen erforschen (z.B. Keller, 1992). Offene Interviewformen können dadurch auch zur Kategorienbildung für standardisierte quantitative Erhebungen verwendet werden (z.B. Rathke, 2007). Ein entscheidender Nachteil qualitativer Verfahren liegt neben dem großen Aufwand jedoch in der potenziellen Unwilligkeit oder Unfähigkeit der Befragten, in ihren eigenen Worten über ihre Wertorientierungen zu sprechen. Dazu kann die Selektion besprochener Werte stark von sozialer Erwünschtheit geleitet sein (Rokeach, 1973, S. 26 f.).

Quantitative Werteerhebungen erlauben es dagegen, große Stichproben zu untersuchen und Theorien und Hypothesen zu testen. Ebenfalls ist durch die Vorgaben der abgefragten Bereiche und Antwortoptionen eine selektive Auskunft weniger leicht möglich und Artikulationshürden werden verringert. Zielfragen bei quantitativen Erhebungen von Wertorientierungen beziehen sich meistens auf die subjektive Wichtigkeit der einzelnen Werteitems (z.B. Rokeach, 1973; Inglehart, 1977; Klages, 1985; Schwartz, 1994), die empirische Umsetzung ist hier also direkt

auf die theoretische Definition von Werten als Präferenzen/Präferenzsysteme zurückzuführen. Schwartz (2007, S. 172) stellt die Bedeutung von direkten Wichtigkeitsabfragen der Items heraus, da die Messung von Zustimmung zu Einstellung oder Meinungen und dann die indirekte Ableitung der dahinterliegenden Wertorientierungen die Präferenzstruktur von Werten nicht abbilden könne, da bestimmten Einstellungen oder Meinungen auch mehrere Wertorientierungen zu Grunde liegen könnten.

Ein anderer beliebter Ansatz benutzt Ähnlichkeitsabfragen mit vorher präsentierten Portrait-Beschreibungen. (Schwartz et al., 2001; Boehnek & Welzel, 2006; Fries et al., 2005). Die Portraits enthalten dabei die Beschreibung von Personen mit prototypischen wertspezifischen Merkmalen, wie z.B. wertorientierten Zielen und Aspirationen oder dem Ausagieren wertinduzierten Verhaltens. Die Befragten werden gebeten die Stärke der Ähnlichkeit des Portraits mit sich selbst zu bewerten.⁶ Portraits sind weniger abstrakt und stellen weniger Voraussetzungen an die Selbstreflexionsfähigkeit. Sie eignen sich besonders zum Einsatz bei niedriger gebildeten und jüngeren Probanden (Hitlin & Piliavin, 2004, S. 367).

Bei Befragungen Erwachsener und besonders im Rahmen großer Surveys werden die Werteitems meist als Teil von schriftlichen Fragebögen erhoben (Cieciuch & Schwartz, 2012; Davidov, 2010). Gerade bei jüngeren Befragten, bei denen die schriftsprachliche Kompetenz noch nicht voll ausgebildet ist, werden aber auch mündliche Items in Face-to-Face-Interviews (z.B. Vogelbacher, 2015) oder bildbasierte Items mit sprachlichen Erläuterungen (Döring, 2008; Abendschön, 2010) verwendet.

Kontrovers wird bei Wichtigkeitsabfragen von Wertorientierungsitems über den Einsatz von Ranking- oder Rating-Methoden diskutiert, also der Merkmalszuweisung zu den Items über Bewertung jedes einzelnen Items auf einer Wichtigkeitsskala oder dem Einsortieren der Items in eine Rangordnung (pro Ranking: Rokeach, 1973; Klein & Arzheimer, 1999; 2000; pro Rating: Schwartz, 1994; Krosnick & Alwin, 1988; ausgewogene Diskussion: Sacchi, 2000; Feather, 1973). Die Entscheidung für die Wertemessung über Rating oder Ranking besitzt auch theoretische Implikationen. Rating ist die empirische Entsprechung der theoretischen Annahme horizontal zueinander liegender Wertedimensionen, deren Unterstützung nicht voneinander abhängig ist. Ranking entspricht der Annahme, dass Werte in einer eindimensionalen Präferenzstruktur geordnet repräsentiert sind.

Die Entscheidung für Rating oder Ranking zieht auch Konsequenzen für die folgende statistische Auswertung nach sich. In durch Rankingverfahren erhobenen Daten sind die Ergebnisse nicht mehr statistisch unabhängig. Bei einer tatsächlich nicht

⁶ „Respondents are asked to compare the portrait to themselves rather than themselves to the portrait. Comparing other to self directs attention only to aspects of the other that are portrayed, so the similarity judgment is also likely to focus on these value-relevant aspects. In contrast, comparing self to other would focus attention on self and might cause respondents to think about the wide range of self-characteristics accessible to them [...; MV]. Not finding these characteristics in the portrait, respondents might overlook the similarity of values“ (Schwartz et al., 2001, S. 523).

hierarchischen Wertestruktur entstehen Artefakte. Die Zusammenhänge zwischen den durch Ranking erhobenen Wertorientierungen sind auf Grund der Abhängigkeit der Daten negativ. Schwartz (1994, S. 26) begründet seine Bevorzugung von Rating-Verfahren darüber hinaus mit nützlicheren statistischen Eigenschaften und der Möglichkeit, längere Itemlisten einzusetzen. Auf die Voraussetzung eines hohen intellektuellen Niveaus der Befragten beim Einsatz von Rankingverfahren, besonders bei längeren Itemlisten, weist auch Hermann (2003, S. 59) hin. Es existieren aber auch Ansätze, Ranking-Prozeduren mit längeren Itemlisten zu vereinfachen, so z.B. durch das Q-Sort-Verfahren, das eine (typischerweise Normal-) Verteilung zwischen den zu verteilenden Rängen vorgibt. Die mittleren Rangplätze können also mehrfach vergeben werden, die freien Slots werden zu den Polen der höchsten und niedrigsten Ränge dann aber immer weniger. Diese Methode wurde bereits bei der Messung zum kindlichen Selbst-Konzept (Block, 2008) aber auch bei der Untersuchung von Wertorientierungen bei Kindern angewendet (Döring, 2008, S. 60).

Als Nachteil des Rating-Verfahrens ist die Gefahr des nicht differenzierenden Skalengebrauchs durch die Befragten anzuführen, da die Befragten vermeiden können, Bewertungen gegeneinander abzuwägen und schwierige Entscheidungen zu treffen, z.B. gerade weil Werte grundsätzlich Attraktivität besitzen (Krosnik & Alwin, 1988, S. 529). Durch Rankingverfahren kann die Gefahr fehlender Varianz zwischen den Items dagegen vermieden werden.

Der individuelle Skalengebrauch der Befragten verursacht im Rahmen von Ratings die Gefahr verzerrender Effekte, wenngleich er Varianz zwischen den Items produziert. Durch die individuelle Tendenz, Items z.B. durchschnittlich eher mit Bewertung im oberen oder unteren Bereich der Skala zu versehen, entstehen in den Daten Artefakte, die allerdings durch erhebungsmethodische (anchoring techniques: Schwartz, 1992, S. 16) oder statistische Korrekturen (Boehnke & Welzel, 2006, S. 350: Kontrolle der Itemwerte für Mittelwert über alle Werte) zu beheben sind.

Auch den Vorteil der größeren Realitätsnähe zum tatsächlichen Auftauchen von Werten in Entscheidungssituationen schlagen verschiedene Autoren den unterschiedlichen Methoden zu. Laut Schwartz spricht die eingeschränkte Bewusstheit des Abwägungsprozesses zwischen Werten bei der Selektion von Meinungen oder Handlungen für das Rating:

Ranking requires respondents to express sharp, definitive preferences between every pair of values. But people are typically aware only loosely of the possible contradictions between relevant values when making most behavioral choices. The process of weighing and combining value priorities, when applying values, is usually not so precise and self-conscious [...; MV]. People may avoid the sharp juxtaposition of competing values through selectively perceiving one or another value as more relevant to the issue at hand [...; MV] or through other defensive perceptual processes that obviate the need to choose definitively which value is more important. Rating, anchored by first reading through the

whole list of values, is probably closer to the >>psychologic<< of choice [...; MV]. It enables people to indicate the importance of each value separately, while keeping loosely in mind the importance of other values. (Schwartz, 1994, S. 26 f.)

Ball-Rokeach & Loges (1996) sehen den Vorteil der realistischeren erhebungsmethodischen Modellierung von wertinduzierten Entscheidungsprozessen aber gerade auf der Seite von Ranking-Prozeduren. Sie sehen den Entscheidungszwang zwischen den Werten als exakteres Abbild einer Realität mit beschränkten Ressourcen (Hitlin & Piliavin, 2004, S. 366).

Alternative Verfahren, die versuchen den Ranking-Prozess noch realistischer und umfassender abzubilden, in dem sie z.B. die Rangvergabe durch die Präsentation aller Kombinationen von binären Paarvergleichen zwischen den Werten erfragen (Feather, 1973) oder Conjoint Analysen einsetzen (Klein, 2002; Shamir & Shamir, 1995), stellen sich erhebungsmethodisch als extrem aufwendig heraus.

Schwartz (2007, S. 172) weist auf eine Schwäche vieler Messmethoden für Wertorientierungen hin. Sie berücksichtigen demnach zwar die Werteaspekte wie Affekte, Ziele und Standards bei der Itemerstellung, gehen aber nicht auf die transssituationale Natur von Werten ein. Dagegen werden Werte bezogen auf besondere Lebensbereiche (Politik, Arbeit) erhoben. Auch die Situation, in der Werte erhoben werden, kann einen Einfluss auf die Bewertung unterschiedlicher Items besitzen, beispielsweise durch die spezifische situative Aktivierung von Werten (Verplanken & Holland, 2002; Schwartz, 1992, S. 46 f.; Bardi & Goodwin, 2011, S. 283). So ist z.B. bei einer Erhebung von Werten in einem Schulsetting eine stärkere Aktivierung von leistungsbezogenen Werten zu erwarten als von hedonismusbezogenen. Instrumente, die diese Kontexteffekte berücksichtigen, wurden nur vereinzelt erforscht (z.B. Konty, 2002).

Wertekonzepte für Erhebungen mit dem Ziel der Abbildung kultureller oder schichtspezifischer Unterschiede arbeiten oft nur mit ein oder zwei Dimensionen (Kohn, 1981; Kohn et al., 1986; Inglehart, 1997; Inglehart & Baker, 2000). Schwartz (2007, S. 172) weist darauf hin, dass mit so schmalen, oft nicht a priori definierten Konzepten individuelle wie kulturelle Werthaltungen in ihrer Gänze nicht zu erfassen seien, aber auch individuelle Wertunterschiede zu stark simplifiziert würden. Erhebungsinstrumente für Wertorientierungen müssten demnach theoretisch basieren und sollten versuchen, das gesamte Wertespektrum abzubilden.

3. Wertorientierungen in der Kindheit

3.1. Die Entstehung von Wertorientierungen

In den meisten Grundlagenwerken zur Wertethematik koexistieren zwei grundlegende Dimensionen der Basisdefinitionen von Wertorientierungen parallel, einmal als *beliefs* (z.B. Rockeach, 1973), also als kognitives Konstrukt darüber, was im Leben wichtig oder wünschenswert ist, und zum anderen als kognitive Repräsentation von Bedürfnissen. „From this definition, a value involves one’s own mental conception of what is important, based on one’s needs“ (Kasser, Koestner & Lekes, 2002, S. 827).

Werte sind nach der übereinstimmenden Definition der meisten mit dem Thema befassten Autoren die Verbindungsstelle von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen und sozialen Anforderungen. Werte stellen für das Individuum die Möglichkeit dar, seine individuellen Bedürfnisse sozial akzeptabel in gesellschaftliche Strukturen einzubringen. Dabei erfolgt wohl keine eindeutige „Übersetzung“, wenn auch einige Autoren die Beziehung von Bedürfnissen und Werten dahingehend interpretieren (z.B. Inglehart, 1977). Der Prozess dürfte eher einer dialektischen Transformation von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Strukturen in einen neuen Modus gleichen. Die Wertesozialisation kann hierbei als Prozess der Reibung individueller Bedürfnisse an sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten und Erwartungen mit der Folge der Ausbildung anerkannter Bedürfnisausdrucksformen modelliert werden. Somit stellen Werte einen der entscheidenden Untersuchungsgegenstände an der Schnittstelle von Gesellschaft und Individuum dar.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt das Untersuchungsinteresse auf den Ursprüngen von Werten und Wertorientierungen in der Kindheit. Zu unterscheiden sind also die „bottom up“-Elemente der Entstehung individueller Werte, ihre Ursprünge in physischen und psychischen Grundbedürfnissen des Menschen, als auch die „top down“-Einflüsse gesellschaftlicher Erfahrungen, Anforderungen, Strukturen und kultureller Werte, die im Kindesalter über verschiedene Agenten dem Kind vermittelt werden. Im frühen und mittleren Kindesalter dürfte dabei die wichtigste Transmissionsinstanz die Familie des Kindes darstellen.

3.1.1. Phasen der kognitiven und moralischen Entwicklung

Die Entwicklung und Aneignung von Wertorientierungen sind zunächst im Kontext der Phasen der kognitiven Entwicklung in der Kindheit zu betrachten. Ab welcher Entwicklungsphase ist die Ausbildung von Wertorientierungen überhaupt möglich? Dies führt zu der Frage, welche Bedingungen für die Entstehung von Wertorientierungen erfüllt sein müssen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit ihrem

empirischen Fokus ist die Frage, ab welcher Entwicklungsphase die Messung von validen Wertorientierungen möglich ist, aber von fast ebenbürtiger Bedeutung.

Ausgehend von der Arbeitsdefinition (siehe Kapitel 2.1.3.) können die kognitiven Voraussetzungen für die Existenz und Messbarkeit von Wertorientierungen expliziert werden:

- *Internalisierung* externer Orientierungen und Ausrichtung daran.
- Ausbildung eines *Selbstkonzepts und Selbstreflexionsfähigkeit* (Möglichkeit sich selbst zum Objekt des Nachdenkens zu machen)
- Fähigkeit zu *Kategorisierung* und *Hierarchisierung*
- Fähigkeit zur *Selbstbeschreibung* (für Messung: zumindest basale Auskunftsfähigkeit über nicht-konkrete Merkmale, z.B. Eigenschaften; nicht unbedingt Verbalisationsfähigkeit)

Die Klassiker der Entwicklungspsychologie (Piaget, 1954; Kohlberg, 1969) teilen die psycho-kognitive Entwicklung in Stufen oder Stadien ein, die durch das Erreichen bestimmter kognitiver Fähigkeiten gekennzeichnet sind. Jean Piaget (1954) unterscheidet vier Phasen der kognitiven Entwicklung:

- *Sensomotorische Phase* (0–2 Jahre): Keine Trennung von Selbst und Welt, Erwerb sensomotorischer Koordination, Objektpermanenz, praktische Intelligenz.
- *Präoperationale Phase* (2–7 Jahre): Erwerb des Vorstellungs- und Sprechvermögens. Keine Perspektivenübernahme möglich, keine Trennung von Selbst und Welt: Egozentrismus. Unterscheidung zwischen belebt und unbelebt.
- *Konkret-operationale Phase* (7–12 Jahre): Erwerb von mehrdimensionaler Wahrnehmung, Merkmalsstabilität bei veränderlichen Objekten, Reihenanordnung, Kategorisierungsfähigkeit.
- *Formal-operationale Phase* (ab 12 Jahre): Erwerb des logischen Denkens.

Zentral für die Fragestellung der Verortung der Entstehung von Wertorientierungen im Lebensverlauf ist der Beginn der *Internalisierung* externer Regeln. Erst dann treffen die Bedürfnisse im psychologischen System des Kindes auf soziale Erwartungen, die die dialektische Ausbildung von Wertorientierungen notwendig werden lassen. In der Forschung zur Moralentwicklung steht dieser Aspekt ebenfalls im Fokus. Lawrence Kohlberg (1969; 1972) beschäftigt sich in seiner Weiterentwicklung der Theorie Piagets mit der Ausbildung des moralischen Urteils. Basis seiner Klassifikation ist dabei die Orientierung an ethischen Prinzipien, nicht die Befolgung kultureller Normen. Die Entwicklung verläuft nach Kohlberg immer in den gleichen Stufen:

3. Wertorientierungen in der Kindheit

- *Präkonventionelle Ebene*: Orientierung an Autoritäten, Strafe und Gehorsam. Später Reziprozität, Regeln des Marktes.
- *Konventionelle Ebene*: Moralische Erwartung der Bezugspersonen und Autoritäten als Orientierung, Schuldgefühl bei Enttäuschungen der Erwartungen. Ziel „gutes“ Kind zu sein ist auch ohne Sanktionsdrohung wirksam. Später Anerkennung von Gesetz und Ordnung, Normorientierung ohne Verweis auf Bezugspersonen.
- *Zwischen- bzw. Übergangsstufe*: konventionelle Begründung moralischer Normen wird hinterfragt, ohne neue, intersubjektive Fundierung von Normen. Mensch agiert moralisch orientierungslos.
- *Postkonventionelle Ebene*: Moralische Normen werden aus dem Gesellschaftsvertrag legitimiert, müssen über Gerechtigkeit oder Nützlichkeit begründbar sein. Später Orientierung an universellen ethischen Prinzipien (z.B. kategorischer Imperativ).

Die Stufen und Stufenübergänge lassen sich nicht fest bestimmten Lebensaltern zuordnen, auch erreichen nicht alle Individuen die höheren Stufen. Allerdings wird die Phase der *Heteronomie*, also des vollständigen Vertrauens auf externe Regeln im Normalfall nach Kohlberg (1972) frühestens im Alter von neun Jahren verlassen. Jüngere Kinder haben demnach soziale und kulturelle Standards noch nicht internalisiert und verhalten sich allein auf Grund von Sanktionsangst moralisch (vgl. auch Abendschön, 2010, S. 109 ff.).

Piaget (1954) und andere Forscher in seiner Tradition (z.B. Fischer, 1980) setzen das Ende dieser Phase dagegen bereits nach dem sechsten Lebensjahr an und halten dann eine autonomere und flexiblere Moralbeurteilung für möglich. Am Anfang der Moralentwicklung wird die soziale Umwelt nach geltenden Normen „gescannt“, diese werden als etwas heteronomes, absolut Gültiges erachtet (Akkommodation). Später beginnt das Kind auch, seine Umwelt proaktiv zu verändern, z.B. bei Regelfindungsprozessen mit Peers (Assimilation). Die Auffassung von Normen ändert sich, ihre Veränderbarkeit wird den Kindern bewusst (Phase der Autonomie, ab der Grundschulzeit). Moralische Autonomie ist demnach dann erreicht, wenn soziale Normen oder Werte ohne äußere Sanktionen befolgt oder geschätzt werden.

Die Rezeption von Kohlbergs Arbeiten war nie widerspruchsfrei. Kritiker des Stufenmodells, vor allem aus der entwicklungspsychologischen Rezeption, bestritten die mangelnde moralische Kompetenz junger Kinder (z.B. von Grundschulern; Hans Bertram, 1976; Abendschön 2010, S. 111). Allgemeine Kritik richtete sich gegen die Konzeption der Stufenübergänge (Bandura & Walters, 1963, S. 25), die empirische Ableitung der Stufen (Birgit Bertram, 1976) oder das kognitionszentrierte Moralverständnis (Gerechtigkeitsprinzip), das weibliche Moralkonzepte, die auf Mitgefühl und Fürsorge beruhen, ausblende (vgl. Gilligan, 1982).

In neueren Arbeiten zur Moralforschung wird die zentrale Position von moralischen Emotionen, Empathie und prosozialem Verhalten für die moralische Entwicklung von

Kindern betont, sowie die Abhängigkeit ihres moralischen Handelns von Nutzenzwängen oder Sanktionsfurcht widerlegt (z.B. Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Nunner-Winkler, 2007). „While traditional approaches portrayed the child in line with Piaget and Kohlberg as a preconventional and egocentric thinker who reacts to the incentives and sanctions provided by adults, recent approaches portray the child as an >>intuitive moralist<< (Thompson et al., 2006, p. 290) who is sensitive to standards and who develops a differentiated conception of desires, intentions, and rules. Thus, the child’s own conscious representation of values gradually moved to the focus of interest“ (Bilsky et al., 2013, S. 124).

Elliot Turiel (1983) vertritt in seinem domänenspezifischen Modell den Standpunkt, dass sich schon bei jungen Kindern das Moral- und Normverständnis nicht nur an Sanktionen und Autoritäten orientiert, sondern kontextspezifisch und autonom existiert. In zwei zentralen Punkten widerspricht er den Stufenmodellen: Schon junge Kinder orientierten sich demnach bei moralischen Urteilen an Kriterien der Fairness und nicht nur an Sanktionsdrohungen durch Autoritäten, verhielten sich also nicht rein heteronom entsprechend der präkonventionellen Phase. Zum anderen könnten bereits 4-6-jährige Kinder zwischen moralischen, an ethischen Prinzipien orientierten Regeln und sozialen Konventionen unterscheiden und wären in der Lage, ihre Handlungswahl moralisch abzuwägen, ohne sie an externen Autoritäten zu orientieren (Turiel, 1983, S. 40 ff.). Smetana (1981) kann nachweisen, dass schon 4-6-Jährige das Überschreiten moralischer Regeln als schlimmer und bestrafenswerter beurteilen als das Überschreiten konventioneller Regeln. Das moralische Urteil von jungen Kindern ist demnach kontextabhängig und domänenspezifisch. Turiel (1983) und Nucci (1981) unterscheiden drei Wissens-Domänen, die mit unterschiedlicher Geltung ausgestattet sind:

- *Soziale (konventionelle) Domäne*: gruppenspezifische Regeln (z.B. Traditionen); flexibel und veränderbar.
- *Moralische Domäne*: inhaltlich durch Fairness- und Gerechtigkeitsfragen definiert; autoritätsunabhängig, unverletzlich.
- *Psychische oder persönliche Domäne*: umfassen eigene Autonomie, Ziele und Geschmack.

Nach Turiel (1983) konstruieren Kinder schon ab der frühen Kindheit moralische, soziale und psychologische Konzepte eher parallel als nacheinander. Die *Internalisierungen* von externen Regeln und die autoritätenunabhängige Orientierung daran scheinen demnach auch nach Turiel schon früher möglich als ab dem 6. bzw. 9. Lebensjahr, wie die Stufenmodelle von Piaget und Kohlberg nahelegen.

Susan Harter (1988; 1996; 1999) entwirft ein integratives Modell der Entwicklungsschritte, das zentrale Aspekte mehrerer Ansätze vereint (z.B. Piaget, 1960 und Fischer, 1980). Sie konzentriert sich auf die Entwicklung des Selbstkonzepts und seine schrittweise Konstruktion, die aber eng an die kognitive Entwicklung gekoppelt

ist. Über Selbstbeschreibungen von Kindern identifiziert sie drei, auf Grund der großen internen Varianz breit angelegte Entwicklungsphasen (Harter, 1999, S. 36 ff.):

- *Kleinkindalter bis frühe Kindheit* (bis 4 Jahre): Selbstbeschreibungen anhand von konkretem, beobachtbarem Verhalten, Fähigkeiten, Besitz und Präferenzen. Struktur der Selbstbeschreibung ist ohne Zusammenhang, Differenzierungen werden nicht vorgenommen. Die Selbst-Bewertung ist unrealistisch positiv, keine Trennung zwischen reellem und idealem Selbst. Vergleiche mit anderen werden nicht angestellt, Reaktionen von Erwachsenen werden als Handlungskonsequenz antizipiert.
- *Frühe Kindheit bis mittlere Kindheit* (5-7 Jahre): Selbstbeschreibung anhand differenzierter Kategorien, Fokus auf bestimmte Fähigkeiten. In Ansätzen vorhandene Verknüpfung zwischen Beschreibungen, meist in Gegensätzlichkeiten. Selbst-Bewertung ist typischerweise positiv, Wahrnehmung ist weiterhin nicht akkurat. Vergleiche mit dem früheren Selbst und Altersgenossen. Erkenntnis von Fremdbewertungen. Standards der anderen werden handlungsleitend, beginnende Introjektion (Internalisierung) externer Standards.
- *Mittlere bis späte Kindheit* (8-14 Jahre): Eigenschaftsbeschreibung auf bestimmte Fähigkeiten und Charaktermerkmale bezogen. Höhergradige Kategorisierungen, die mehrere Verhaltensweisen zusammenfassen. Integration gegensätzlicher Attribute. Sozialer Vergleich als Basis der Selbstbewertung, Internalisierung externer Meinungen und Standards, die dann als eigene Orientierungen fungieren.

Für die Entwicklung kindlicher Wertorientierungen sind die kognitiven Fähigkeiten und Selbstkonzepte beim Übergang von der frühen zur mittleren Kindheit (5-7 Jahre) ausschlaggebend. Wie Harter an anderer Stelle weiter ausführt, entwickelt sich im „5 to 7 shift“ (Harter, 1996, Titel) ein globaleres Selbstbild, mit 7 bis 8 Jahren können Kinder ein differenziertes, auf Kategorien von Charakterzügen beruhendes Selbstkonzept auch verbalisieren (Harter, 1996, S. 209). Dabei entwickelt sich im Alter von 5-6 Jahren ausgehend von den „single representations“ des Selbst in der frühen Kindheit („ich kann schnell laufen, ich wohne in einem großen Haus“, Harter, 1996, S. 214) die Fähigkeit zum „representational mapping“ („ich bin gut im Schreiben. Und in Mathe bin ich auch nicht schlecht“). Ab einem Alter von 7-8 Jahren wird das Selbst über „representational systems“ ausgedrückt („Ich bin gut im Schreiben aber schlecht in Mathe“). Es existieren aber auch Evidenzen dafür, dass Kinder bereits noch früher reliable Differenzierungen über verschiedene Aspekte des Selbst äußern können (Marsh, Debus & Bornholt, 2005).

Davis-Kean und Kollegen (Davis-Kean, Jager & Collins, 2009, S. 184) weisen nach, dass auch der Realitätsbezug der differenzierter gewordenen Selbstkonzepte ab der *mittleren Kindheit* (7-11 Jahre) zunimmt. Die Überschätzung eigener Fähigkeiten und undifferenzierte positive Selbstbewertungen nehmen ab. Diese Entwicklung scheint sich im Verlauf der Adoleszenz fortzusetzen. Johnson (2002) weist bei

Heranwachsenden an der Schwelle zum Erwachsenenalter für arbeitsbezogene Werte einen mit dem Alter steigenden Realitätsbezug nach.

Der Überblick der vorliegenden Literatur spricht also dafür, dass vom Vorliegen der Fähigkeiten, externe Orientierungen zu *internalisieren* und ein *Selbstkonzept* sowie *Selbstreflexionsfähigkeit* zu entwickeln, bereits ab einem Alter von 7 Jahren plausibel ausgegangen werden kann. Der Erwerb anderer Fähigkeiten, die nach den oben beschriebenen Punkten kognitive Voraussetzungen für die Existenz von Wertorientierungen darstellen, werden von Piaget (1963) in der konkret-operationalen Phase ab ca. dem sechsten Lebensjahr, verortet (vgl. auch Döring, 2008, S. 23 ff.). Hier entwickeln sich die Fähigkeiten, Ereignisse klassifizieren zu können und sie in Kategorien einzuordnen. Objekte können nun in konzeptionelle Hierarchien eingeordnet werden. Im Rahmen der Selbst-Repräsentation und Selbst-Definition umfasst dies unter anderem die Fähigkeit, bestimmte Verhaltensweisen in Charaktereigenschaften zu organisieren und zu kategorisieren. Bei Kindern in diesem Alter wird auch ein eigenes Interesse am Organisieren, Klassifizieren und Hierarchisieren der Elemente der Welt (inklusive dem Selbst) festgestellt – Selbstbeschreibungen werden kohärenter. Für Harter (1996, S. 214) markiert das „representational mapping“, das sich ab einem Alter von 5-6 Jahren für Selbstbeschreibungen entwickelt, den Entwicklungsbeginn von *Kategorisierungs- und Hierarchisierungsfähigkeit*.

Auch konstruktivistische Sozialisationstheorien, die stärker als die klassischen entwicklungspsychologischen Ansätze die Rolle externer Sozialisationsinstanzen und die Konstruktionsleistung des Individuums herausarbeiten, setzen die Entstehung von kognitiven Konzepten, Denkschemata und Wertprioritäten für die Phase zwischen dem sechsten und elften Lebensjahr an (Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73). Die Ausbildung eines Wertesystems als Verhaltensleitfaden wird aber erst als Entwicklungsaufgabe im späten Jugendalter eingeschätzt. Auch Nunner-Winkler (2007) betont, dass die Kenntnis moralischer Normen und die Motivation danach zu handeln ca. 5 Jahre auseinanderliegen (vgl. auch Bott, 2008, S. 49 f.).

Als Voraussetzung des Einsatzes von *Selbstauskunft*-Verfahren ist zuletzt sicher zu stellen, dass die Kinder fähig zur *Selbstbeobachtung* und *Verbalisation* der erfragten Bereiche bei sich selbst sind. Im Vorschulalter wird die Frage „Wer bin ich?“ anhand konkreter, beobachtbarer Verhaltensweisen beantwortet (Döring, 2008, S. 22 f.; Montemayor & Eisen, 1977). Das Selbst ist in diesem Alter nicht an Kategorien höherer Ordnung gebunden, sondern an Verhalten. Harter (1988) führt diese Tatsache auf kognitive Beschränkungen der - nach Piaget (1960; 1963) - präoperationalen Phase zurück. So existiert noch kein Verständnis logischer Beziehungen und das Selbstverständnis ist auf beobachtbare Charakterzüge und Handlungen beschränkt. Zwischen 7 und 11 Jahren beinhalten Selbstbeschreibungen auch psychologische Charakteristiken und soziale Vergleiche. Jetzt können Kinder zwischen physischen und psychischen Aspekten des Selbst unterscheiden

und die Verschiedenheit zu anderen anhand von unterschiedlichen Gedanken und Gefühlen ausdrücken (Stone & Lemanek, 1990).

3.1.2. Werte als Repräsentationen von Bedürfnissen

Werden Wertorientierungen als kognitive Repräsentationen von Bedürfnissen definiert (Rokeach, 1973; Inglehart, 1977; Schwartz, 1992), so rückt der Bedürfnisbegriff ins Zentrum des Interesses. Bedürfnisse sind als Verlangen oder Beweggrund (Motiv) zur Beseitigung eines Mangelzustandes definiert (Dorsch et al., 1992), wobei der Mangelzustand sowohl physiologischen als auch psychologischen Ursprungs sein kann (Tewes & Wildgrube, 1992). Bei Bedürfnissen handelt es sich „um ein System subbewusst agierender >>dynamischer Triebfedern<<, die auf unspezifische Weise für die Sicherstellung der grundlegenden Erfordernisse der organismischen Entwicklung Sorge tragen“ (Krapp, 2005, S. 637). Wie beim Wertebegriff auch, existiert in den Sozialwissenschaften bei Bedürfnissen von der recht einheitlichen Definition abgesehen aber eine große Uneinheitlichkeit, was unter dem Begriff genau zu fassen und welches Ordnungsschema anzuwenden sei. Verschiedene Klassifikationsansätze betonen unterschiedliche Aspekte:

Im Rahmen der Motivationsforschung beschäftigt sich Murray (1938) als einer der ersten mit Bedürfnissen und versucht ihre Messbarkeit zu objektivieren. Er erstellt eine hierarchische Liste menschlicher Bedürfnisse und unterteilt sie in primäre, physiologische (viszerogene) und sekundäre, psychologische (psychogene). Primäre Bedürfnisse sind dabei dominant. Sekundäre Bedürfnisse, wie die nach Leistung oder Unabhängigkeit, werden erst später in der individuellen Entwicklung erworben.

Einen dynamischeren Hierarchisierungsansatz entwirft Abraham Maslow (1954; 1985) im Rahmen der humanistischen Psychologie. Er baut eine Rangordnung von Bedürfnissen auf, ausgehend von einer grundlegenden Stufe der physiologischen Bedürfnisse (z.B. Nahrung und Schlaf), über die Stufen der Sicherheitsbedürfnisse und Sozialbedürfnisse hin zu individuellen Bedürfnissen wie Anerkennung und Wertschätzung zur höchsten Stufe, dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. In späteren Arbeiten fügt er noch eine weitere Stufe hinzu, das Bedürfnis nach Transzendenz (Maslow, 1971). Die nächsthöhere Bedürfnisstufe gewinnt demnach motivationale Dominanz erst dann, wenn der der letzten Bedürfnisstufe zu Grunde liegende Mangelzustand aufgehoben wurde. In der Rezeption wird diese Struktur meist als Bedürfnispyramide wiedergegeben. Maslow unterscheidet dabei zwischen Defizitbedürfnissen (physiologische bis Geltungsbedürfnisse) und Wachstumsbedürfnissen, wie denen nach Selbstverwirklichung und Transzendenz (Maslow, 1985, S. 15).

Clayton Alderfer (1969, 1971) entwickelt die Bedürfnistheorie von Maslow in der ERG-Theorie (Existence, Relatedness, Growth) weiter. Wie Maslow sieht Alderfer die Klassen der Existenzbedürfnisse, Beziehungsbedürfnisse und

Wachstumsbedürfnisse auch als hierarchisch geordnet, aber als eher simultan wirksam an. Dabei unterliegen sie einem Dominanzprinzip, wonach ein nicht befriedigtes Bedürfnis dominant wird, im Falle seiner Nichtbefriedigung aber das nächstniedrigere an Bedeutung gewinnt. Erst wenn das niedrigere befriedigt ist, gewinnt wieder das nächsthöhere an Bedeutung. Wenn die Befriedigung eines Bedürfnisses nachhaltig nicht möglich ist, kann trotzdem das nächsthöhere an Bedeutung gewinnen. Ist eine höhere Bedürfnisklasse nachhaltig nicht zu erreichen, verstärkt sich die aktuell dominante. Alderfer unterteilt die Klassen in absolute (Natur-) und relative (Kultur-) Bedürfnisse.

Kritik entzündet sich am Anspruch der universellen Gültigkeit der Maslowschen Bedürfnisstruktur. Vertreter des Basic-Needs-Approach (z.B. Galtung, 1979; Jolly, 1976), der ursprünglich aus der Friedens- und Konfliktforschung stammt, betonen, dass auch biologische Bedürfnisse, die allen Lebewesen gemein sind, individuelle menschliche Bedürfnisse darstellen und als solche unter sozialer Kontrolle stehen und modifiziert werden. Darüber hinaus können Menschen Bedürfnisbefriedigungen auch aufschieben und die Salienz ihrer Bedürfnisse beeinflussen (Galtung, 1980, S. 66). Galtung schlägt die vier Bedürfnisklassen Sicherheit, Wohlfahrt, Identität und Freiheit als universelles Raster vor, das dann kulturell ausdefiniert wird. In der Selbstbestimmungstheorie der Motivationspsychologen Deci & Ryan (1991; 1993; 2002) wird ebenfalls das dialektische Verhältnis von Person und Umwelt bei der Genese von Bedürfnissen betont. Sie unterscheiden drei grundlegende Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Kompetenz, nach sozialer Eingebundenheit und nach Autonomie. Auf einer niedrigeren Differenzierungsebene werden das Streben nach Autonomie und Kompetenzerleben unter dem Bedürfnis nach persönlichem Wachstum zusammengefasst (vgl. Krapp 2005, S 635 f.).

Auch Mägdefrau betont den Einfluss kultureller und sozialstruktureller Faktoren auf Bedürfnisse und die Wege zu ihrer Befriedigung:

Das Bedürfnis soll verstanden werden als eine psycho-physische Determinante menschlichen Verhaltens, die dem Mensch als Gefühl und Vorstellung wahrnehmbar wird und auf Befriedigung zielt. Diese Befriedigung bzw. Bedürfnisverwirklichung erfolgt durch Verwirklichungsmittel, die dem Menschen in Abhängigkeit von kulturellen, ethnischen, geschlechtsspezifischen, altersspezifischen und bestimmten individualpsychologisch begründeten Bedingungen zur Verfügung stehen, und auf bestimmte Art und Weise, die ebenfalls in Abhängigkeit von den genannten Variablen variieren kann. Bedürfnisse sind sozialisatorisch ausdifferenzierte, mit Zielvorstellungen und Richtungstendenzen verbundene Elemente individueller psychischer Dynamik, die wandelbar sind in der Richtung und der Wahl der Mittel. (Mägdefrau, 2003, S. 302)

Mägdefrau vertritt aber trotzdem den Standpunkt universeller basic needs, die unabhängig von Kultur und Zeit existieren. Ihre inhaltliche Universalität findet sich aber im „Besonderen der milieuspezifischen, geschlechts- und altersspezifischen

sowie kulturspezifischen Befriedigungsmitteln und -weisen“ wieder (Mägdefrau, 2007, S. 32).

Offensichtlich bestehen bei dieser sozialen Wendung des Bedürfnisbegriffs bei Galtung (1980), Deci & Ryan (1991; 1993; 2002) und Mägdefrau (2003; 2007) bereits starke Überschneidungen zur Definition von Werten und Wertorientierungen, die als sozial geformte, kognitive Repräsentationen von Bedürfnissen definiert sind.

Die Bedeutung der Person-Umwelt-Interaktion unterstreicht auch der Motivationspsychologe Joseph Nuttin (1984), er betont aber auch den individualistisch-psychologischen Ursprung und die konstruktivistische Natur von Bedürfnissen. In seiner Motivationstheorie spielen drei Grundbedürfnisse eine wichtige Rolle für die Erklärung von Motivation. Nuttin unterscheidet die Bedürfnisse nach Erfahrung der Selbstwirksamkeit, sozialer Interaktion und Autonomie/Selbstbestimmung (vgl. Krapp, 2005, S. 631 f.). Dabei bemerkt Nuttin: „Their [needs; MV] proposed number and label are of minor importance. They differ as a function of the psychologist's point of view and of the desired level of abstraction. Of major importance, however, are the processes through which the basic dynamics differentiate and are elaborated into concrete behavioral motives, goals, and plans of action“ (Nuttin, 1984, S. 214). Durch kognitive Reflexion der individuellen Bedürfnisse und motivationalen Orientierungen entsteht ein Selbstkonzept, das die individuelle Tendenz zur Selbstentwicklung in personalisierte Ziele konkretisiert und als Kriterium der Selbstbewertung dient. Dabei werden Bedürfnisse in einem reflexiven Prozess subjektiv definiert und sind nicht nur eine Funktion der objektiven physischen und psychischen Anlagen: „Thus, it appears that the concrete content of self-development and the criteria of self-evaluation are personal constructs. Some people may conceive of self-development in terms of altruistic self-denial, while others may try to dominate their fellow men. Optimal functioning, therefore, is largely dependent upon self-constructed criteria. From a psychological perspective, humans largely define their own needs: They >need< to achieve their self-constructed goals and behavioral projects in order to feel >happy< and to function optimally“ (Nuttin, 1984, S. 214). Im Gegensatz zu den genannten Autoren, die von der sozialen Geformtheit auch universeller Bedürfnisse ausgehen, postuliert Nuttin jedoch ebenso den individualistischen Ursprung gesellschaftlicher Wertvorstellungen: „That which exists at the social level has its roots and emotional impact at the level of the individual's psychic apparatus – that means at the level of his personal potentialities and needs. If this were not so, social values would not be assimilated through a process of internalization within the individual's personal life“ (Nuttin 1984, S. 129 f.).

Nur vereinzelt nähern sich Studien der Verknüpfung von Wertorientierungen und Bedürfnissen empirisch an (z.B. Bilsky & Schwartz, 1994; 2008; Calogero, Bardi & Sutton, 2008). Calogero, Bardi & Sutton (2008) untersuchen das Verhältnis des Bedürfnisses nach kognitiver Schließung (*need for cognitive closure*) und den *universellen Werten* nach Schwartz (1992). Das Bedürfnis nach kognitiver Schließung spannt ein bipolares Kontinuum vom Bedürfnis nach Struktur und

Vorhersehbarkeit, rigidem Denken und schnellem Entschließen (positiver Pol) bis zum Bedürfnis nach Abwechslung, Unsicherheit, hoher Ambiguitätstoleranz, gedanklicher Flexibilität und langsamen Entscheidungsprozessen auf (negativer Pol). Die Pole entsprechen in anderen Bedürfniskonzepten wohl am ehesten Sicherheitsbedürfnissen und Wachstumsbedürfnissen. Bedürfnisse nach kognitiver Schließung korrelieren positiv mit den Wertorientierungen *Sicherheit*, *Konformität* und *Tradition* sowie negativ mit *Stimulation*, *Selbstbestimmung* und *Leistung*. Die Ergebnisse stützen die Annahme eines Ursprungs von Wertorientierungen in Bedürfnissen.

Wenn auch aus verschiedenen Forschungstraditionen hervorgehend, finden sich doch in den verschiedenen Systematiken menschlicher Bedürfnisse Übereinstimmungen, die eine Synthese in die folgenden groben Kategorien erlauben:

- *Existenzbedürfnisse*
 - physiologische Bedürfnisse
 - Sicherheit
- *Soziale Beziehungsbedürfnisse*
 - soziale Bedürfnisse nach Interaktion und Beziehung/Zugehörigkeit
 - Wertschätzung
- *Individualistische Wachstumsbedürfnisse*
 - Selbstwirksamkeit, Kompetenz
 - Autonomie
 - Selbstachtung, Selbstverwirklichung
 - Transzendenz

Bedürfnisse bei Kindern: Struktur und Entwicklung

Die hierarchischen Strukturkonzepte von Bedürfnissen sind grundsätzlich als Muster funktionaler Dominanzabfolgen bei Erwachsenen zu verstehen. Gerade im Hinblick auf die Bedürfnisse von Kindern und ihrer Bedürfnisentwicklung verschiebt sich der Fokus eher auf die Frage nach der Chronologie des Bedürfniserwerbs im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung.

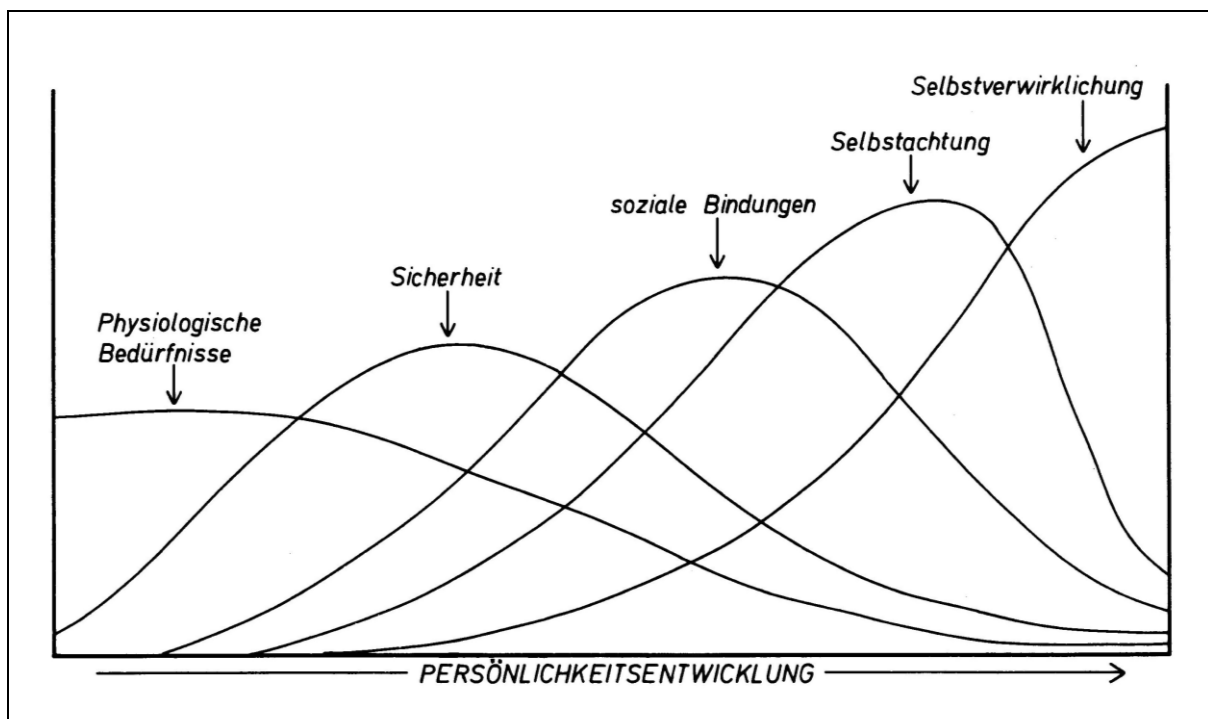
Brazelton & Greenspan (2000) lehnen die Idee eines dynamischen Bedürfniserwerbs ab. Sie unterscheiden drei nicht-hierarchische, also simultan wirkende universelle Bedürfnisse von Kindern: die Bedürfnisse nach liebevollen Beziehungen, nach Sicherheit und Unversehrtheit sowie nach individuellen Erfahrungen, wobei letzteres auch ein Bedürfnis nach Regeln und Normen umfasst, die den Erfahrungsraum strukturieren. Brazelton & Greenspan betonen, ähnlich wie später Mägdefrau (2007), die soziale Strukturiertheit der Situation, die sowohl den Rahmen der Bedürfnisbe-

riedigung als auch ihre Mittel definiert. Sie interpretieren die externen Einflüsse aber als individuelles Bedürfnis, sozusagen als Bedürfnis nach Sicherheit durch Grenzen, um.

Schwache Aspekte einer dynamischen Konzeption der Bedürfnisentwicklung lassen sich dagegen bei Schwartz & Bilsky (1987) entdecken. Sie setzen die von ihnen identifizierten *universal requirements* zeitlich allen individuellen Bedürfnissen voraus: "Values are cognitive representations of three types of universal human requirements: biologically based needs of the organism, social interactional requirements for interpersonal coordination, and social institutional demands for group welfare and survival [...; MV]. These three universal requirements preexist any individual" (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 551). Nach dieser Definition sind diese drei Grundbedürfnisse allen individuellen Bedürfnissen in der Persönlichkeitsentwicklung zeitlich vorgelagert.

Bei Maslow (1954) finden sich noch stärkere Aspekte einer dynamischen Bedürfnisentwicklung. Anders als das populäre Pyramidenmodell nahelegt, impliziert die Theorie keine gegenseitige Ablösung der Bedürfnisse im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung, sondern sieht ihre Salienz in versetzt ansteigenden Wellenbewegungen verlaufen (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Dynamische Darstellung der Bedürfnishierarchie



Quelle: Heckhausen, 1989, S. 69

Angaben zu den Kindheitsphasen, in denen diese Entwicklungen stattfinden, bleiben angesichts der individuellen Geschwindigkeit der Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter vage.

Am Anfang der Entwicklung stehen die physiologischen Bedürfnisse (Nahrung, Schlaf, Wärme usw.) im Vordergrund. Das gesamte Verhalten des Säuglings konzentriert sich auf die Befriedigung dieser elementaren Notwendigkeiten. [...] MV] Allmählich lernt das Kind zwischen Situationen zu unterscheiden, die die Befriedigung seiner Bedürfnisse hemmen bzw. erleichtern. Auf der Basis dieser Erfahrungen entsteht das Bedürfnis nach Sicherheit, das dadurch zum Ausdruck kommt, bisher erfolgreiche Handlungsweisen den risikoreichen vorzuziehen, Gefahrensituationen aus dem Weg zu gehen und fremde und wenig vertraute Situationen zu vermeiden. [...] MV] In den ersten drei Lebensjahren entstehen viele neue Bedürfnisse. Die natürlichen Bedürfnisse, die ihrem Charakter nach angeboren sind, verändern sich, und es bilden sich neue (z.B. soziale) Bedürfnisse heraus. (Metzinger, 2001, S. 81 ff.)

Heckhausen verortet die Bedürfnisentwicklung im Rahmen von Kindheitsphasen: „Entwicklungspsychologisch gesehen entsprechen die aufsteigenden Motivgruppen einer lebensgeschichtlichen Folge [...] MV]. Für den Säugling steht die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse im Vordergrund, für das Kleinkind wird Sicherheit zum vordringlichen Anliegen, es folgen soziale Bindungen und Selbstachtung; erst in der Adoleszenz gewinnen Aspekte der Selbstverwirklichung Bedeutung, die – falls überhaupt – erst im Erwachsenenalter realisiert werden können“ (Heckhausen, 1989, S. 69)

Krapp betont die motivationale Rolle der sich ausdifferenzierenden Bedürfnisse bei der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt: „Die Person-Umwelt-Interaktion ist von Anfang an ein proaktiver Prozess. Schon der Säugling ist von Natur aus darauf angelegt, sich aktiv und eigengesteuert mit den materiellen und sozialen Gegebenheiten seiner Lebenswelt auseinander zu setzen. Dazu verfügt er über eine Grundausstattung von angeborenen Fähigkeiten und primären motivationalen Strukturen (z.B. biologische und psychologische Grundbedürfnisse). Im Verlauf der Entwicklung wird diese Grundausstattung zunehmend ausdifferenziert, und es entwickeln sich immer komplexere psychische Funktionseinheiten“ (Krapp, 2005, S. 633).

Vogelbacher (2015) findet bei einer explorativen Untersuchung von Vorschulkindern (Durchschnittsalter: 5 Jahre und 9 Monate) im letzten Kindergartenjahr zwei Wertedimensionen, die er in ihrem Ursprung kollektiv und individuell orientierten Bedürfnissen zuordnet. Die *allozentristischen*⁷ Werte (kollektiven Ursprungs) werden dabei stärker unterstützt als die *idiozentristischen* (individuellen Ursprungs). Dies sei

⁷ Triandis et al. (1985) verwenden als Erste für kollektivistische und individualistische Werte auf der Mikroebenen die Begriffe *allozentristische* und *idiozentristische Werte*.

auf die höhere Salienz von Sicherheits- und Sozialbedürfnissen im Vergleich zu individuellen Wachstumsbedürfnissen am Übergang von früher zu mittlerer Kindheit zurückzuführen. Wie Vogelbacher ausführt, wäre mit zunehmendem Alter und voranschreitender Bedürfnisentwicklung auch eine weitere Ausdifferenzierung des Werteraumes zu erwarten. In der Selbstkonzeptforschung unterstützen empirische Ergebnisse die Annahme dieser Entwicklung (Marsh, Debus & Bornholt, 2005, S. 143). Für 11-16-Jährige liegen in der Werteforschung empirische Ergebnisse vor, die eine voranschreitende Differenzierung der Wertestruktur in der Adoleszenz belegen (Daniel et al., 2012).

Für eine frühe „Übersetzung“ von sozialen und Sicherheitsbedürfnisse in internalisierte soziale Regeln existieren auch in der Moralforschung empirische Belege. Schon ab vier Jahren besitzen Kinder Wissen um soziale Regeln und verstehen und akzeptieren ihre universelle Gültigkeit ohne externe Sanktionsdrohung. Als moralische Motivation wirken sie aber meist erst ab einem Alter von 10-11 Jahren (Nunner-Winkler, 2007, S. 69 ff.).

Für Kinder in der frühen mittleren Kindheit (ab 6-7 Jahren) dürften demnach besonders Existenz-/Sicherheits- und Beziehungsbedürfnisse dominant sein. Individuelle Wachstumsbedürfnisse sollten dagegen erst am Anfang ihrer Entwicklung stehen. Für die Entstehung von Werten lässt sich aus dieser lebensgeschichtlichen Verortung der Bedürfnisentwicklung als Vermutung ableiten, dass für diese Altersphase Werte, die auf Sicherheits- und sozialen Bedürfnissen basieren, kognitiv stärker repräsentiert und stärker unterstützt werden dürften und eventuell bereits in komplexeren Strukturen vorliegen als Werte, die auf individuellen Wachstumsbedürfnissen fußen.

3.1.3. Die Sozialisation von Werten

Werte basieren „bottom up“ auf individuellen Bedürfnisstrukturen, im Rahmen der vorliegenden Arbeit zeigt sich jedoch die Betrachtung ihrer sozialen Strukturiertheit als genau so entscheidend für ihre Erklärung. Schwartz & Bilsky beschreiben, wie sich die *universal requirements* in kulturell akzeptierten und geteilten Werten ausdrücken, und die Rolle, die Sozialisationsprozesse dabei einnehmen: „Through cognitive development, individuals become able to represent the requirements consciously as goals or values; through socialization, individuals are taught the culturally shared terms that enable them to communicate about these goals or values. For example, sexual needs may be transformed into values for intimacy or love, requirements for coordinating resource exchange into values for equality or honesty, and demands for group survival into values for national security or world peace“ (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 550 f.).

Um die Sozialisation als quasi „top down“-Prozess⁸ der Werteentstehung zu greifen, sind drei Schritte notwendig. Zuerst sind die sozialen und kognitiven Mechanismen zu identifizieren, über die Sozialisation und Internalisierung von Werten verläuft. Dann sind die Einflüsse intrapersonaler Merkmale (neben der schon besprochenen Bedürfnisstruktur) und schließlich der (sozialen) Umwelt zu besprechen, die die Mechanismen der Wertesozialisation modulieren und zur Ausprägung unterschiedlicher Wertestrukturen führen.

3.1.3.1. Modelle der Sozialisation

Im Gegensatz zur Entwicklung, die Prozesse der endogenen, physischen und kognitiven Reifung umfasst, beschreibt Sozialisation die Internalisierung sozialer Regeln und damit die Aufnahme des Individuums in die Gesellschaft (Abendschön, 2010, S. 140 ff.; Bott, 2008, S. 43). Dieser Prozess wird extern stimuliert. Er wird breit geteilt als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den historisch vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen“ (Bauer, 2012, S. 55 f.) definiert.

Vor der Beschäftigung mit der Frage, welche externen Faktoren die differentielle Ausbildung von Werten und Wertorientierungen im Individuum beeinflussen, umreißt ein kurzer Überblick Modelle und Mechanismen der allgemeinen und wertspezifischen Sozialisation.

Berger & Luckmann (1969) unterscheiden grundlegend primäre und sekundäre Sozialisation, wobei primäre Sozialisation in der frühen Kindheit im Kontext der Familie stattfindet. Mit Schuleintritt beginnt die sekundäre Sozialisation durch Peers und Schule, die auch im Kontrast zur primären Sozialisation stehen kann (vgl. auch Abendschön, 2010, S. 136). Obwohl das Sozialisationsgeschehen, wie auch Bronfenbrenner (1976) anmerkt, weit über familiäre Prozesse hinausweist und schon für Erstklässler auch Peers, die Institution Schule und informelle Freizeitgruppen signifikante Umweltsystembezüge darstellen, soll in der vorliegenden Arbeit aber primär der familiäre Einfluss auf die Werteentwicklung untersucht werden. Dies ergibt sich aus der Annahme, dass die primäre Sozialisation bei der Internalisierung von Werten und Normen am prägendsten wirkt (vgl. Abendschön, 2010, S. 136).

Die Geschichte der Sozialisationsforschung beschreibt eine Entwicklung von gesellschafts- hin zu stärker individuumszentrierten Ansätzen, in denen die Rollen exogener, sozialer und physikalischer Umwelteinflüsse und endogener, interner psychologischer Prozesse an der Sozialisation unterschiedlich gewichtet werden (vgl. auch Abendschön, 2010, S. 133 ff.; Bott, 2008, S. 44 ff.):

⁸ Im Folgenden auch angeführte ko-konstruktive und interaktionistische Sozialisationstheorien relativieren diesen unidirektionalen Einfluss jedoch zu Recht.

Klassische externalistische Sozialisationsansätze, wie sie in (struktur-)funktionalistischen und Systemtheorien vertreten werden, heben die Bedeutung der gesellschaftlichen Strukturen bei der Internalisierung sozialer Normen und Werte sowie der Ausbildung der Identität hervor. Schon Durkheim (1995, S. 245) postuliert, dass Kinder von Natur aus asozial sind, und nur durch Erziehung in soziale Wesen verwandelt werden können. Parsons (1964, S. 57-78, S. 129-155) sieht als Ziel der Sozialisation die vollständige und uneingeschränkte Normenintegration auf Basis des gesellschaftlichen Wertekonsenses. Im Idealfall entsteht so eine perfekte Reproduktion gesellschaftlicher Wertestrukturen durch *intergenerationale Transmission*. Auf der Ebene der Individuen existiert demnach ein Bedürfnis, sich rollenkonform zu verhalten, das Motiv hinter der Befolgung der internalisierten Werte und Normen stellt also die Befriedigung dieser *need disposition* dar (vgl. auch Abendschön, 2010, S. 135). Der Internalisierungsprozess findet lebenslang statt, ist in der Kindheit aber besonders effektiv. Später betont auch die schichtspezifische Sozialisationstheorie (Kohn, 1981) den prägenden Einfluss der gesellschaftlichen Bedingungen (bei Kohn vor allem in Form des Berufs der Eltern) auf die Ausbildung der Persönlichkeit und Aspirationen der nächsten Generation. *Imitation, Identifikation, Konditionierung* und *Modell-Lernen* können den Sozialisationsmechanismen, die zur externalistischen Normenintegration und intergenerationalen Wertetransmission führen, zugeschlagen werden (siehe auch Kapitel 3.1.3.2.). Die *externalistische Sozialisation* umfasst also Mechanismen, die zu einer Reproduktion der elterlichen Orientierungen im Sozialisanden führen, quasi in einem Copy-Modell (Tam & Lee, 2010).

Handlungs- und Interaktionstheoretische Ansätze betonen die Rolle der sozialen Interaktion bei der Sozialisation. Dem Individuum wird hier ein größerer Handlungsspielraum eingeräumt als in den oft deterministischen externalistischen Sozialisationsansätzen. „In diesem Model wird den gesellschaftlichen Bedingungen lediglich eine Beeinflussung der Entwicklung zugesprochen; als soziales Wesen erschafft sich das Individuum aber selbst“ (Bott, 2008, S. 45). Im symbolischen Interaktionismus wird Sozialisation als ein Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit und Integration in die Gesellschaft verstanden (Mead, Morris & Parcher, 1968). Eine einheitliche Identität entwickelt der Einzelne erst in der Auseinandersetzung mit „signifikanten Anderen“, organisierten Gemeinschaften oder gesellschaftlichen Gruppen. Sie spielen eine prägende Rolle bei der Sozialisation. Als „signifikante Andere“ kommen Individuen oder Gruppen in Betracht, die sich durch emotionale Besetzung, permanente Interaktion und ein Machtgefälle zum Sozialisanden auszeichnen. Über den Prozess des *role taking*, der *interpersonalen Perspektivenübernahme* ist eine Antizipation der Erwartungen und des Verhaltens des oder der signifikanten Anderen möglich. Das *role taking* eröffnet auch die Möglichkeit der *Selbstreflexion* (Betrachtung des Ich aus Fremdperspektive). Das Selbstbildnis wird dabei aus den beiden Perspektiven des spontanen, emotionalen und handelnden Ichs und des selbstreflektierten, objektivierten Ichs konstruiert. Die Perspektivenübernahme geschieht im Rahmen der Interaktion des Kindes mit seiner sozialen Umwelt in spezifischen Situationen, in denen bestimmte Erwartungen und

3. Wertorientierungen in der Kindheit

Situationsdefinitionen als sozial geteilt gelten. Die Sozialisationsimpulse erreichen das Kind also zeitlich und inhaltlich nicht homogen und gesellschaftlich determiniert, wie vom Strukturfunktionalismus angenommen, sondern situationsspezifisch, also anlassabhängig. Das Kind lernt so in spezifischen Situationen, die Erwartungen zuerst der signifikanten Anderen (der sozialen Nahgruppe) und später der generalisierten Anderen (der Gesellschaft) zu antizipieren. Berger & Luckmann (1969) definieren Sozialisation so als Herstellung einer Symmetrie zwischen subjektiver und objektiver Realität, also dem Erlernen sozial geteilter und sozial gültiger Situationsdefinitionen.

Modernere konstruktivistische Sozialisationsansätze nehmen den Interaktionsaspekt sowie die Betonung der Rolle des Individuums auf und entwickeln ein Modell des Individuums als „*produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt*“ (Hurrelmann, 1983). Das epistemologische Subjektmodell wurde angesichts sich ändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, z.B. der Abnahme der Verbindlichkeit traditioneller Strukturen und der Individualisierung, als Gegenentwurf zu scheinbar nicht mehr zeitgemäßen, integrationslastigen Ansätzen entworfen (vgl. Bauer, 2012, S. 96). Danach wird das Kind nicht durch äußere Einflüsse geprägt, sondern schafft durch *Selektion*, *Interpretation* und *Re-Konstruktion* aus den externen Informationen selbst Sinn. Für den Bereich der Werte und Normen bedeutet das, dass Orientierungen nicht in einem Transmissionsprozess übernommen werden, sondern im Kontext eigener Erfahrungen und Handlungen sinnstiftend interpretiert und rekonstruiert werden (vgl. Abendschön, 2010, S. 137). „Die Wertevermittlung wird als Sozialisationsprozess gesehen, bei dem die Wertorientierungen wichtiger Bezugspersonen eine zentrale Rolle spielen, wobei Wertorientierungen nicht einfach übernommen werden, sondern in Abhängigkeit von Entwicklungsniveaus reflektiert und an die Erfahrungswelt angepasst werden“ (Hermann, 2013, S. 434). Der Einfluss externer Faktoren (signifikante Andere, Herkunft, Sozialstruktur) wird aber nicht verleugnet. Hurrelmann (2002a) unterscheidet zwischen zwei Realitäten, die die Sozialisation beeinflussen. Die innere Realität umfasst genetische Veranlagungen (vgl. auch Rowe, 1997; Abendschön, 2010, S. 133), physische Konstitution, Dispositionen wie Intelligenz, Temperament und Persönlichkeitsstruktur. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann dem für den Spezialbereich der Wertesozialisation außerdem noch die individuelle Bedürfnisstruktur als wichtiger Faktor angefügt werden. Die äußere Realität bezeichnet dagegen alle Sozialisationsinstanzen, die Individuen, Gruppen, Organisationen, Institutionen und die dingliche Umwelt umfassen. Hurrelmann knüpft hier Sozialisation eng an die Persönlichkeitsentwicklung und beschreibt sie als dialektischen Prozess der zwei genannten Realitäten. Das Individuum verarbeitet beide Einflüsse in einem *ko-konstruktiven Prozess* und bildet so durch *interaktives Erfahrungslernen* aktiv seine Persönlichkeit aus und wird zu einem handlungsfähigen Teil der Gesellschaft.

Nachdem in der Sozialisationsforschung lange Zeit die Persönlichkeitsentwicklung als umweltdeterminierte Reproduktion psychischer Verhaltensmuster begriffen wurde, erforderte die Entdeckung der Selbstrekursivi-

tät der subjektiven Erfahrungsverarbeitung auch hier ein Umdenken. Die Umwelt wirkt nicht einfach nur, weil sie als physikalisch-kausale und symbolisch-normative Realität den Einzelnen übergeordnet ist, sondern auch deshalb, weil sie von physisch-psychisch organisierten Subjekten im Kontext sozio-kulturell bestimmter Milieus in ihrer gesellschaftlich situierten Handlungspraxis sinnhaft angeeignet wird. (Veith, 2008, S. 17)

Nachdem in jüngeren Kontroversen der Sozialisationsforschung noch stärker individuumslastige Positionen diskutiert wurden, so z.B. der Ansatz der „Selbstsozialisation“ (Zinnecker, 2000; Krappmann, 2002; Hurrelmann, 2002b; Bauer, 2002; Geulen, 2002), ist in aktuellen Arbeiten ein wieder erstarkendes Interesse an den Einflüssen der Sozialisationsumwelt festzustellen (z.B. Bauer, 2012; vgl. Geulen & Zinnecker, 2002, S. 115). So versuchen Vertreter der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung eine „Soziologische Wiedereinbettung der Sozialisationsforschung“ (Bauer, 2002, S. 138), indem sie die Rolle von Schicht- und Milieuzugehörigkeit sowie Habitus im Sinne von Bourdieu (1987) bei Sozialisationsprozessen hervorheben (Bauer, 2012).

Für die vorliegende Arbeit wird von einem integrativen Sozialisationsansatz ausgegangen, der sowohl Aspekte psychologischer als auch soziologischer Basistheorien, externe wie interne Einflüsse auf die Sozialisation berücksichtigt. Die grundlegenden Annahmen zur Sozialisation stimmen mit dem Modell des Kindes als einem „*produktiv realitätsverarbeitendem Subjekt*“ (Hurrelmann, 1983) überein, in dem die Sozialisation als interaktiver Anpassungsprozess zwischen dem Subjekt und seiner Lebensumwelt entworfen wird.

3.1.3.2. Mechanismen der Wertesozialisation

Aus dem kurzen Abriss der Sozialisationsansätze lassen sich mögliche Mechanismen der Wertesozialisation extrahieren. Die Mechanismen der Wertesozialisation sollen im Weiteren nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen und werden auch nicht empirisch untersucht. Ihre Behandlung ist trotzdem unerlässlich, da sie verschiedene Modi der Vermittlung struktureller und prozessualer familiärer Einflüsse auf die Ausprägungen kindlicher Wertorientierungen darstellen und als Erklärungsansatz für verschiedene Stärken der Zusammenhänge zwischen familiärer Herkunft und Wertorientierungen der Kinder nicht unbeachtet bleiben dürfen. Abendschön (2010, S. 141 ff.) unterscheidet sechs Mechanismen der Sozialisation von Werten und Normen. Dabei trennt sie zwischen sozialen und internen Mechanismen:

Soziale Mechanismen

Transmission durch Imitation und Identifikation: In strukturfunktionalistischen Theorien stellen Imitation und Identifikation die zentralen Bestandteile der Rollenübernahme, der hauptsächlich und durch ihre affektive Besetzung dauerhaftesten und stabilsten Lernform von Orientierungen im jungen Kindesalter dar. Die genauen Transmissionsmechanismen werden in diesen Ansätzen aber selten dargestellt, im Zentrum steht die Ähnlichkeit der kindlichen und elterlichen Orientierungen. Auch im sozialkonstruktivistischen Ansatz von Berger & Luckmann (1969) wird die Bedeutung der Identifikation im Sozialisationsprozess hervorgehoben. Sie sehen in der Identifikation mit signifikanten Anderen den einzigen Weg zur Internalisierung der sozialen Wirklichkeit. Die Identifikation der Kinder mit emotional besetzten Personen ist dabei indifferent gegen die Polarität des Affekts (Bott, 2008, S. 52). So kann der Mechanismus in Form von Identifikation mit geliebten Personen und der Internalisierung ihrer sozialen Standards passieren, aber auch durch die Identifikation mit Aggressoren und der Internalisierung ihrer Standards. Das Motiv der Verlagerung der Erwartungen des Aggressors in das eigene Gewissen ist hier jedoch ein anderes: die Vorwegnahme der externen Erwartungen vergrößert die eigene Sicherheit. Norm- und Wertebefolgung wird durch Identifikationsprozesse letztendlich nicht nur über interne Sanktionen gewährleistet (schlechtes Gewissen und Schuldgefühle), sondern auch durch die Vermeidung externer Sanktionen (Abweisung durch die geliebte Person oder Bestrafung durch den Aggressor). Beobachtung, Imitation und Identifikation sind auch zentrale Bestandteile der Übernahme von Wertorientierungen und Normen in der soziokognitiven Theorie des sozialen Lernens. Bandura (1979) unterscheidet Imitation als reine Nachahmung und Identifikation dagegen als Orientierung an einem Modell, dessen Standards für sich selbst als gültig anerkannt werden. Kinder beobachten ihre Umwelt und internalisieren Rollen Aspekte ihrer Vorbildperson. Dieses *Modell-Lernen* kann unintendiert über die Beobachtung des Alltagshandelns und der Alltagskommunikation geschehen, aber auch über explizite Instruktionen oder intendiertes Vorleben (moralischer) Praktiken. Die Internalisierung läuft aber nicht über ein Stimulus-Response-Modell wie im Konzept der operanten Konditionierung (Skinner, 1974), sondern ist von prozessualen Merkmalen der Interaktion wie etwa der Rückmeldung der Vorbildperson und strukturellen Merkmalen wie dem Entwicklungsstand des Kindes abhängig. In der politischen Sozialisationsforschung wird die Bedeutung von Identifikation und interpersonalem Transfer erweitert. Das Transfermodell geht davon aus, dass Grundorientierungen, die Kinder durch die Identifikation mit signifikanten Anderen erworben haben, auch auf politische Akteure übertragen werden können, so z.B., dass Vertrauen zum Vater in ein Vertrauen gegenüber dem Präsidenten transformiert werden kann (Abendschön, 2010, S. 145). Demnach können erlernte Regeln von einem, engen Bereich der Lebenswirklichkeit auf einen anderen, weiteren übertragen werden.

Konditionierung: Verstärkung und Lob; externe und interne Sanktionen: Die behavioristische Lerntheorie postuliert eine zentrale Bedeutung von positiver oder

negativer Verstärkung, Lob und Bestrafung bei der normativen Sozialisation (Skinner, 1974). Das Erlernen und Befolgen sozial geteilter Regeln und Orientierungen wird über Sanktionen inadäquaten oder Belohnung adäquaten Verhaltens erreicht. Von Internalisierung kann in diesem Ansatz allerdings nicht unbedingt gesprochen werden, das Individuum verhält sich nur aus einem Kosten-Nutzen-Kalkül den Regeln entsprechend (Bott, 2008, S. 51). Auch in Kohlbergs Stufenmodell (Kohlberg, 1969) wird Konditionierung und der Angst vor Sanktionen eine zentrale Stellung bei der Befolgung sozialer Normen im jungen Kindesalter, der präkonventionellen Stufe, zugerechnet. In Ansätzen, die die Wirkung der Konditionierung nachhaltiger und weniger mechanistisch weiterentwickeln, wird die Kontrollinstanz von der Umwelt des Subjekts in seine Psyche (z.B. Gewissen) verlagert. So übernehmen dann positive oder negative emotionale Reaktionen die Rolle von Sanktionen.

Interaktive Erfahrungen und Ko-Konstruktion: Schon die sozialkognitive Lerntheorie unterstreicht neben den Mechanismen der Nachahmung und Identifikation den Einfluss der interaktiven Situation und aktiven Rolle des Subjekts bei der Werte- und Normensozialisation (Bandura, 1979). Soziale Erfahrungen, die in Interaktionen gewonnen werden, und persönliche Betroffenheit führen zu abstrakten Bewertungen des erstrebenswerten Verhaltens (Smetana, 1999). Das dialektische Verhältnis von externen Normen und der aktiven, interpretierenden Rolle des Kindes betont der Ansatz der Ko-Konstruktion (z.B. Youniss, 1999). Kinder sind demnach in der Lage, aus Erfahrungen in Interaktionen übergeordnete Normen und Orientierungen zu abstrahieren und sich ihr Regelverständnis in Aushandlungsprozessen mit anderen selbst zu erarbeiten (Grusec & Goodnow, 1994). Die Stimuli aus der Umwelt werden vom Kind dabei nicht nur passiv durch Beobachtung gesammelt, sondern das Kind fordert sie auch aktiv ein, indem es Reaktionen auf sein eigenes Verhalten provoziert, beobachtet und bewertet oder sich mittels Kommunikation der Geltung von Normen rückversichert.

Werteerziehung: Die Werteerziehung, also die intendierte Sozialisation von Werten und Normen (Abendschön, 2010, S. 140), kann zum einen als intendierter Spezialfall des Transmissionsansatzes verstanden werden. Die Übertragung von Werten und Normen wird dabei durch Instruktionen, Vorbildverhalten und positiver wie negativer Sanktionierung stimuliert. Zum anderen zielt ein stärker indirekter Ansatz der Moralerziehung auf die freiwillige Selbstbindung der Kinder an Normen und Wertorientierungen und fußt auf der rationalen Einsicht der Kinder. Dominanter Mechanismus ist hierbei das interaktive Erfahrungslernen (Abendschön, 2010, S. 151).

Interne Mechanismen

Sozialkompetenz (Rollenübernahme und Empathie): Sozialkompetenz umfasst alle Mechanismen, die es dem Kind erlauben, seine eigenen Interessen einzubringen, aber gleichzeitig die der Interaktionspartner nicht zu beschneiden. Dazu zählen:

„Selbstdarstellung (eigene Bedürfnisse und Perspektive artikulieren), Frustrationstoleranz (Kommunikation aufrechterhalten, selbst wenn die eigenen Bedürfnisse nicht befriedigt werden), Gemeinschaftsfähigkeit, (pro)soziales Handeln, kommunikative Kompetenz sowie zudem emotionale Intelligenz (Umgang mit Gefühlsreaktionen)“ (Abendschön, 2010, S. 152). Zentral bei der Sozialisation von Werten und Normen ist zudem das *role-taking*, das eine intersubjektive Perspektive auf normative Orientierungen erlaubt (Nunner-Winkler, 2007). Empathie erlaubt dabei das Nachempfinden fremder Gefühlsregungen und erleichtert so die Perspektivenübernahme.

Verwandt der Sozialisation von Wertorientierungen dürften sich auch die drei Formen von Normenvermittlung darstellen, die Bott (2008, S. 51) im Kontext der Moralentwicklung differenziert. Sie unterscheiden sich in der motivationalen Grundlage der auf ihnen beruhenden Normenbefolgung:

Konditionierung: Der Antrieb der Normbefolgung ist die Angst vor Bestrafung oder Zurückweisung.

Identifizierung: Die Motivation der Normbefolgung ist hier nicht mehr Angst. Im Prozess einer Triebüberformung, also dem Erfüllen externer Erwartungen nicht mehr aus Furcht vor Sanktionen, sondern aus einer inneren Bedürfnislage, ist hier das Bedürfnis, als ‚guter Junge‘ oder ‚gutes Mädchen‘ gesehen zu werden der Antrieb der Normenbefolgung.

Freiwillige Selbstbindung: Die *Freiwillige Selbstbindung* an Normen und Werten wird durch rationale Reflexionsprozesse evoziert, die aber erst ab Kohlbergs höchster Stufe der Moralentwicklung möglich sind (Bott, 2008, S. 52). Die Motivation der Normbefolgung ist hier eine rational-kognitive Abwägung, orientiert am besseren Argument. Sie scheint prima facie für Kinder im Grundschulalter wohl eher eine untergeordnete Rolle zu spielen. Nunner-Winkler (1992) kann aber bereits für acht- und neunjährige Kinder bei der Begründung moralischen Handelns den Primat von Prinzipien über die Angst vor Bestrafung nachweisen.

3.2. Empirische Evidenzen: Wertestrukturen in der Kindheit

Die empirische Auseinandersetzung mit Wertorientierungen von Kindern ist ein Phänomen der letzten 15 Jahre, davor hemmten langanhaltende theoretische Einschätzungen, wie dass in der Kindheit keine konsistenten Wertorientierungen möglich wären (Inglehart, 1977; Piaget, 1954; Kohlberg, 1969) und das Fehlen geeigneter empirischer Messinstrumente die Ausdehnung der empirischen Werteforschung auf diese Altersphase.

Als erster Schritt zur Adaption der bestehenden Instrumente der Wertorientierungserhebung an die Anforderungen der Untersuchung bei Kindern kann die Einführung des Portrait Value Questionnaires (PVQ; Schwartz et al., 2001) gesehen werden. Der

3. Wertorientierungen in der Kindheit

PVQ stellt ein weniger abstraktes Instrument zur Messung der universellen Werte dar als der Schwartz Value Survey (SVS; Schwartz, 1994). Im PVQ werden intuitive Ähnlichkeitseinschätzung mit explizierten, in Prototypen dargestellten Motivationsmustern erfragt statt kognitive Präferenzeinschätzungen, wie im SVS. Dies erfordert geringere kognitive Voraussetzungen. Die Validierung des PVQ wurde auch an einer Stichprobe von 13-14-jährigen ugandischen Mädchen (N= 840) durchgeführt. Mit dem SVS waren im Vorfeld bei ugandischen Erwachsenen keine theoriekonformen Ergebnisse zu erzielen. Die Ergebnisse des PVQ zeigen wider Erwarten eine Differenzierung zwischen *kollektivistischen* und *individualistischen* Wertorientierungen. Bei letzteren sind sogar die einzelnen Wertetypen in theoriekonformer Anordnung zu erkennen (*Macht, Leistung, Hedonismus, Stimulation* und *Selbstbestimmung*).

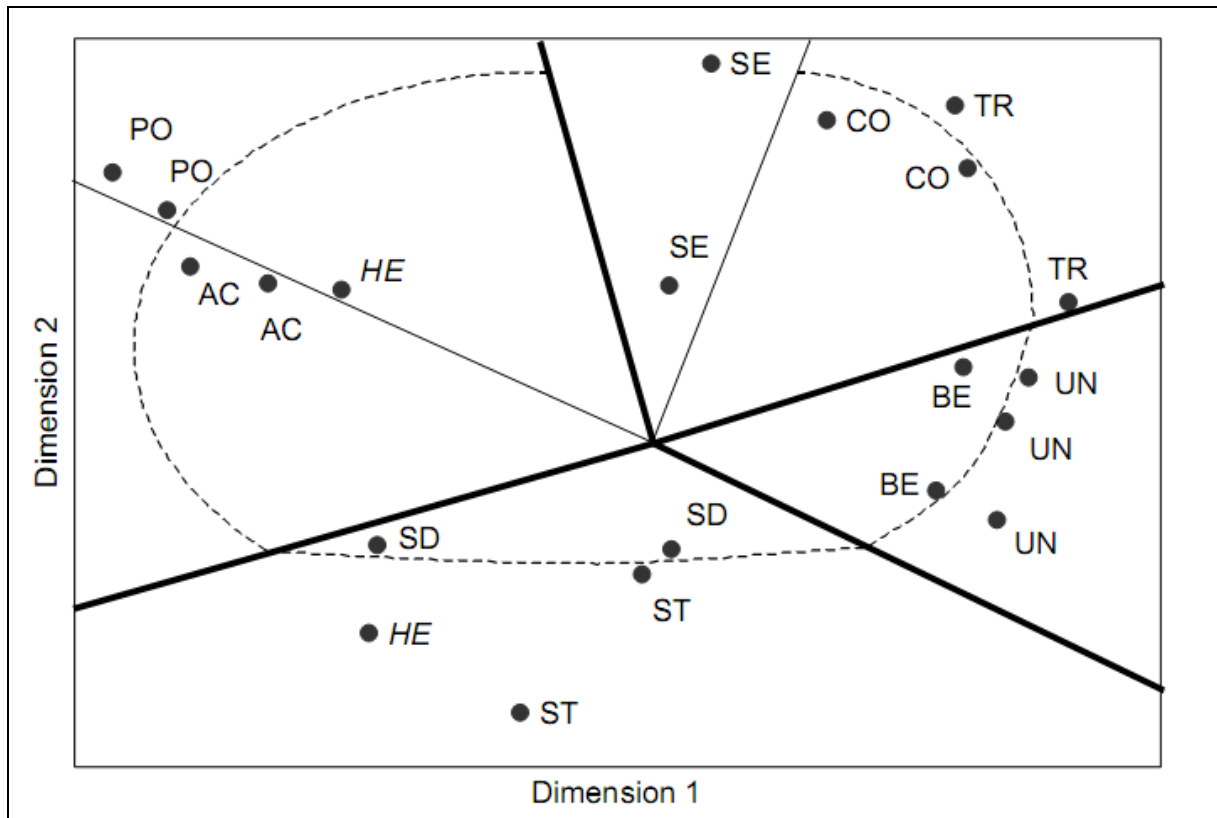
Bubeck & Bilsky (2004) betonen das Potenzial des PVQ, Aspekte der Werteentwicklung zu erforschen und benutzen den PVQ 29, um die Wertorientierungen von 10-17-Jährigen (N= 1555) in Deutschland zu untersuchen. Bei noch jüngeren Kindern halten Bubeck & Bilsky den PVQ 29 wegen der mangelnden Lesekompetenz der Kinder für nicht einsetzbar. Die Higher Order Value Types (*Offenheit für Wandel* vs. *Bewahrung, Selbststärkung* vs. *Selbstüberwindung*) werden in einer theoriekonformen Konstellation aufgefunden. Die Ordnung der Wertetypen, die sich über eine multidimensionale Skalierung (MDS; Borg & Groenen, 2005; vgl. auch Kapitel 2.1.2.) ergibt, entspricht aber nicht der theoretisch prädizierten. Die Autoren stellen die Hypothese auf, dass die Wertestruktur bei Kindern und Jugendlichen einfacher ist als bei Erwachsenen. In ihrer Stichprobe sind weniger als 8 distinkte Wertetypen erkennbar, zudem ist keine Differenzierung der Struktur mit zunehmendem Alter nachweisbar. 10-12-jährige Probanden zeigen genauso komplexe Strukturen wie 15-17-jährige, schon 10-Jährige besitzen eine genauso komplexe Wertestruktur wie Erwachsene. Bubeck & Bilsky (2004, S. 39 f.) wenden kritisch ein, dass es sich bei den Ausprägungen der Items nur um stereotype Bewertungen, orientiert an sozialen Erwartungen handeln könnte, also gar keine internalisierten Wertorientierungen gemessen würden. Dann wäre aber eine Abhängigkeit von elterlichen Erziehungszielen anzunehmen, wofür wiederum keine empirische Unterstützung gefunden werden kann. Als Besonderheit der empirischen Wertestruktur fällt auf, dass einige Wertetypen hintereinander und nicht nebeneinander im Circumplex arrangiert sind: *Stimulation* hinter *Selbstbestimmung*, *Macht* hinter *Leistung*, *Universalismus* hinter *Benevolenz*. Als Erklärung vermuten die Autoren eine höhere inhaltliche Generalität der inneren Typen im Gegensatz zu den äußeren. Darüber hinaus fallen Genderunterschiede auf. Mädchen differenzieren *Tradition*, *Konformität* und *Sicherheit* klarer als Jungen.

Bilsky et al. (2005) untersuchen die Abweichung von der Spaltenanordnung der Wertestruktur in Bubeck & Bilsky (2004) in einer interkulturellen Studie unter 10-12-Jährigen anhand des PVQ. An einer Stichprobe deutscher Kinder können sie in einer MDS die auffällige Facettenstruktur replizieren: „In addition to the usual location of tradition and conformity, power showed up behind achievement, stimulation behind

3. Wertorientierungen in der Kindheit

self-direction, and universalism behind benevolence“ (Bilsky et al., 2005, S. 244; siehe Abbildung 3). Bis auf kleine strukturelle Unterschiede bestätigen auch Ergebnisse aus Chile und Portugal die Abweichungen.

Abbildung 3: Wertestruktur von 10-12-Jährigen (MDS)

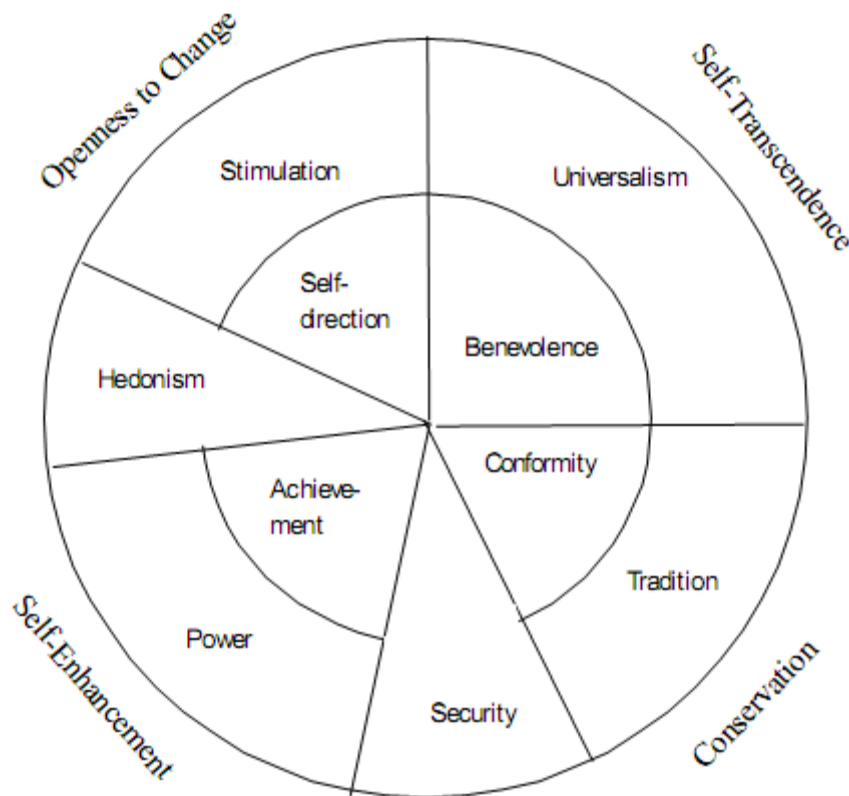


BE=Benevolence, UN=Universalism, AC=Achievement, PO=Power, ST=Stimulation, SD=Selfdirection, HE=Hedonism, TR=Tradition, SE=Security, CO=Conformity;

Quelle: Bilsky et al., 2005, S. 243; N= 1100

Ihre Ergebnisse führen Bilsky et al. (2005) zu der Vermutung, dass sich die individuelle Werteentwicklung eher über Veränderungen in der Konfiguration der Wertetypen äußert statt in der Veränderung der Anzahl der identifizierbaren Basic Values. Ihre Ergebnisse fassen sie in einem modifizierten theoretischen Modell der Wertestruktur für Kinder im Alter von 10-12 Jahren zusammen (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Modifizierter Circumplex der universellen Werte



Quelle: Bilsky et al., 2005, S. 247

Boehnke & Welzel (2006) setzen eine auf 10 Items gekürzte Version des PVQ in einer kleinen Transmissionsstudie auch bei Kindern jüngeren Alters ein (7-14 Jahre, N= 121). Sie überprüfen unter anderem die Hypothese, dass die Metastruktur des Circumplex schon im Grundschulalter existiert und die Wertorientierungen nach Anziehung und Abstoßung strukturiert werden. „Ein solcher Befund würde nahelegen, dass Wertorientierungen sich nicht wie abstrakte Konzepte entwickeln, die einer tiefen kognitiven Durchdringung bedürfen, sondern im Sinne eines Imitationslernens von Eltern, Peers und der Lebenswelt in intuitiver Weise übernommen werden“ (Boehnke & Welzel, 2006, S. 344). Sie vermuten Wertorientierungen im Kindesalter also weniger als rationale Konzepte repräsentiert, sondern als stark in Intuition und Gefühlswelt verankert.

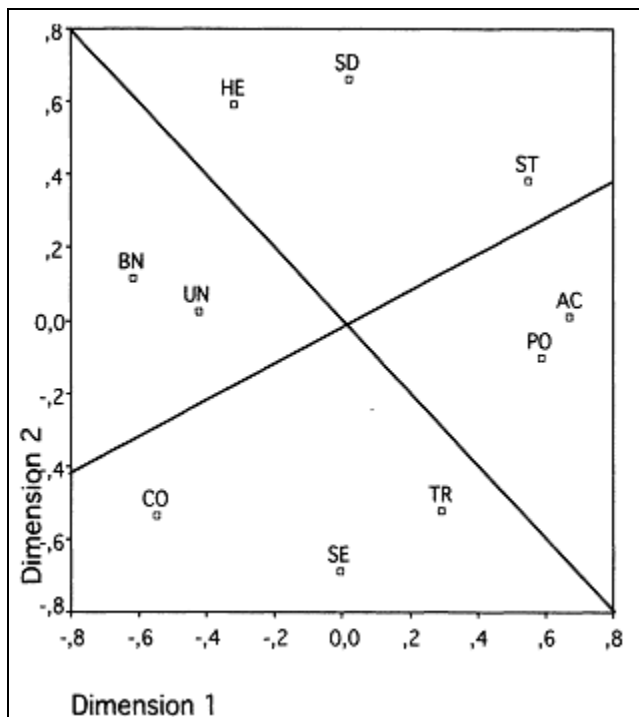
Mit den Daten kann die theoretisch erwartete Anordnung der Wertetypen im Circumplex nicht bestätigt werden, die vier übergeordneten Wertedimensionen sind allerdings identifizierbar (siehe Abbildung 5). Boehnke & Welzel folgern daraus, dass die Leitprinzipien der Wertestruktur schon im Grundschulalter klar sind. Daran anschließend wird die Frage nach der Richtung des Werteerwerbs aufgeworfen. So geht dieser eventuell nicht induktiv vor sich, dass also höhere Ordnungsprinzipien erst im Laufe der Entwicklung aus den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der

3. Wertorientierungen in der Kindheit

Wertetypen konstruiert werden, sondern vielmehr deduktiv, ausgehend von latenten Ordnungsstrukturen zu konkreten Manifestationen (Boehnke & Welzel, 2006, S. 356).

Boehnke & Welzel (2006, S. 357) kommen hinsichtlich des Kurzinstruments zu dem Schluss, dass sich damit die universellen Werte ab einem Alter von sieben Jahren sinnvoll messen lassen. Zu einem anderen Fazit kommt dagegen Döring (2008, S. 16). Sie stößt mit der Kurzversion des PVQ in einer Stichprobe aus 7-9-Jährigen (Durchschnittsalter: 7,6 Jahre) auf große Verständnisschwierigkeiten, was in einer hohen Anzahl fehlender Werte⁹ resultiert. Sie macht als Ursache hauptsächlich den teilweise noch zu abstrakten Itemwortlaut (z.B.: „kreativ“ oder „loyal“) aus. Döring schließt daraus, dass der PVQ bei Kindern unter 8 Jahren nicht einsetzbar sei.

Abbildung 5: Wertestruktur von 7-14-Jährigen (MDS)



BE=Benevolence, UN=Universalism, AC=Achievement,
PO=Power, ST=Stimulation, SD=Selfdirection, HE=Hedonism,
TR=Tradition, SE=Security, CO=Conformity;

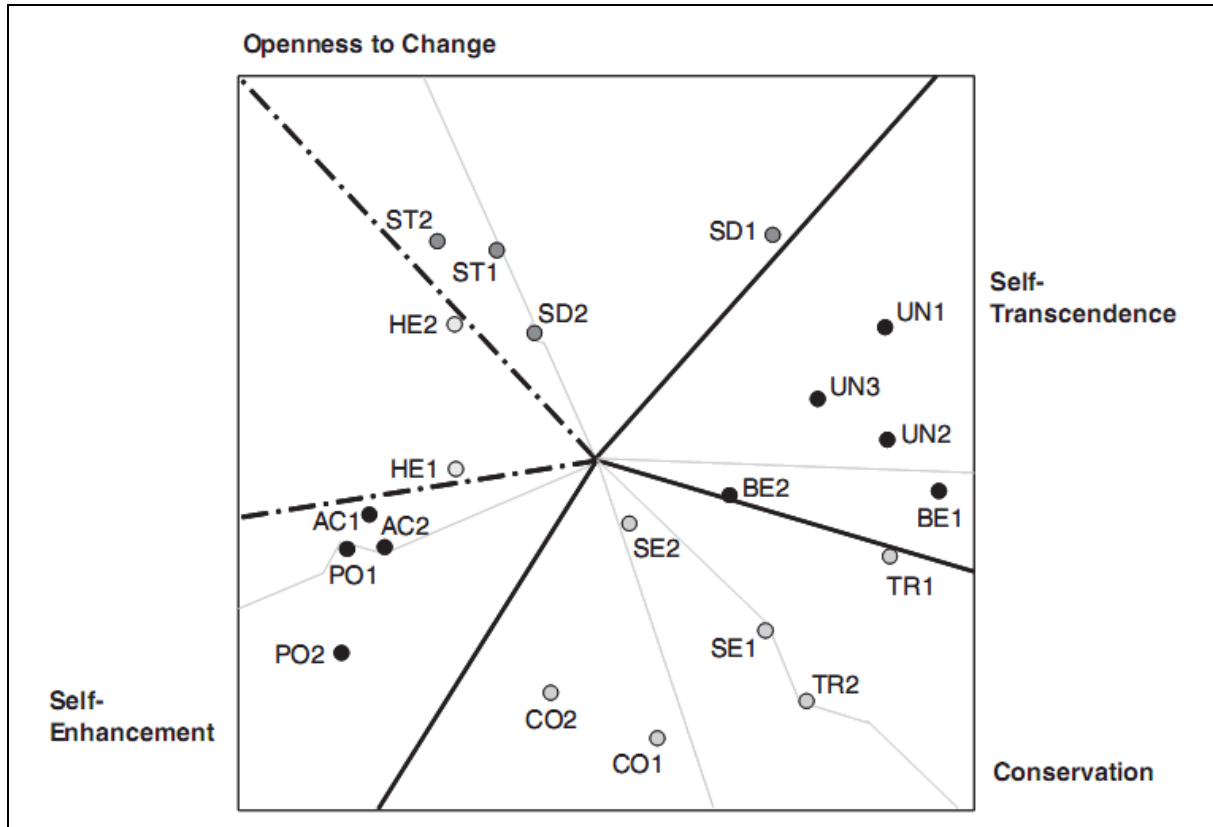
Quelle: Boehnke & Welzel, 2006, S. 351

Döring (2010) testet den PVQ bei 8-11-Jährigen (N= 191), auch hier berichtet sie, dass das Instrument die Schüler kognitiv sehr stark fordert. Fehlende Werte nehmen am Ende der Skala zu, 16,8% der Kinder besitzen wenigstens ein missing. Die Analysen können jedoch die übergeordneten Wertetypen identifizieren und sogar die Basic Value Types in ihrer theoriekonformen Konfiguration auffinden (siehe Abbildung 6; Ausnahme hiervor: Konformität und Tradition, die in umgekehrter Platzierung auftreten). Döring bestätigt die Anwendbarkeit des PVQ ab 8 Jahren,

⁹ maximal 8% fehlende Werte (für Werteitem Macht)

weist aber auch darauf hin, dass das Instrument für Kinder in diesem Alter sehr herausfordernd sei.

Abbildung 6: Wertestruktur von 8-11-Jährigen (MDS)



BE=Benevolence, UN=Universalism, AC=Achievement, PO=Power, ST=Stimulation, SD=Selfdirection, HE=Hedonism, TR=Tradition, SE=Security, CO=Conformity;

Quelle: Döring, 2010, S. 572

Ein neu entwickeltes, bildbasiertes Analyseinstrument (PBVS-C) legt Döring 2008 vor und validiert es an einer Stichprobe aus Grundschulern der Klassen 1 bis 4 (N= 575, 6-10 Jahre) sowie Fünftklässlern (11 Jahre). Sie findet über das gesamte Altersspektrum die vier höheren Wertetypen in theoriekonformer Konfiguration. Eine Ausnahme hiervon stellt die jüngste Alterskohorte dar (6-8 Jahre, N= 308). Bei ihr sind im Bereich für *Selbststärkung* auch die meisten *Offenheits*-Items (Items für *Stimulation* und *Selbstbestimmung*) aufzufinden. Eine eigene Region in theoriekonformer Konfiguration ist für die Dimension *Offenheit für Wandel* nicht auszumachen, am ehesten noch als zusätzliche Region zwischen *Selbststärkung* und *Bewahrung*. Döring vermutet, dass den grafisch umgesetzten Items dieser Wertetypen für Kinder die Bedeutung von Kompetenz und Autonomie gemein ist. In allen Altersgruppen gibt es Abweichungen von der Theorie in der Konfiguration der Basic Value Types (vgl. auch Döring et al., 2010). In einer weiteren Erhebung mit dem PBVS-C bei 8-12-Jährigen werden die bildlichen Items durch verbale Titel, die ihnen durch Kinder gegeben wurden, ergänzt (Döring et al., 2010, S. 444 ff.). Hier gelingt es, neben den vier höheren Wertetypen alle Basic Value Types in einer

theoriekonformen Konfiguration aufzufinden (Ausnahme: Macht und Leistung vertauscht).

Cieciuch, Harasimczuk & Döring (2013) kommen in der Validierungsstudie der polnischen Version des PBVS-C (mit Bildtiteln) zu ähnlichen Ergebnissen. Bei 912 polnischen Kindern im Alter von 8-12 Jahren können die vier höheren Wertetypen identifiziert werden, die Basic Value Types sind aber überwiegend nicht klar abzugrenzen und in ihrer vorhergesagten Position. Bilsky et al. (2013) setzen in einer interkulturellen Studie bei Kindern im Alter von 7-12 Jahren ebenfalls den PBVS-C mit Bildtiteln ein. In einer deutschen (N= 515) und französischen Substichprobe (N= 306) von 8-10-, bzw. 7-10-Jährigen können die vier übergeordneten Wertedimensionen gefunden werden, ohne dass für alle Einzelwerte die theoretisch erwartbare Konfiguration zu identifizieren wäre. Anders als in vorherigen Analysen sind die Regionen für *Stimulation* und *Selbstbestimmung* aber klar getrennt.

Auch für die Wertepräferenzen können Bilsky et al. (2013, S. 131 f.) in Stichproben aus mehreren Ländern Rangfolgen, die bei Erwachsenen gefunden wurden (Schwartz & Bardi, 2001), auch bei Kindern bestätigen. Folgt man den Autoren, kann dies als Evidenz einer kulturübergreifenden Wertehierarchie gewertet werden. Am stärksten werden Werte aus dem Bereich der *Selbstüberwindung* unterstützt, danach *Offenheitswerte* und *Bewahrungswerte*, wobei hier die Rangfolge je nach Altersgruppe variiert. Mit steigendem Alter scheint die Unterstützung von *Bewahrungswerten* nachzulassen. Am wenigsten werden *Selbststärkungswerte* befürwortet. Auch Gender-Effekte, wie sie bei Erwachsenen nachgewiesen wurden (Schwartz & Rubel, 2005) zeigen sich in der Kinderstichprobe. Jungen unterstützten *Selbststärkungs-* und *Offenheitswerte* stärker, Mädchen dagegen *Selbstüberwindung* und *Bewahrung*.

Unlängst finden Döring et al. (2015, S. 19) in einer interkulturellen Studie unter Einsatz des PBVS-C bei 7-11-jährigen Kindern ähnliche Wertestrukturen wie bei erwachsenen Probanden. Sie führen dazu die Strukturprinzipien Interessenfokus (individuell vs. sozial) und Zielausrichtung (Zuwachs vs. angstbasierte Verlustvermeidung; vgl. Schwartz, 2006; Bilsky et al., 2015) als übergeordnete Dimensionen *focus on self vs. focus on others* und *anxiety-based vs. anxiety-free values* auch bei Kindern zur Strukturierung des Wertekreises ein (vgl. auch Bilsky, Döring & Groenen, 2016).

Da diese Strukturen zumindest auf der Ebene der übergeordneten Wertedimensionen schon bei den jüngsten Probanden stabil bestätigt werden können, schlussfolgern sie, dass die Entwicklung dieser Strukturen in einem noch früheren Lebensabschnitt erfolgen muss. Sie plädieren für eine längsschnittliche Untersuchung von Wertorientierungen bei noch jüngeren Kindern, um die Frage zu klären, ob es sich bei den Strukturen um Universalien handelt, oder ob sie einem Entwicklungsprozess unterliegen (Döring et al., 2015, S. 25 f.).

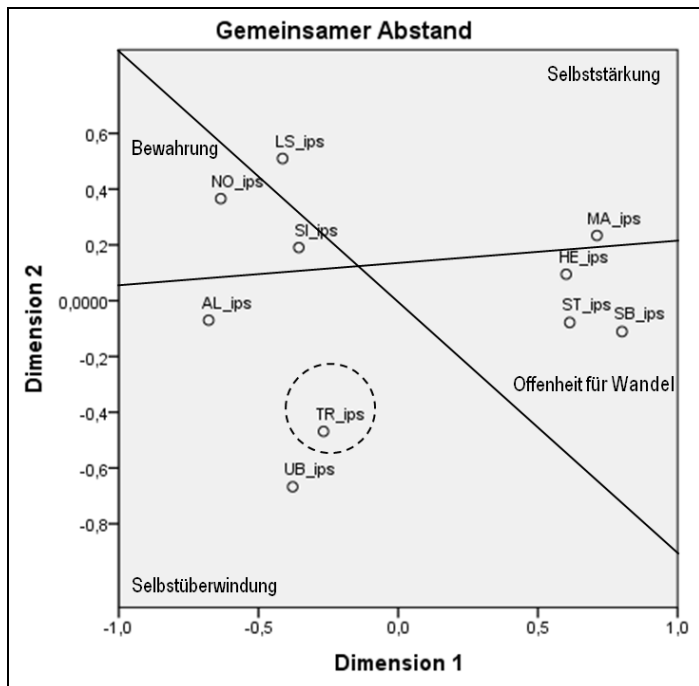
Bilsky, Döring & Groenen (2016) verringern die Itemanzahl des PBVS-C von 20 auf 10 Items, indem sie sich induktiv an der Messgüte der einzelnen Items des Gesamtinstruments orientieren. Auch mit diesem Kurzinstrument, in dem jeder Wertetyp nur noch durch ein Item repräsentiert wird, können die vier übergeordneten Wertebereiche der Theorie der *universellen Werte* bei 6-12-Jährigen nachgewiesen werden.

In der Tradition des Konzepts der *individuell reflexiven Werte* nach Klages (1992) untersuchen Hermann und Kollegen (Hermann, 2009; Hermann et al., 2010) bei älteren Kindern und Jugendlichen (10-16 Jahre; N= 3400) den Einfluss von Wertorientierungen auf Normakzeptanz und Delinquenz von Kindern. Dazu vereinfachen sie die verbalen Items der Skala für die *individuellen reflexiven Werte* sprachlich sehr stark und reduzieren die Itemanzahl von 34 auf 4. Damit kann der Faktor *idealistische Normorientierung* (konstituiert aus den Items für *Altruismus* und *Normorientierung*) identifiziert werden. Für diesen Faktor können delinquenzhemmende Effekte nachgewiesen werden, die mit steigendem Alter zunehmen, was für eine steigende Handlungsrelevanz von Wertorientierungen mit zunehmendem Alter spricht. In einer weiteren Analyse wird die Abhängigkeit dieses Faktors von religiösen Werten bei Kindern ab 8 Jahren untersucht und bestätigt (Hermann, 2013). Eine Überprüfung der Strukturierung von Werten in *posttraditionale, moderne idealistische* und *moderne materialistische* Dimensionen oder ein exploratorischer Ansatz kann auf Grundlage dieser Daten allerdings nicht erfolgen.

Ausgehend von der sprachlich vereinfachten Kinderskala für *individuelle reflexive Werte* (Hermann, 2009) untersucht Vogelbacher (2015) die Wertestruktur von Kindern im letzten Kindergartenjahr (mittleres Alter= 5 Jahre, 9 Monate; N= 205) exploratorisch. Er vergrößert die Itemanzahl auf 10 und wählt die Items so, dass sowohl die Kreisstruktur der *universellen Werte*, die Unterscheidung in *idionzentristische* und *allozentristische Wertorientierungen* nach Triandis et al. (1985) als auch die Dimensionen der *individuellen reflexiven Werte* durch die entsprechenden Analysemethoden grundsätzlich nachweisbar sein sollten. Die Erhebung findet in Face-to-Face-Interviews statt. Er findet eine MDS-Lösung, die sich mit nur einem falsch positionierten Item in die vier übergeordneten Wertebereiche nach Schwartz partitionieren lässt (siehe Abbildung 7). Die Items bilden allerdings Cluster und füllen nicht den zweidimensionalen Raum aus, wie Schwartz für die theoriekonforme Abbildung der *universellen Werte* durch empirische Daten fordert (Schwartz, 1992, S. 45).

In einer exploratorischen Faktorenanalyse können zwei diskriminante Dimensionen identifiziert werden (siehe Tabelle 6), die sich gut als eine *idionzentristische* und eine *allozentristische Wertedimension* interpretieren lassen und eine akzeptable Reliabilität aufweisen. Vogelbacher vermutet eine weitere dimensionale Ausdifferenzierung des Werteraums mit der Entwicklung der Bedürfnisstruktur in höherem Alter.

Abbildung 7: Wertestruktur von 5 bis 6-Jährigen (MDS)



AL=Altruismus, UB=Umweltbewusstsein, LS=Leistung, MA=Macht, ST=Stimulation, SB=Selbstbestimmung, HE=Hedonismus, TR=Religion/Tradition, SI=Sicherheit, NO=Normorientierung;
Analyse mit ipsatierten Daten: standardisierte Residuen von Regressionen der Itemwerte auf den Mittelwert der Ratings über alle 10 Items

Quelle: Vogelbacher, 2015, S. 406

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind vor allem die in den bisherigen Studien identifizierten Strukturen von Wertorientierungen von Interesse. Die empirischen Studien im Rahmen des Forschungsprogramms der *universellen Werte* bei Kindern stoßen in der Altersgruppe von 6-10 Jahren immer wieder auf Schwierigkeiten, die theoretisch prädiizierte Konfiguration der Wertetypen aufzufinden. Nichtsdestotrotz wird eine Stabilität der übergeordneten Wertedimensionen auch schon bei Kindern im frühen Grundschulalter mehrfach bestätigt. Auch die einzige Studie bei Kindern im Vorschulalter findet schwache Indizien für ein Vorliegen der übergeordneten Wertedimensionen bereits bei 5 bis 6-Jährigen. Die Daten sprechen hier aber stärker für eine Differenzierung der Wertorientierungen in zwei diskriminante Faktoren. Für die Forschungsfrage nach den Strukturen der Wertorientierungen zu Beginn der Schulzeit scheint sich also eine Fokussierung auf die Frage heraus zu kristallisieren, ob hier ebenfalls noch diskriminante Faktoren das dominierende Strukturierungsmerkmal darstellen, oder schon ein Kontinuum im Sinne der *universellen Werte* ausgemacht werden kann.

Tabelle 6: Faktorstruktur der Wertorientierungen 5 bis 6-Jähriger

	Komponenten Kinderstudie	
	1	2
Normorientierung	,743	
Altruismus	,664	
Sicherheit	,636	
Umwelt	,621	
Leistung	,605	
Religion/Tradition	,568	
Selbstbestimmung		,724
Macht		,662
Stimulation		,637
Hedonismus		,566
Cronbachs α	,737	,605
% aufgeklärte Varianz	27,2	19,5

Quelle: Vogelbacher, 2015, S. 409

3.3. Stabilität und Wandel von Wertorientierungen in Kindheit und Jugend

Die letzten Kapitel beschäftigten sich mit der Entstehung von Werteorientierungen, die daran anschließende Frage ist die nach der zeitlichen Stabilität oder dem individuellen Wandel bereits ausgebildeter Wertorientierungen. Während die Stabilität von Wertorientierungen bei Erwachsenen schon lange Objekt theoretischer und empirischer Annäherungen darstellt (z.B. Inglehart, 1977; Maag, 1992; Klein & Pötschke, 2004), sind auch nach intensiver Recherche keine Arbeiten zu finden, die sich mit Stabilität und Wandel von Wertorientierungen in der mittleren Kindheit befassen. Dies ist wohl unter anderem darauf zurück zu führen, dass die aktuelle Forschung erst unlängst die Wertestrukturen von Kindern als Untersuchungsfeld erschlossen hat. Die existierenden Untersuchungen zu Wertorientierungen bei Kindern, die auch ihre Entwicklung thematisch ansprechen, beziehen sich auf ältere Kinder und Jugendliche (Bubeck & Bilsky, 2004; Tamke, 2010; Hofmann-Towfigh, 2007). Andere Studien können auf Grundlage von querschnittlichen Erhebungen nur Vermutungen über Stabilität und Wandel von Wertorientierungen in der mittleren Kindheit artikulieren. So werden für die mittlere Kindheit Ausdifferenzierungsprozesse einfacher Strukturen von Wertorientierungen hin zu komplexeren vermutet. (Boehnke & Welzel, 2006, S. 356; Döring et al, 2015, S. 25 f.; Vogelbacher, 2015).

Für verwandte Konstrukte, wie die Persönlichkeitsmerkmale der *Big Five*, ist schon im Vorschulalter von 3 bis 6 Jahren über signifikante Korrelationen eine Stabilität über die Zeit nachzuweisen ($r = 0,53$; Gloger-Tippelt & Lahl, 2008, S. 51). Mit zunehmendem Alter nimmt die Stabilität weiter zu. In einer longitudinalen Untersuchung von Kindern zwischen 5 und 8 Jahren pendeln die Korrelationskoeffizienten verschiedener Persönlichkeitsmerkmale zwischen $r = 0,4$ und $r = 0,6$ (Gloger-Tippelt & Lahl, 2008, S. 63). Diese Ergebnisse lassen auch für kindliche Wertorientierungen eine gewisse zeitliche Stabilität vermuten. Allerdings führen empirische Evidenzen zum individuellen Wertewandel bei Jugendlichen (Tamke, 2010) und im schulischen Kontext (Hofmann-Towfigh, 2007) zu der Annahme, dass in der Kindheit die Dynamik der Wertestruktur das dominantere Phänomen sein könnte.

Folglich können also zwar Erwartungen zur endogenen Veränderung der Wertestruktur als Folge der Entwicklung der Bedürfnisstruktur formuliert werden (vgl. Kapitel 3.1.2.), Ansätze, die auf der Mikroebene die Beeinflussbarkeit von kindlichen Wertorientierungen durch exogene Faktoren beleuchten, fehlen jedoch. Allerdings existieren allgemeine Ansätze zur Erklärung von individuellem Wertewandel, die auch auf das Kindesalter anwendbar erscheinen.

Rokeach hält Wertorientierungen für „relatively stable“ (Rokeach, 1973, S. 11), nichtsdestotrotz formuliert er in Anlehnung an kognitive Dissonanzansätze (z.B. Festinger, 1957) in seiner Belief-System-Theorie die Bedingungen für eine individuelle Werteänderung. Als zentralen Faktor identifiziert er eine Diskrepanz zwischen dem Selbstbild eines Individuums und seinen Vorstellungen bzw. Handlungen. Da Individuen danach streben, ein konsistentes, positives Selbstbild aufrechtzuerhalten, werden bei Diskrepanzerfahrungen Werte den Handlungserfahrungen angepasst. Kognitive Inkonsistenzen machen auch Hofer, Reinders & Fries (2010, S. 29) als Motor der individuellen Werteveränderungen aus. Wiederholte unbefriedigende Ergebnisse werteinduzierter Handlungen führen demnach zur Veränderung der Werte, ebenso können Lebensereignisse und Lebenskontexte die Wertorientierungen verändern (Hofer, Reinders & Fries, 2010, S. 31). Hofer und Kollegen unterscheiden vier Fälle individuellen Wertewandels: die Werteentstehung in der Kindheit, altersabhängige Werteveränderung als Entwicklungsaufgabe bei der Übernahme neuer Rollen, kritische Lebensereignisse wie Misserfolge oder Unfälle, und kollektive kritische Lebensereignisse wie z.B. Katastrophen. Wertrelevante Handlungserfahrungen werden über die Mechanismen der positiven oder negativen Rückmeldung zu Handlungen, die der Verfolgung wertinduzierter Ziele dienen, gesammelt. Hofer, Reinders & Fries betonen aber im Gegensatz zu Rokeach, dass nur negative Handlungserfahrungen individuellen Wertewandel induzieren, positive verstärken die bestehende Wertestruktur.

Dass individueller Wertewandel durch einschneidende Lebensereignisse stattfindet, können Lönnqvist, Jasinskaja-Lahti & Verkasalo (2011) durch eine Panelstudie bei finnischen Immigranten vor und nach der Auswanderung aus Russland und

Einwanderung nach Finnland empirisch belegen. Allerdings zeigt sich in einer zwei Jahre später durchgeführten Follow-Up-Studie auch, dass der Wertewandel nicht nachhaltig ist. Es zeigt sich eine Rückentwicklung (vgl. auch Kapitel 3.4.2.2.).

Klages (2002) postuliert eine Veränderung gesellschaftlicher Werte als Emergenz der Veränderung individueller Werte als Folge von Erfahrungen unterschiedlicher materieller Versorgung. Er übernimmt damit grob gesagt Ingleharts (1977) Knappheitshypothese, ohne diesen Mechanismus durch die Sozialisationshypothese auf einen bestimmten Lebensabschnitt einzuschränken. Klages sieht eher Lebenszykluseffekte am Werk (Klages, 1985, S. 43). Die Werte der Individuen wandeln sich aufgrund der sich verändernden Lebenswelt, Erfahrungen und Ansprüche verschiedener Lebensphasen. Den Einfluss von Zyklen auf Wertorientierungen kann auch Hofmann-Towfigh (2007) in einem Kontext von Wertewandel in der Schule im Verlauf eines Schuljahres nachweisen: zum Ende des Schuljahres werden Macht und Leistung stärker, Benevolenz und Universalismus schwächer unterstützt als zu Anfang. Hofmann-Towfigh führt dies auf die geänderten externen Ansprüche durch bevorstehende Prüfungen zurück.

Auch in der pädagogischen Psychologie werden negative Handlungserfahrungen als Motivator für Werteveränderung diskutiert. Hofer et al. (2010) stellen fest, dass der Grad der Leistungsorientierung die Erfahrung von *motivational interference* beim Lernen reduziert, also der Beeinträchtigung einer ausgewählten Aktivität durch die motivationalen Aspekte einer anderen, nicht gewählten Aktivität. Sprich, also der Ablenkung durch die Verlockungen von Freizeitaktivitäten. Andererseits führt ein intensives und beständiges Erleben von *motivational interference* beim Lernen zu einer Abschwächung der Leistungsorientierung und einer Zunahme der Orientierung an Wohlbefinden. Orientierung an Wohlbefinden wird dabei entsprechend einer postmodernen Orientierung bei Inglehart (1998) operationalisiert. Bei 703 Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren waren die Effekte der *motivational interference* während Freizeitaktivitäten auch auf die Orientierung an Wohlbefinden zu erkennen. Jugendliche, die während ihrer Freizeitaktivitäten nachhaltig von schlechtem Gewissen geplagt wurden, reduzierten ihre Orientierung an Wohlbefinden und steigerten ihre Leistungsorientierung.

Hier führt also eine nachhaltige Ablenkung während einer wertorientierten Aktivität zu Missbehagen und in der Folge zur Abschwächung der zu Grunde liegenden Wertorientierung.¹⁰

¹⁰ Solche Schul-Freizeit-Konflikte können in der zu Grunde liegenden Wert-mal-Erwartungstheorie (Wigfield & Eccles, 2000) als Selbstkontroll-Dilemma modelliert werden (Hofer et al., 2010, S. 625). Die pädagogische Wert-mal-Erwartungstheorie beschäftigt sich im Schwerpunkt mit Leistungsmotivation im schulischen Kontext und ihren Bedingungen, so etwa dem subjektiven Wert der Aufgabe (task value), der Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Zielerreichung und subjektiver Kompetenzannahmen (Wigfield & Eccles, 1992, S. 1). Die subjektive Bewertung von Aufgaben oder Zielen ist dabei unter anderem vom attainment value abhängig, einem Konzept, das individuellen Wertorientierungen als Teil der Identität und des Selbstkonzepts sehr nahe kommt (Wigfield & Eccles, 1992, S. 16 ff.; Eccles & Wigfield, 2002, S. 120).

Bardi & Goodwin (2011) schlagen ein Modell des intra-individuellen Wertewandels vor, das zwischen automatischem und absichtsvollem Wandel unterscheidet. Sie differenzieren weiter zwischen situativem (initialem) Wertewandel und langfristigem Wertewandel. Bei situativem Wertewandel kann durch ein *cue* aus der Umwelt ein Wert geprimt, also aktiviert werden, der eigentlich nicht für besonders wichtig gehalten wird, und im Anschluss Verhalten und Einstellungen beeinflusst. Dies ist ein automatischer Prozess. Signale aus der Umwelt können aber auch zu absichtsvollem Wertewandel führen, wenn sie die Gültigkeit von Werten in Frage stellen und einen Reevaluationsprozess der Wichtigkeit des Wertes auslösen. Wertorientierungen, die zentral für das Selbstbild einer Person sind, zeigen sich jedoch recht stabil gegen Änderung durch Überzeugungsversuche.

Bernard, Maio & Olson (2003) testen in zwei Studien die Änderbarkeit der Wertorientierung *Gleichheit* ihrer Probanden gegen Angriffe durch Gegenargumente. Probanden, denen vorher Verteidigungsargumente präsentiert wurden, bewerteten auch nach dem Angriff *Gleichheit* stabil als wichtig, Probanden denen keine Verteidigungsargumente gegeben wurden, bewerteten *Gleichheit* als weniger wichtig als vor dem Angriff. Die Autoren äußern die Hypothese, dass Wertorientierungen als sozial konditionierte Gemeinplätze ohne Anlass keinen Bedarf an individueller kognitiver Unterstützung fordern und deswegen durch argumentative Angriffe änderbar seien. Allerdings unterlassen Bernard, Maio & Olson es, die Nachhaltigkeit ihres situativ induzierten Wertewandels durch spätere Retests zu untersuchen.

Situativer (initialer) Wertewandel wirkt sich meist nur temporär auf Wahrnehmung und Verhalten aus, langfristiger Wertewandel kann aber ebenfalls sowohl über das automatische wie auch das absichtsvolle Schema verlaufen. Werden die Primes, die die Wertänderung in bestimmten Situationen auslösen wiederholt und zum nachhaltigen Signal, kann ein langfristiger Wertewandel die Folge sein. Eine langfristige Wertänderung über den absichtsvollen Pfad ist möglich, in dem ein Wert nachhaltig und wiederholt in Frage gestellt wird. Allerdings kann auch ein einmaliges Infragestellen eines Wertes zu seiner Änderung führen, und zwar dann, wenn es einen intensiven Reflexionsprozess anstößt.

Bardi & Goodwin (2011, S. 276 ff.) identifizieren 6 Mediatoren des intra-individuellen Wertewandels (vgl. auch Hofer, Reinders & Fries, 2010):

- *Priming*: Signale der Umwelt, die bestimmte Wertorientierungen aktivieren (z.B. bestimmte im Vorfeld besprochene Themen, Sprachen oder Rollenerwartungen; vgl. auch Verplanken & Holland, 2002).¹¹
- *Anpassung*: Eine neue Lebenssituation kann eine Anpassung der Wertorientierungen nach sich ziehen, da die neuen Umweltbedingungen die alten Wertorientierungen ständig in Frage stellen. Wertorientierungen, denen in der

¹¹ Priming ist auch ein Problem bei der Erhebung von Wertorientierungen im Schulsetting. Leistungs- und Normorientierungen könnten über den spezifischen Kontext hier stärker aktiviert sein, als andere Wertorientierungen.

neuen Situation nicht entsprochen werden kann, verlieren an Wichtigkeit, Orientierungen, deren Unterstützung im neuen sozialen Umfeld angeregt wird, werden wichtiger. Ausnahmen hiervon stellen Wertorientierungen dar, die auf Defizitbedürfnissen im Sinne Maslows (1954) beruhen, wie z.B. *Sicherheit*.

- *Identifikation*: Identifikation spielt schon im Rahmen der Werteentstehung eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 3.1.3.2.). Kommt eine Person in eine neue Gruppe, dann können Identifikationsprozesse mit diesen neuen signifikanten Anderen zur Änderung bestehender Wertorientierungen hin zu den dominanten Werten der Gruppe führen.
- *Aufrechterhaltung eines konsistenten Selbstbildes*: Wenn Handlungen oder Einstellungen basierend auf bestimmten Werten zur Unzufriedenheit mit dem dadurch evozierten Selbstbild führen, verlieren diese Werte an Wichtigkeit.
- *Direkte Überzeugungsversuche*: Intendierte Denkanstöße z.B. auch durch Medien, pädagogische Institutionen oder Organisationen führen durch Infragestellung der bestehenden Werteordnung zu einer Werteänderung. Bei stark im Selbstkonzept verankerten Werten kann dieser Mediator aber auch auf starken Widerstand stoßen.
- *Alter*: Arbeiten zu individuellem Wertewandel legen nahe, dass bei jungen Erwachsenen eine stärkere Dynamik in der Wertestruktur aufzufinden ist, als bei älteren, deren Wertesystem sich als stabiler erweist. Dabei sind aber scheinbar weniger altersspezifische biologische, kognitive und soziale Entwicklungen ausschlaggebend als mehr an das Alter gekoppelte Änderungen der Lebenssituation, die Anpassungen der individuellen Wertestruktur nach sich ziehen. Die weitere Dynamik der Wertestruktur im Lebensverlauf entspricht den Lebenszykluseffekten, wie Klages (1985, S. 43) sie beschreibt.

Auch die individuelle Wertausstattung selbst wird als tendenziell förderlicher oder hemmender Faktor für Wertewandel vermutet (Bardi & Goodwin, 2011, S. 282). Werden Werte aus dem Bereich *Offenheit für Wandel* stark unterstützt, vergrößert sich auch die Wahrscheinlichkeit einer Offenheit gegenüber Wertewandel. Werden eher *Bewahrungswerte* unterstützt, erweist sich das als hinderlich für individuellen Wertewandel. Der Modus des Wandels von Werten wird als nicht isoliert, sondern systemisch vermutet. Erhöht sich die Unterstützung eines bestimmten Wertes, sollte sich auch die Unterstützung kompatibler Werte im Sinne Schwartz' (1992) erhöhen, die Wichtigkeit entgegengesetzter Werte sollte dagegen sinken.

In einer weiteren Untersuchung stellen Bardi et al. (2014) die grundsätzliche Frage nach Ursache und Wirkung im Verhältnis von Veränderungen in Lebensumständen und Wertorientierungen. Motivieren geänderte Wertorientierungen zu einer Veränderung der Lebenssituation (Selbst-Selektion) oder werden Wertorientierungen nach und nach geänderten Lebensumständen angepasst (Sozialisation)? Die Ergebnisse dreier empirischer Studien weisen stärker auf eine Selbst-Selektion für

eine Veränderung der Lebensumstände nach geänderten Wertorientierungen hin als auf eine Anpassung der Wertestruktur an neue Lebensumstände. Diese Ergebnisse sprechen für eine grundsätzliche Stabilität und eine starke Rolle von Werten im Lebensverlauf. Allerdings ist anzunehmen, dass Kinder wohl noch nicht über ausreichend Autonomie in ihren Handlungsentscheidungen verfügen, um ihre Lebensumstände geänderten Wertorientierungen anzupassen, von der Frage, ab wann Wertorientierungen überhaupt Handlungsrelevanz entwickeln vorerst ganz abgesehen. Döring et al. (2015, S. 21), die die Wertestruktur von 7-11-Jährigen untersuchen, vermuten, dass auch in frühen Kindheitsjahren durch Erfahrungen die bestehenden Wertorientierungen in Frage gestellt werden und eine folgende Neujustierung und Anpassung der Wertorientierungen erfolgt.

3.4. Einflussfaktoren auf die primäre Sozialisation

Der Fokus der Fragestellung der vorliegenden Arbeit liegt auf der Entstehung kindlicher Wertorientierungen im Spannungsfeld der endogenen Entwicklung und dem exogenen Einfluss von familiären Merkmalen. Die Beschränkung auf die Bedeutung der *primären Sozialisation* von Werten und Wertorientierungen stellt dabei die große Bedeutung der *sekundären Sozialisation* durch Schule und Mitschüler gerade bei Schulkindern nicht in Abrede (Goodnow, 1997; Hofmann-Towfigh, 2007; Kilian, Hofer & Kuhnle, 2013, S. 80; vgl. aus resonanztheoretischer Perspektive auch Rosa, 2016, S. 402 f.). Allerdings stellt die sekundäre Sozialisation hier keinen Untersuchungsgegenstand dar.

Hurrelmann (2002a) unterscheidet zwischen zwei Realitäten, die die Sozialisation beeinflussen, die innere Realität, die physische und psychische Dispositionen des Individuums umfasst, und die äußere Realität, die Individuen, Gruppen, Institutionen oder aber die objektive Umwelt einschließt.

Als theoretische Basis der Verbindung familiärer Merkmale mit kindlichen Wertorientierungen werden in den folgenden Kapiteln externe Sozialisationseinflüsse in den Fokus rücken. Die Einflüsse von intrapersonalen Faktoren wie z.B. der genetischen Veranlagungen auf die Wertepräferenzen werden nicht bestritten, sind aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur teilweise zu beobachten und deshalb von untergeordneter Bedeutung. Im Folgenden soll aber ein kurzer Überblick die Rolle intrapersonaler Faktoren umreißen.

3.4.1. Intrapersonale Einflussfaktoren auf die Wertesozialisation

Die besprochenen Sozialisationsmechanismen in den entsprechenden Entwicklungsphasen sind keine universellen Blaupausen für die Internalisierung von Wertorientierungen. Eigenschaften der Person, wie die bereits besprochene

Bedürfnisstruktur, aber auch z.B. ihre Gene, ihr Geschlecht, ihre Intelligenz und Charaktereigenschaften beeinflussen stark, welche Wertorientierungen tendenziell stärker ausgeprägt werden und welche eher schwächer.

Gene

Gerade die Übertragung kultureller elterlicher Orientierungen auf Kinder ist neben der Transmission auf dem sozialen Pfad auch über einen genetischen vorstellbar. Rowe (1997, S. 112) schätzt im Rahmen einer Literaturübersicht zur Erklärung autoritärer sozialer Einstellungen mit Hilfe von Daten eineiiger und zweieiiger Zwillingen den erblichen Anteil auf 60%, den Einfluss der Erziehung nur auf 14%. Bei der Erklärung von Religiosität ergibt sich ein ausgeglicheneres Bild, mit 30% erblichem Anteil und 36% Erziehungseinfluss.

Schermer et al. (2008) untersuchen den Umwelt- und erblichen Anteil an der Ausprägung der Wertetypen, wie sie im PVQ (Schwartz et al., 2001) erhoben werden, an erwachsenen Zwillingen im Alter zwischen 18 und 33 Jahren. Dabei vergleichen die Autoren eineiige mit zweieiigen Zwillingen desselben Geschlechts. Dieses Studiendesign erlaubt, die Umwelteinflüssen, denen die Probanden in ihrer Sozialisation ausgesetzt waren, weitgehend konstant zu halten und die Umwelteinflüsse von den genetischen Einflüssen auf die Werteähnlichkeit zu differenzieren.

Neun der zehn Wertetypen zeigen dabei einen genetischen Anteil an ihrer Erklärung, die aufgeklärte Varianz liegt dabei zwischen 10,8% für den Wertetyp Macht und 38% für Konformität. Die Leistungsorientierung zeigt dagegen keinen signifikanten genetischen Anteil, sie wird am stärksten durch Umwelteinflüsse determiniert. Auch Knafo & Spinath (2011) können in einer Vergleichsstudie zwischen eineiigen und zweieiigen 7-11-jährigen Zwillingen einen genetischen Anteil an der Werteausprägung bestätigen. Sie finden für die Schwartz'sche Dimension *Bewahrung vs. Offenheit für Wandel* einen erblichen Anteil von 34%, für die Dimension *Selbststärkung vs. Selbstüberwindung* wird sogar ein erblicher Anteil von 49% errechnet. Aktuelle Studien betonen die Dominanz der genetischen Gemeinsamkeiten für die Erklärung von Werteähnlichkeiten zwischen Eltern und Kindern (Kandler, Gottschling & Spinath, 2016). Die Autoren vergleichen dafür die Ähnlichkeit von Wertorientierungen eineiiger und zweieiiger Zwillingen im Alter von 7-11 Jahren mit den Wertorientierungen ihrer biologischen Eltern. Sie weisen aber auch darauf hin, dass genetische Einflüsse und die Effekte einer geteilten sozialen Umwelt auf die Werteausprägung bei Kindern schwierig zu unterscheiden sind. So könnte ein dialektischer Ansatz greifen, nachdem Eltern Lebensumstände wählen oder anstreben, die ihren genetisch prädisponierten Wertorientierungen entsprechen und die dann ihre Wertpräferenzen weiter verstärken und die ihrer Kinder formativ beeinflussen (Kandler, Gottschling & Spinath, 2016, S. 281).

Geschlecht

Zahlreiche Studien weisen auch auf einen Einfluss des Geschlechts auf die spezifische Unterstützung von Wertorientierungen hin. Mit einer sehr großen Stichprobe (N= 77528) aus 70 Ländern können Schwartz & Rubel (2005) nachweisen, dass Männer über verschiedene Kulturen hinweg Macht, Stimulation, Hedonismus, Leistung und Selbstbestimmung als wichtiger einschätzen als Frauen, die ihrerseits stärker Benevolenz, Universalismus und (weniger einheitlich) Sicherheit unterstützen. Die Geschlechtereffekte sind dabei aber deutlich schwächer als die Alterseffekte und Einflüsse der spezifischen Kultur, die zudem noch die Gendereinflüsse moderieren. Knafo & Spinath (2011) können Gendereffekte schon in ihrer Stichprobe von 7-11-Jährigen feststellen. Dabei stellt sich die Ausprägung der Dimension *Selbststärkung vs. Selbstüberwindung* als am stärksten durch das Geschlecht der Probanden beeinflusst heraus. Jungen bewerten im Durchschnitt Werte aus dem Bereich der *Selbststärkung* höher und *Selbstüberwindungswerte* niedriger als Mädchen. Die Dimension *Bewahrung vs. Offenheit für Wandel* scheint dagegen keinem Gendereinfluss zu unterliegen. Bilsky et al. (2013) können an einer Stichprobe von 7-12-jährigen Kindern aus Deutschland und Frankreich den Gendereffekt auf die Dimension *Selbststärkung vs. Selbstüberwindung* nach Knafo & Spinath (2011) bestätigen. Sie finden darüber hinaus aber auch Hinweise darauf, dass Jungen *Offenheitswerte* als wichtiger beurteilen, während Mädchen stärker *Bewahrungswerte* unterstützen.

Hitlin (2003) findet dagegen bei College-Studenten teilweise signifikante Genderunterschiede, die den Ergebnissen bei Kindern widersprechen. Männer unterstützen demnach neben Macht auch *Bewahrungswerte* stärker als Frauen, die eher Universalismus befürworten. Er macht aber auch darauf aufmerksam, dass *Bewahrungswerte* und Macht, trotz der stärkeren männlichen Unterstützung, von beiden Geschlechtern eher negativ bewertet werden, wohingegen bei Universalismus die Beurteilungen zwischen den Geschlechtern stärker divergieren. Geschlechterunterschiede sind auch bei inhaltlich verwandten Konstrukten aufzufinden. So weisen Wigfield & Eccles (1994) in einer Studie unter Grundschulern nach, dass Jungen ihre akademische Kompetenz und Selbstwirksamkeit höher einschätzen als Mädchen.

Die Gründe für die Geschlechterunterschiede werden im evolutionsbiologischen Bereich vermutet (Schwartz & Rubel, 2005, S. 1021 ff.). So scheint beispielsweise der soziale Status von Männern, wie er sich als motivationales Ziel in den Werten *Macht* und *Leistung* wiederfindet, ein entscheidender evolutionärer Faktor bei der Partnersuche von Frauen gewesen zu sein, da sie besonders in der Phase der Erziehung auf Versorgung und Schutz durch den Partner angewiesen waren.

Hettinger (2009) findet Geschlechterunterschiede auch für Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren mit der Skala für *individuelle reflexive Werte* (Hermann, 2004b). Ein starker signifikanter Effekt ist bei der übergeordneten Wertedimension *moderne materialistische Werte* aufzufinden, sie wird stärker von Jungen unterstützt. Mädchen unterstützen stärker die *modernen idealistischen Werte*, der Effekt erreicht aber auf

Grund der kleinen Studienstichprobe (N= 198) kein signifikantes Niveau. Für die *traditionellen Werte* zeigen sich keine Gendereffekte.

Charaktereigenschaften

Ein weiterer, häufig im Zusammenhang mit individuellen Wertorientierungen diskutierter intrapersonaler Faktor sind psychische Eigenschaften eines Individuums, die stabilen Eigenschaften der Persönlichkeit (z.B. Bilsky & Schwartz, 1994). Diese stellen sich als weniger kognitiv kontrolliert als Werte dar. Die etablierteste Konzeptualisierung von Charaktereigenschaften besteht aus der Einteilung in fünf Dimensionen, den *big five*: *Offenheit für Erfahrung*, *Extraversion*, *Verträglichkeit*, *Gewissenhaftigkeit* und *Neurotizismus* (vgl. Goldberg, 1990; Parks & Guay, 2009, S. 678). Klages & Gesicke (2005) finden in der Forschungstradition der *individuellen reflexiven Werte* für die Wertedimensionen *Pflicht und Konvention* positive Zusammenhänge mit *Gewissenhaftigkeit* und *Verträglichkeit*, negative mit *Offenheit für Erfahrung* und *Neurotizismus*. Die Wertedimension *Hedonismus und Materialismus* korreliert positiv mit *Extraversion* und *Offenheit für Erfahrung*, negativ mit *Verträglichkeit*. Die Wertedimension *Kreativität und Engagement* schließlich hängt positiv mit *Offenheit für Erfahrung*, *Extraversion* und *Verträglichkeit* zusammen, negativ dagegen mit *Neurotizismus*.

Roccas et al. (2002) untersuchen die Zusammenhänge der *big five*-Dimensionen mit den Wertetypen der *universellen Werte* nach Schwartz (1992) und finden Zusammenhänge zwischen *Verträglichkeit* und Benevolenz sowie Tradition. *Offenheit für Erfahrung* zeigt positive Korrelationen mit Selbstbestimmung sowie Universalismus, *Extraversion* mit Leistung sowie Stimulation, *Gewissenhaftigkeit* mit Leistung sowie Konformität. Parks-Leduc, Feldmann & Bardi (2015) stoßen in ihrer Metaanalyse der Veröffentlichungen auf diesem Gebiet am häufigsten auf starke positive Zusammenhänge zwischen *Offenheit für Erfahrung* und den Schwartz'schen Wertetypen Selbstbestimmung, Stimulation und Universalismus, auf negative dagegen mit Tradition, Konformität und Sicherheit. *Verträglichkeit* korreliert häufig positiv mit Benevolenz und Universalismus, Konformität und Tradition. Negative Korrelationen sind dagegen mit Macht festzustellen. *Extraversion* zeigt positive, aber schwächere Zusammenhänge als *Offenheit für Erfahrung* und *Gewissenhaftigkeit* mit Stimulation, Macht, Leistung und Hedonismus. *Gewissenhaftigkeit* korreliert positiv, aber ebenfalls schwächer mit Sicherheit, Konformität und Leistung. Für *Neurotizismus* sind keine Zusammenhänge mit den Schwartz'schen Wertetypen aufzufinden.

Charaktereigenschaften werden ab der mittleren Kindheit als relativ stabil angenommen (vgl. Gloger-Tippelt & Lahl, 2008, S. 76). Die kausale Wirkrichtung im Zusammenhang von Charaktereigenschaften und individuellen Werten wird dabei kontrovers diskutiert (vgl. Hitlin & Piliavin, 2004, S. 368).

Intelligenz

Empirische Evidenzen legen auch zwischen Intelligenz und Wertorientierungen einen Zusammenhang nahe. Hettinger (2009) misst die fluide Intelligenz von Schülern der 8. bis 11. Klasse mit einem kulturfairen Intelligenztest und kann Zusammenhänge mit den übergeordneten Wertetypen der *individuellen reflexiven Werte* (Hermann, 2004b) nachweisen. So zeigen sich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen hochbegabten (IQ > 120) und normalbegabten Schülern bei *traditionellen Werten* und *modernen idealistischen Werten*. Die normalbegabte Gruppe unterstützt dabei die *traditionellen Werte* signifikant stärker, die hochbegabte Gruppe die *modernen idealistischen Werte*. Dabei bewerten die Hochbegabten nicht sozialintegrative Werte wie Freundschaft und Partnerschaft signifikant höher, sondern eher sozialen Altruismus. Für *moderne materialistische Werte* ist kein Mittelwertsunterschied festzustellen. Als Manko dieser Arbeit ist aber sicher anzusehen, dass nicht der lineare Zusammenhang von Intelligenz und Wertorientierungen getestet wurde, sondern nur Mittelwertsunterschiede zwischen Kontrastgruppen.

Der Einfluss von Intelligenz auf Einstellungen und Orientierungen scheint darüber hinaus biographisch nachhaltig zu sein. In einer prospektiven Untersuchung analysieren Deary, Batty & Gale (2008) den Einfluss der Intelligenz von 10-Jährigen auf ihre Einstellungen im Alter von 30 Jahren. Intelligenterer Kinder sind im Erwachsenenalter demnach häufiger liberal und antitraditional eingestellt. Dieser Einfluss wird auch nur zu einem Bruchteil durch Bildungsqualifikationen vermittelt und gar nicht durch die soziale Schichtzugehörigkeit.

Alter

Schließlich ist offensichtlich das Alter ein entscheidender interner Faktor bei der Werteentwicklung. Einer der zu Grunde liegenden Prozesse, die Bedürfnisentwicklung, wurde in Kapitel 3.1.2. diskutiert. Generelle kognitive und moralische Entwicklungen, wie sie in Kapitel 3.1.1. besprochen wurden, erklären einen anderen Teil der Wirkung des Alters auf Wertorientierungen. Alterseffekte liegen weiterhin komplexer werdenden Umweltweinflüssen zu Grunde (Abendschön, 2010, S. 208). Allerdings finden Döring et al. (2015, S. 23) Evidenzen dafür, dass das Alter keinen kontinuierlichen Einfluss auf die Werteentwicklung ausübt, sondern einzelne Entwicklungsphasen als recht homogen angenommen werden können. So können sie in einer Stichprobe unter Kindern im Alter von 7-11 Jahren, der *middle childhood*, nur 1% der Varianz der Werteprioritäten über das Alter erklären.

3.4.2. Interpersonale Einflussfaktoren der familiären Sozialisationsumwelt

In diesem zentralen Kapitel soll eine Übersicht über die möglichen familiären Einflussfaktoren auf die Ausbildung kindlicher Wertorientierungen geboten werden.

Als Ansatz zur Differenzierung der Einflüsse in der Sozialisation soll die Unterteilung familiärer Eigenschaften in *Prozess- und Strukturmerkmale* dienen. Baumert, Watermann & Schümer (2003) verwenden diese Unterscheidung, um Einflüsse von Herkunftsfaktoren auf die Bildungschance zu untersuchen. Sie stellen einen Vermittlungseffekt der manifesten, familiären Strukturmerkmale auf Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb über Prozessmerkmale, also Merkmale der kulturellen und kommunikativen Praxis¹² in der Familie und von da aus über psychologische Faktoren des Kindes, wie z.B. Kompetenzen und Motivation fest. Solch ein Mediationsmodell sollte auch für die Untersuchung familiärer Einflüsse auf kindliche Wertorientierungen fruchtbar zu machen sein (vgl. auch Abendschön, 2010). Zuerst soll aber der Zusammenhang von elterlichen und kindlichen Wertorientierungen im Fokus stehen.

3.4.2.1. Transmission von Wertorientierungen

Die Wertetransmission umfasst sowohl den Prozess der Werteübertragung, der von verschiedenen familiären Prozess- und Strukturmerkmalen beeinflusst und über verschiedene Sozialisationsmechanismen vermittelt werden kann, als auch das Resultat der Werteähnlichkeit zwischen Eltern und Kindern.

Theoretisch können Sozialisationsmechanismen wie *Imitation* und *Identifikation*, *soziales Lernen*, aber auch intendierte *Werteerziehung* und *Konditionierung* eine exakte Übertragung von Wertestrukturen von Eltern zu Kindern erklären (vgl. Kapitel 3.1.3.2.). Aber wie Sozialisationsansätze, die sich auf diese Mechanismen beschränken (vgl. Hurrelmann, 2002a), ist auch das Konzept der exakten Übernahme der elterlichen Wertorientierungen durch die Kinder unterkomplex angelegt. In der Literatur finden sich etliche Moderatoren der Beziehung von elterlichen und kindlichen Wertorientierungen.

Die empirische Studienlage zur Werteähnlichkeit von Eltern und Kindern ist uneinheitlich. Die Vielzahl der verwendeten theoretischen Konzepte und empirischen Maße erschwert zudem die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

¹² Als Prozessmerkmale sollen im Weiteren Syndrome oder Bündel von Verhaltensweisen und Einstellungen (wie z.B. Erziehungsstile oder Lebensstile) untersucht werden, über die eine Selbstauskunft der Betroffenen möglich ist. Praktiken auf der kommunikativen und kulturellen Mikroebene sind sicherlich bedeutsam in der Transmission von Wertorientierungen (vgl. Goodnow, 1997; Grusec & Goodnow, 1994), im Rahmen des Mediationsansatzes aber kaum zu modellieren und empirisch schwer zu messen.

3. Wertorientierungen in der Kindheit

Boehnke (2001) findet in einer Studie zur Werteähnlichkeit erwachsener Studenten und ihrer Eltern für die Schwartzschen Wertedimensionen durchschnittlich eher schwache Zusammenhänge. Ausnahmen hiervon stellen die Werte Tradition, Macht, Stimulation und Hedonismus dar, bei denen die Ähnlichkeit ein signifikantes Niveau erreicht. In einer späteren Arbeit stellt Boehnke (2004, S. 120 f.) fest, „dass eine erfolgreiche Wertetransmission besonders für diejenigen Werte gelingt, die Eltern ablehnen, nicht so sehr für Werte, die ihnen am Herzen liegen“. Darüber hinaus findet Boehnke Hinweise auf eine geschlechtsspezifische Übertragung. So zeigt sich die Werteähnlichkeit zwischen Vater und Sohn sowie Mutter und Tochter als stärker als die Eltern-Kind-Ähnlichkeit generell.

Dagegen weist Bott (2008, S. 64. f.) gerade für junge Kinder eine deutliche Identifikation mit den Orientierungen der Eltern nach. Bei jungen Kindern scheinen dabei die Einstellungen der Hauptbetreuungsperson am wichtigsten zu sein, also meist die der Mütter¹³ (Abendschön, 2010, S. 160). Schönplflug (2001, S. 175) stellt bis ins frühe Jugendalter die Dominanz des mütterlichen Einflusses auf die Orientierungen der Kinder fest. Im Verlauf der mit dem Alter steigenden Autonomie der Jugendlichen erwartet sie eine abnehmende Effektivität der elterlichen Wertetransmission. Schönplflug (2001, S. 182) entdeckt zudem einen Effekt der Position in der Geschwisterreihung, der der Hypothese widerspricht, wonach sich später geborene Geschwister stärker an ihren älteren Geschwistern orientieren und deshalb eine geringere Wertähnlichkeit mit ihren Eltern aufweisen als ältere Geschwister. Tatsächlich sind aber bei dritt- und spätergeborenen Geschwistern in mehr Wertebereichen (Universalismus, Konformität und Selbstbestimmung) Ähnlichkeiten mit den Eltern festzustellen als bei den Erst- und Zweitgeborenen. Schönplflug vermutet eine größere Beeinflussbarkeit später geborener Geschwister im Hinblick auf gruppenorientierte, kollektivistische Werte als Erklärung.

In einer experimentellen Herangehensweise an die Untersuchung von Werteähnlichkeiten durch ein *public goods game* können Cipriani, Guiliano & Jeanne (2006) keine Korrelation zwischen prosozialen Werten der Eltern und ihrer Kinder im Grundschulalter nachweisen. Der fehlende Effekt zeigt sich robust gegen Alter, Geschlecht und Familiengröße. Die Autoren vermuten Peer-Effekte als größten Einfluss auf die kindlichen Wertorientierungen. Allerdings wird hier das kooperative Verhalten von Eltern und Kindern als Maß für prosoziale Werthaltungen verwendet. Der unikausale Rückschluss von Verhalten auf Wertorientierungen ist sicherlich als problematisch anzusehen.

Boehnke & Welzel (2006) finden in einer Transmissionsstudie über drei Generationen deutliche Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen von Kindern und ihren Eltern. Dabei erheben sie die Wertorientierungen von 121 Kindern im Alter von 7-14 Jahren (durchschnittliches Alter: 10 Jahre) und 43 ihrer Elternteile im durchschnittlichen Alter von 42 Jahre. Sie setzen dazu eine modifizierte Version des

¹³ Mütter leisten immer noch deutlich häufiger die Hauptbetreuung der Kinder als Väter (vgl. Bertram, 2006, S. 2)

PVQ (Schwartz et al., 2001) mit nur einem Item pro Wertetyp ein. Da die Daten der Eltern und Kinder auf Grund von Datenschutzüberlegungen nicht zugeordnet werden können (Boehnke & Welzel, 2006, S. 348), werden darüber hinaus von Kindern und Eltern die wahrgenommenen Werte der jeweiligen Elterngeneration erfragt, so dass indirekt auch die Werthaltungen der Großeltern erhoben werden. Die Korrelationen der zu den vier übergeordneten Wertedimensionen nach Schwarz (1992) zusammengefassten Wertorientierungen der Kinder mit den perzipierten Wertorientierungen ihrer Eltern liegen zwischen $r = 0,42$ und $r = 0,73$. Am schwächsten zeigen sich die intergenerationalen Zusammenhänge beim Wertebereich *Offenheit für Wandel*. Für die Wertedimension der *Bewahrungswerte*, für die die höchsten intergenerationalen Korrelationen identifiziert werden können, findet sich zudem ein sich verstärkender Zusammenhang mit zunehmendem Alter der Kinder. Für die anderen Wertebereiche ist dies nicht stabil nachzuweisen. Zwischen den Wertorientierungen der Eltern und den wahrgenommenen Wertorientierungen der Großeltern finden sich dagegen nur noch sehr viel schwächer Zusammenhänge innerhalb den verschiedenen Wertebereichen ($r = 0,16$ bis $r = 0,49$). Die Autoren schließen daraus, dass sich auch die älteren Kinder der Stichprobe (über 10 Jahre) noch in der Phase der Übernahme der elterlichen Werte befinden. Die Phase der Individuation und Abgrenzung von elterlichen Orientierungen beginnt demnach erst nach der Altersspanne der untersuchten Kinder. Ein großes Manko der Studie stellt die Messung der elterlichen Wertorientierungen als perzipierte Wertorientierungen der Kindergeneration dar. Die tatsächliche Übereinstimmung von Wertorientierungen der Kinder mit denen ihrer Eltern bleibt ungeklärt. Grundsätzlich kann von einer großen Bedeutung des akkuraten Wahrnehmens der elterlichen Werte im Prozess der Wertetransmission ausgegangen werden (Grusec & Goodnow, 1994).

Dickmeis (1997, S. 55) findet in einer Übersicht der empirischen Forschungsliteratur nur schwache Hinweise auf die Haltbarkeit der Annahme starker Kongruenzen zwischen elterlichen Werthaltungen und denen von 14-16-jährigen Jugendlichen.¹⁴ Gecas & Seff (1990, S. 943) finden dagegen in einer Übersicht der Forschungsliteratur der 80er Jahre häufig starke Werteähnlichkeiten zwischen Eltern und Kindern, geben aber auch zu bedenken, dass die wahrgenommene Wertekongruenz zwischen Eltern und Kindern, die in den Studien oft erhoben wurde, stets höher ausfällt als die tatsächliche. Als entscheidenden Faktor für die Werteähnlichkeit machen auch Whitbeck & Gecas (1988) die Genauigkeit der kindlichen Wahrnehmung elterlicher Werte aus. Je genauer die Perzeption, desto größer die Wertekongruenz (vgl. auch Hitlin & Piliavin, 2004, S. 372). Eine exakte Wahrnehmung der elterlichen Werte hängt dabei laut Knafo & Schwartz (2003) positiv mit der Einigkeit zwischen Vater und Mutter hinsichtlich der Sozialisationswerte, der elterlichen Wärme und Responsivität und negativ mit elterlichen

¹⁴ Hermann (2013, S. 440) weist hier aber zu Recht darauf hin, dass die Wertekongruenz von Jugendlichen und ihren Eltern gerade in einer Ablösungsphase vom Elternhaus stark von Selbstreflexion und außerfamilialen Dritteinflüssen geprägt sein dürfte. Diese Ergebnisse seien demnach nicht auf die Werthaltungen von Kindern übertragbar.

Wertekonflikten sowie gleichgültigen und autokratischen Erziehungsstilen zusammen.

Auch Rohan & Zanna (1996, S. 258) entdecken für erwachsene Studenten und ihre Eltern hohe Wertähnlichkeiten (im Durchschnitt eine Korrelation von $r = 0,44$ für die Werteähnlichkeit zwischen Eltern und Kindern). In einer Kontrollanalyse der Werteähnlichkeit zwischen randomisiert gebildeten Pseudo-Eltern-Kind-Dyaden sind aber ebenfalls hohe, jedoch signifikant niedrigere Werteähnlichkeiten aufzufinden. Die Ähnlichkeit kann also teilweise auf die Homogenität der gesamten Stichprobe in ihren kulturellen Werten zurückgeführt werden. Als Moderator der Werteähnlichkeit zwischen Eltern und Kindern wird der elterliche *Autoritarismus* diskutiert, eine Persönlichkeitseigenschaft, die sich durch Konventionalismus, Gehorsamkeit gegenüber Autoritäten und Aggressivität gegen Nichtgruppenmitglieder auszeichnet. *Autoritarismus* wirkt sich vor allem auf den Erziehungsstil aus (Rohan & Zanna, 1996, S. 159 f.; mehr dazu im Abschnitt *Erziehungsstil*, Kapitel 3.4.2.3.).

Den Einfluss der *kulturellen Werte* auf die Wertestruktur von Eltern und Kindern behandeln auch Boehnke, Hadjar & Baier (2007; 2009). Sie postulieren für die Nähe oder Distanz der elterlichen Wertorientierungen zu den kulturell dominanten Werten einer Gesellschaft eine moderierende Funktion auf die Wertetransmission von Eltern zu Kindern. Sie finden empirische Hinweise darauf, dass in Familien, deren Wertestruktur in größerer Opposition zu den kulturellen Werten der Gesellschaft steht, die innerfamiliäre Wertetransmission exakter gelingt als in Familien, die im „Mainstream“ der kulturellen Werte liegen. Boehnke und Kollegen führen das auf den größeren kommunikativen Einsatz zurück, der notwendig ist, wenn den kulturellen Werten gegenüber eher oppositionell eingestellte Eltern ihnen wichtige Werte übertragen wollen. Einen Spezialfall dieses Zusammenhangs erwähnt Schönplflug (2001, S. 176). Sie stellt für Eltern mit Migrationshintergrund, die ihre kulturellen Ursprünge beibehalten möchten, eine stärkere intergenerationale Wertetransmission auf ihre Kinder fest, als für Migranteltern, die sich der Kultur des Gastlandes anpassen.

In einer retrospektiven Erhebung vergleicht Kroh (2009) Ingleharts Knappheits- und Sozialisationshypthesen, die gegen die Annahme einer kulturellen Übertragung von Wertorientierungen sprechen, mit der Transmission durch soziales Lernen, also der Orientierung an den Werten der Eltern. Er prüft beide Ansätze auf ihre Erklärungsleistung bei der Präferenz für *Postmaterialismus* unter erwachsenen Nachkommen. Er kann nachhaltige Effekte der ökonomischen Sozialisationsumgebung der Kinder nachweisen, ebenso aber einen unabhängigen signifikanten Effekt des elterlichen *Postmaterialismus* in der formativen Phase der Kinder.

Trotz der oft niedrigen intergenerationalen Wertekongruenz in vielen Studien scheinen religiöse Wertorientierungen hiervon ausgenommen zu sein und zeigen im Vergleich zu anderen Werten regelmäßig hohe Kongruenzen (vgl. Knafo & Schwartz, 2009, S. 240; Hoge, Petrillo & Smith, 1982). Auch Hermann (2013) findet bei 8-9-jährigen Kindern und ihren Eltern allein für religiöse Werte eine deutliche

Werteähnlichkeit ($r = 0,68$), bei anderen Wertedimensionen erreichen die Ähnlichkeiten kein signifikantes Niveau. Dies deutet er als Bestätigung seiner Hypothese des hierarchischen Werteraumes (vgl. Kapitel 2.1.1.). Im Rahmen des Forschungsprogramms zu sozialen Axiomen, den individuellen Vorstellungen über das Funktionieren der Welt, findet Boehnke (2009) allein für Religiosität, die eines der fünf Axiome darstellt, eine starke intergenerationale Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern. Dies gilt aber auch für Irreligiosität. Copen et al. (2005) stellen für religiöse Werte von erwachsenen Kindern einen deutlichen Einfluss der religiösen Werte ihrer Eltern und sogar ihrer Großeltern fest, der nur teilweise über die Wertorientierung der Eltern vermittelt wird.

Dass die Sozialisationsziele der Eltern aber nicht unbedingt in einer freiwilligen und selbständigen Übernahme der elterlichen Wertorientierungen durch ihre Kinder liegen, betonen Grusec, Goodnow & Kuczynski (2000, S. 207 f.): „Parents may be satisfied instead with partial agreement, partial acceptance, tolerable ways of expressing and negotiating a difference in position, or reasonable behavior in public even when a principle is rejected“. So steht z.B. das Erziehungsziel der Autonomie und Unabhängigkeit der genauen Übernahme elterlicher Werte entgegen. Während Knafo & Schwartz (2001) in einer Untersuchung in Israel feststellen, dass die Eltern für ihre Kinder die gleichen Werte aspirieren, die sie selbst unterstützen, weisen Tam & Lee (2010) für eine Stichprobe von Müttern in Singapur nach, dass ihre eigenen Wertvorstellungen nicht die für das Kind aspirierten sind. Für die Mütter sind unabhängig von eigenen Werten Vorstellungen davon identifizierbar, was normativ gesellschaftlich wichtig ist und diese Werte wollen sie ihren Kindern weitergeben. Ihre Erziehungsziele für ihr Kind müssen also nicht mit ihren eigenen Wertorientierungen übereinstimmen.

Auch die Vorstellung von Wertetransmission als unidirektionalem Prozess von Eltern zu Kindern ist zu hinterfragen. Pinquart & Silbereisen (2004) können für Heranwachsende und ihre Eltern in einem querschnittlichen Design die Übernahme in der Jugend salienter Orientierungen der Kinder durch die Eltern beobachten. Auf Grund ihrer Aktualität werden die Orientierungen in Diskussionen expliziert und können so auch von Adoleszenten auf ihre Eltern übertragen werden. Hier wirkt der Erziehungsstil als Moderator: die Kinder-zu-Eltern-Wertetransmission ist stärker ausgeprägt in Familien mit zugewandtem und unterstützendem Erziehungsstil.

3.4.2.2. Der Einfluss familiärer Strukturmerkmale

Sozioökonomischer Status

Bei der Diskussion des Einflusses des sozioökonomischen Status der Familie auf die Wertorientierungen von Kindern und Jugendlichen, wie sie in vielen empirischen Studien nachgewiesen werden können (z.B. Gensicke, 2009; van Deth, Abendschön & Vollmar, 2011), müssen meist die vermittelnden Mechanismen mitgedacht werden und werden kurz genannt (verstärkt behandelt werden sie aber in Kapitel 3.4.2.3.). Dalton (1982, S. 140) unterscheidet hier zwischen dem *attitudinal pathway*, der direkten Wertevermittlung durch Imitation, Konditionierung und Werteerziehung und dem *social milieu pathway*, der die Werteähnlichkeiten zwischen Eltern und Kindern stärker über die gemeinsamen sozialstrukturellen Merkmale erklärt, wie z.B. Schicht, ethnische Herkunft oder Religion, die ähnliche Umwelterfahrungen bedingen. Als Sozialisationsmechanismus dominiert hier interaktives Erfahrungslernen (vgl. Fischer et al., 2011; Abendschön, 2010, S. 162). So beschreibt etwa Spaeth (1976) den sozioökonomischen Status einer Familie als direkten Anregungsrahmen im Prozess der Sozialisation näher. Der soziale Status bestimmt demnach die kognitive Komplexität der kindlichen Umgebung, beispielsweise über die Anzahl und Unterschiedlichkeit von Besitztümern, die dem Kind mehr oder weniger komplexe Stimuli bieten. So finden auch Brooks-Gunn & Duncan (1997) und Gershoff et al. (2007) für das Aufwachsen von Kindern in ökonomisch prekären Kontexten negative Auswirkungen auf die sprachliche und kognitive Entwicklung. Sie sehen einen der Gründe in den beschränkten Investitionsmöglichkeiten der Eltern in Lernmaterialien wie Spielzeug, Bücher und Computer.

In einem Überblick über die Einflüsse der Sozialstruktur auf Wertorientierungen fassen Hitlin & Piliavin die Forschungsgeschichte dieses Zusammenhangs mit der einfachen Formel „je höher die soziale Position, desto höher die Wertschätzung von *Selbstbestimmung* bei Arbeitnehmern und ihren Kindern“ zusammen (Hitlin & Piliavin, 2004, S. 370). Diese Diagnose basiert hauptsächlich auf Arbeiten von Melvin Kohn (Kohn, 1981; Kohn, Slomczynski & Schönbach, 1986; vgl. auch Hitlin, 2003; 2006), einem modernen Klassiker der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung (vgl. auch Kapitel 2.1.1.). Bei Kohn ist aber nicht generell der sozioökonomische Status der Familie der entscheidende Faktor, sondern die Arbeitsbedingungen der Eltern, die ihre Wertorientierungen und die Aspirationen für ihre Kinder bestimmen. Entscheidend ist dabei der Grad an Autonomie und Komplexität, den die Tätigkeit des Haupterwerbstätigen der Familie fordert und zulässt (vgl. auch Xiao, 2000). Eltern, die in ihrem Beruf nur geringe Möglichkeiten zur *Selbstbestimmung* haben, werden in ihren beruflichen Erfahrungen immer nur in der Nützlichkeit der eigenen Orientierung an *Gehorsams- und Konformitätswerten* bestätigt. Ausgehend von der Annahme, dass ihre Kinder eine ähnliche berufliche Laufbahn einschlagen werden und deren zukünftige Tätigkeit auch kaum unter eigener Kontrolle stehen

wird, schätzen sie ihre eigenen Orientierungen auch bei ihren Kindern höher wert, als Eltern mit selbstbestimmteren Jobs (Kohn, 1996; Goodnow, 1997)¹⁵. Eltern, die in Berufen mit höherer Autonomie und Komplexität arbeiten, wertschätzen *Selbstbestimmung* stärker und wollen diesen Wert auch ihren Kindern vermitteln. Diese schichtspezifische Transmission wird über charakteristische Erziehungsstile bewirkt (Luster, Rhoades & Haas, 1989; vgl. auch Kapitel 3.4.2.3.). Auch die Entwicklungspsychologin Jacqueline Goodnow (1997) kritisiert die häufige Beschränkung ihrer Disziplin auf die Beschäftigung mit innerfamiliären Prozessen der kulturellen Transmission und plädiert für eine soziokulturelle Ausdehnung des Fokus. Als Ursprung der Unterstützung bestimmter Werte für die Sozialisation der Kinder schlägt Goodnow die Eigenschaft vor, das Überleben und Vorankommen der Kinder in ihrer spezifischen physischen und sozialen Umwelt – auch prospektiv – zu fördern. Dies entspricht Kohns Begründung für die von den Eltern aspirierten Werte der Kinder.

In Erweiterungen von Kohn's Thesen des Zusammenhangs von sozioökonomischem Status und Wertorientierungen ergänzt Hitlin (2003) die eindimensionale Wertestruktur von *Konformität* und *Selbstbestimmung* um die Schwartzschen Wertetypen (Schwartz, 1992). Obwohl Hitlin in seiner Erhebung unter College-Studenten die Wertestruktur der *universellen Werte* nicht replizieren kann, stellt er für seine sieben faktorenanalytisch gebildeten Dimensionen teilweise Effekte der beruflichen Tätigkeit der Eltern fest. Durch eine weitere Studie wird der theoretische Kreis der intergenerationalen Reproduktion der sozialen Position der Familie durch die Einführung des Kriteriums Karriereaspiration, das wiederum von den Wertorientierungen der Kinder beeinflusst wird, geschlossen (Hitlin, 2006). Obwohl sie mit einem anderen, stärker horizontal orientierten Kategorisierungskonzept der beruflichen Anforderungen arbeiten, können auch Knafo & Sagiv (2004) den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Wertorientierungen nachweisen.

Obwohl in seiner Theorie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit das Konzept der Wertorientierungen kaum einmal explizit genannt wird, kann auch Pierre Bourdieu (1987) als Klassiker der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Schichtzugehörigkeit¹⁶ und Wertorientierungen gelten. Wie Abels & König (2010, S. 217) bemerken, können Wertorientierungen als Unterkategorie des Habituskonzepts verstanden werden. Der Habitus bezeichnet bei Bourdieu eine durch die Schichtzugehörigkeit strukturierte und das Wahrnehmen, Deuten und Handeln strukturierende persönliche Disposition, die neben Wertorientierungen noch Verhaltensweisen, Einstellungen, Geschmack und Lebensstil umfasst (Bourdieu, 1987, S. 279 ff.). Die Schichtzugehörigkeit bestimmt dabei den Habitus durch die spezifische Position der Familie im sozialen Raum, an die eine bestimmte Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem (z.B. Bildung in institutionalisierter Form

¹⁵ Einen Gendereffekt der auf Erfahrungswerte zurückzuführen ist, kann man in der Evidenz sehen, dass Frauen in höheren Positionen Autonomie stärker unterstützen als Männer in höheren Positionen (Xiao, 2000).

¹⁶ Die Begriffe Schichtzugehörigkeit und sozioökonomischer Hintergrund bzw. Status werde im Weiteren synonym verwendet.

3. Wertorientierungen in der Kindheit

von Bildungsabschlüssen, in objektivierter Form z.B. als Bücher oder Kunstwerke oder inkorporierter Form als Wissen oder erlernten Dispositionen der Persönlichkeit) und sozialem Kapital (Beziehungsnetzwerk, auf das zurückgegriffen werden kann) gekoppelt ist. Bourdieus Habitusbegriff umfasst hier also auch Facette nicht-materieller Ressourcen, die von der Schichtzugehörigkeit bestimmt und transgenerational in familiären Mikroprozessen übertragen werden (vgl. Büchner & Brake, 2006). Besonders die Transmission kulturellen Kapitals hat einen bedeutenden Einfluss auf schulische Leistungen und den Kompetenzerwerb, dies zum einen über die familiäre Vermittlung schulisch relevanter Wissensbestände, Kulturtechniken, Bildungsstrategien und dem Angebot anregender Aktivitäten, aber auch durch die Ausbildung des schulspezifischen Habitus, dem funktionalen Aspekt des kulturellen Kapitals (Baumert, Watermann & Schümer, 2003, S. 55). Der Habitus umfasst seinerseits Wertorientierungen und Einstellungen, die die schulische Motivation und damit Arbeitsverhalten, Kompetenzerwerb und Leistungen beeinflussen. Zum anderen wird er aber auch im schulischen Kontext wahrgenommen und bewertet (Bourdieu & Passeron, 1971). Kramer & Helsper (2010, S. 116 ff.) unterscheiden beim schichtabhängigen, familiengeprägten, primären Habitus der Kinder mehrere Typen, die in stärkeren oder schwächeren Passungsverhältnissen zum ‚legitimen‘, sekundären Habitus der Schule stehen. Mit aufsteigender Schichtherkunft wird der Bildungshabitus durch *Bildungsfremdheit*, *Bildungsnotwendigkeit- und Konformität*, *Bildungsstreben* und schließlich *Bildungsexzellenz und Distinktion* gekennzeichnet. Positive Einstellungen vorausgesetzt, ist der Arbeiterschicht eine an *Konformität* und *Normbefolgung* ausgerichtete schulspezifische Orientierung eigen, Kinder aus der Mittelschicht besitzen dagegen eine stärker an *Leistung* und *Bildungsstreben* ausgerichtete Orientierung. Diese Leistungsorientierung setzt sich in die höheren Schichten aber nicht linear fort, hier wird, ausgehend von der umfangreichen Vermittlung kulturellen Kapitals in den Familien, der Schule gegenüber ein Habitus der Überlegenheit und Lässigkeit gepflegt. Dieser zeichnet sich gerade durch Bildungsorientierung über den schulischen Bereich hinaus aus und lehnt das (explizite) Leistungsstreben im schulischen Kontext ab. Als theoretischer Ansatzpunkt erhellt diese Kategorisierung auch eine Reihe scheinbar paradoxer empirischer Ergebnisse, die einen Abfall der Leistungsorientierung in den höchsten sozialen Schichten bei ansonsten paralleler Steigerung von Leistungsorientierung und Schichtzugehörigkeit feststellen (Meulemann, 1987; Hess, 2009).

Abendschön (2010, S. 164) fasst in ihrer Übersicht über Studien aus den Forschungstraditionen Kohns und Bourdieus als dominante übermittelte Werte von Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten „>traditionelle< Werte wie Disziplin, Gehorsam, gute Manieren und Gesetzestreue“ zusammen. Für Eltern aus der Mittelschicht „Rücksichtnahme, Interesse an der Welt, Sensibilität, persönliche Autonomie und Selbständigkeit“. Die schichtspezifische Polarität der übertragenen Werte kann also als Konformität, Autoritätsgeltung und Konventionalismus vs. Autonomie und Selbstbestimmung umrissen werden.

3. Wertorientierungen in der Kindheit

Zu inhaltlich ähnlichen Ergebnissen kommen auch empirische Studien in der Forschungstradition der *individualistischen* und *kollektivistischen Werte*. Sie weisen häufig darauf hin, dass in höheren sozioökonomischen Lagen *individualistische* Werte stärker unterstützt werden als *kollektivistische*, die eher in niedrigen sozialen Schichten befürwortet werden (Triandis, 1995; Hofstede, 2001; Phalet & Hagendoorn, 1996; Freeman, 1997; Kagıtcıbası & Ataca, 2005). Dieser Zusammenhang kann auch schon bei Kindern in der Vorschule (Guinote et al., 2015) sowie der fünften, achten und zehnten Klasse nachgewiesen werden (Özdikmenli-Demir & Sayıl, 2009).

Einen direkten, nicht durch innerfamiliäre Prozesse vermittelten Einfluss der ökonomischen Verhältnisse, in denen ein Kind aufwächst, auf seine Wertorientierungen behauptet Inglehart (1977; vgl. auch Kapitel 2.1.1.). Dabei arbeitet Inglehart wenig über die Bedeutung der ökonomischen Lage der Familie auf der Mikroebene aus (für Ausnahmen siehe Inglehart, 1977, S. 86, 88), sondern stellt eher auf die makroökonomische Lage während der formativen Phase und ihrer Veränderung über die Generationen ab (De Graaf & de Graaf, 1988, S. 53). Demnach bestimmt die Erfahrung materieller Knappheit oder materiellen Wohlstandes, welche Wertorientierungen unterstützt werden, *materielle* oder *postmaterielle*. Diese Knappheitshypothese basiert auf der Annahme einer Bedürfnishierarchie, in der ideelle Bedürfnisse erst in den Fokus gelangen, wenn materielle Bedürfnisse gestillt wurden (Maslow, 1954; vgl. auch Kapitel 3.1.2.). Der Einfluss der materiellen Ressourcen auf Wertorientierungen wird von Inglehart aber nicht als lebenslanger, adaptiver Prozess modelliert. Er geht in seiner Sozialisationshypothese davon aus, dass die Bedingungen in einer formativen Phase eine entscheidende Prägung setzen, die danach recht stabil ist. Nach Inglehart ist die formative Phase, in der Wertorientierungen entstehen, in der Adoleszenz zu verorten. Hypothesen über die Wirkung der ökonomischen Ressourcen auf die Wertorientierungen von Kindern wären demnach sinnlos. Da neuere Forschungen aber die Existenz von kindlichen Wertorientierungen nahelegen, kann zumindest die Knappheitshypothese und damit der direkte Einfluss der materiellen Ressourcen einer Familie auf den Prüfstand gestellt werden. Kasser, Koestner & Lekes (2002) können nachweisen, dass die sozioökonomischen Bedingungen und Erziehungserfahrungen, die auf 5-jährige Kinder wirken, ihre Wertorientierungen im Alter von 31 Jahren beeinflussen. Nachhaltig formative Prozesse finden demnach also auch schon früher als in der Adoleszenz statt. Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten bilden eine stärkere Unterstützung für *Konformität* und *materielle Werte* aus als Kinder aus höheren Schichten (vgl. auch Kasser et al., 1995). Kasser, Koestner & Lekes führen die Einflüsse der sozioökonomischen Position auf die Werteentwicklung auf die Unterstützung oder Hemmung der Befriedigung der Bedürfnisse im Kindesalter zurück. In einer Studie über Einflussfaktoren auf (*post-*) *materialistische* Wertorientierungen von Zwillingen kommt Kroh (2007) dagegen zum Schluss, dass die Wertorientierungen der Eltern ein größeres Gewicht besitzen als die sozioökonomische Lage des Elternhauses. Inwieweit die elterlichen Wertorientie-

rungen auch Produkte der sozioökonomischen Position und Schichtzugehörigkeit sind, bespricht Kroh allerdings nicht.

Auch in aktuelleren empirischen Studien der politischen Sozialisationsforschung, der kulturvergleichenden Makrosoziologie und der Jugendforschung wird der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf die - hier öfter individuellen projektiven - Wertorientierungen festgestellt. Van Deth et al. (2011) bestätigen schon Vorläuferstrukturen politischer Orientierungen bei Kindern, wie z.B. politische Kenntnisse und Problembewusstsein, z.B. über schichtspezifische Ungleichheiten, und führen diese auf unterschiedliche Erfahrungen und politische Beteiligung je nach sozioökonomischem Status zurück. Kinder aus niedrigeren Schichten besitzen demnach ein geringeres Wissen und schätzen materielle Orientierungen stärker. Für normative Orientierungen (politische Partizipation, Solidarität und Chancengleichheit) bestätigt sich dieser Zusammenhang allerdings nicht. El-Menouar & Fritz (2009) untersuchen den Zusammenhang von sozioökonomischer Entwicklung auf der Makroebene und Wertestrukturen in elf Regionen der Türkei und entdecken in wirtschaftlich stärker entwickelten Regionen mit differenzierteren Gesellschaftsstrukturen eine stärkere Unterstützung von Toleranz und Autonomie, während in schwächer entwickelten Regionen die Orientierung an Autoritäten stärker ausgeprägt ist. Gensicke (2009) weist für deutsche Jugendliche besonders aus niedrigeren Schichten eine Zunahme des „Konsumismus“ (Gensicke, 2009, S. 587) nach, der sich aus materiellen und hedonistischen Orientierungen konstituiert. Er führt diese Entwicklung teilweise auf schichtspezifische Mediennutzungsmuster und fehlende elterliche Medienkontrolle zurück. Demnach werden besonders in niedrigeren Schichten mehr werbeorientierte, pädagogisch fragwürdige Inhalte und generell mehr Fernsehen konsumiert.

Auf einen Moderationseffekt der sozialen Schichtzugehörigkeit weist Abendschön (2010, S. 165) hin: Demnach besitzen Kinder aus höheren Schichten durch eine größere Effektivität der Sozialisationsmechanismen, ein stimulierendes Umfeld und aktive Rollenvorbilder, einen Vorteil bei der Sozialisation von Werten und Normen gegenüber Kindern aus niedrigeren sozialen Schichten. Dies impliziert in höheren Schichten auch eine exaktere Transmission der Wertestrukturen von Eltern auf Kinder als in niedrigeren.

Auch Fischer et al. (2011) finden im Gegensatz zu den typischen Erwartungen eines direkten Zusammenhangs des sozioökonomischen Status mit *individualistischen* und *kollektivistischen* Werten (z.B. Triandis, 1995) einen moderierenden Effekt auf die Wertestruktur. In einer großen Erhebung unter brasilianischen Ärzten wird festgestellt, dass unter ärmeren sozialen Lebensbedingungen die Trennschärfe zwischen *individualistischen* und *kollektivistischen* Werten schwächer ausfällt als in reicheren. Fischer et al. führen dies auf die dominantere Internalisierung von gruppenorientierten Werten in größeren Familienkontexten oder unter beengteren Wohnsituationen zurück.

Bildungsniveau

Bei der Übersicht der Einflusspfade der elterlichen Bildung auf die Wertorientierungen von Kindern ist schnell festzustellen, dass Bildung als Einzelfaktor von den Einflüssen, die im Kontext der sozioökonomischen Lage auf die Orientierungen der Kinder wirken, nur schwer zu isolieren ist. So wird z.B. bei Kohn (Kohn & Schoenbach, 1993, S. 138) Bildung als wichtiger Indikator für das Konstrukt *soziale Position*, dass Wertorientierungen über die Berufstätigkeit beeinflusst, operationalisiert. Isoliert betrachtet können für höhere Bildungsniveaus positive empirische Korrelationen mit *Selbstbestimmung* und *Selbstüberwindungswerten* und negative mit *Bewahrungswerten* und *Hedonismus* nachgewiesen werden (Kohn & Schooler, 1983; Knafo & Sagiv, 2004).

Auch bei Bourdieu (1987) ist Bildung in Form von Wissen als inkorporiertem kulturellem Kapital und in Form von Bildungstiteln als institutionalisiertem kulturellem Kapital konstituierender Aspekt der schichtspezifischen Kapitalverteilung. Lindsay & Knox (1984) weisen darauf hin, dass der Zusammenhang von Bildung und Werten noch komplexer angelegt sein könnte. So beeinflussen Wertorientierungen bereits die Bildungsbeteiligung und stellen so die Rolle von Bildung als unabhängigem Einflussfaktor generell zur Diskussion.

Hitlin (2006) kann differenzierte Effekte der elterlichen Bildung auf die Werteunterstützung von (erwachsenen) Kinder nachweisen. Er findet für das Bildungsniveau des Vaters einen positiven Effekt auf altruistisch-institutionelle Orientierungen der Kinder (als Wertedimension mit konstituierenden Werten aus den Bereichen *Selbstüberwindung* und *Bewahrung*). Das Bildungsniveau der Mutter wirkt sich dagegen hemmend auf die Unterstützung dieser Dimension aus. Hitlin führt das auf die Opposition höher gebildeter Frauen gegen traditionelle Geschlechterrollenbilder zurück, wie sie in altruistisch-institutionellen Werten repräsentiert werden. Diese Ablehnung vermitteln sie auch ihren Kindern (Hitlin, 2006, S. 35).

Bei einer Längsschnittuntersuchung der Wichtigkeit elterlicher Ziele in der Erziehung unter Katholiken in Detroit kann Alwin (1984) einen Rückgang bei Gehorsam und eine Zunahme bei Autonomie feststellen. Als wichtigsten Erklärungsfaktor führt Alwin die gestiegene Bildungsbeteiligung der untersuchten Gruppe an, der Einfluss ökonomischer Aspekte der Sozialstruktur scheint dagegen auf dem Rückzug. Alwin merkt aber selbst an, dass die Ergebnisse aufgrund der selektiven Stichprobe nicht unbedingt verallgemeinert werden können. So findet Alwin (1989) in einer späteren Studie Ergebnisse, die Kohns These stützen. Die berufliche Selbstbestimmung erklärt die Entwicklung der elterlichen Werte hier stärker als das Bildungsniveau.

Die Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Wertestruktur, diesmal auf Deutschland bezogen, behandelt auch Meulemann (1987). Er diagnostiziert zwischen 1950 und 1980 auf der Makroebene eine Abnahme der Leistungsorientierung, die mit einer generellen Zunahme des Bildungsniveaus korreliert. Die Abnahme der Leistungsorientierung stellt sich aber in höher gebildeten Gruppen als

verhältnismäßig stärker heraus als in niedriger gebildeten. „Common sense suggests that education should have a positive relation to integrative values, and to achievement in particular, but as higher education expands and achievement values drop over time in so strikingly parallel a manner, one is tempted to see increasing education as a driving force behind decreasing achievement values. It may be that in more highly educated groups achievement values have been discredited, so that the relation itself between education and values has changed“ (Meulemann, 1987, S. 515). Meulemann sieht in diesem Effekt, in Anlehnung an die Individualisierungsthese (Beck, 1986), einen Bezugswechsel der Bildung weg von einer Determinante für Lebenschancen hin zum Lebensstilaspekt. Diese Diagnose umfasst auch eine Lockerung der Koppelung von Leistungsorientierung und leistungsbezogenem Verhalten, das seinerseits nun stärker von der Erkenntnis der organischen Abhängigkeit in arbeitsteiligen Gesellschaften (vgl. Durkheim, 1988) angetrieben wird. Bildung spielt die Rolle eines Katalysators dieser Entwicklung, da durch Erkenntnisgewinn die Notwendigkeit organischer Solidarität verdeutlicht wird. Gleichzeitig wird die Gültigkeit von Werten in Frage gestellt und Wissen tritt als starke Determinante für Lebenschancen an die Stelle wertinduzierten Verhaltens. Die Integration der Gesellschaft erfolgt demnach eher pragmatisch zweckrational als ideologisch wertrational (Meulemann, 1987, S. 529). Diese Argumentation lässt sich auf die Mikroebene übertragen. Demnach besitzen Gruppen mit höherer Bildung vermutlich eine schwächere Leistungsorientierung als Gruppen mit niedrigerer Bildung, da sich die Bindung von durch Leistungsorientierung induziertem Verhalten und Erfolg für sie durch größere Kenntnisse und Wissen gelockert hat. Ihr leistungsbezogenes Verhalten hängt nicht mehr so stark von ihrer Leistungsorientierung ab wie in weniger gebildeten Gruppen. Bildung besitzt hier also einen Moderationseffekt in der Beziehung von Leistungsorientierung und leistungsbezogenem Verhalten.

Aktueller kann Krawietz (2012, S. 185) in einer interkulturellen Vergleichsstudie zur Entwicklung von Wertorientierungen in Abhängigkeit von Transformationserfahrungen in Osteuropa, Generationenzugehörigkeit und Bildung für Deutschland einen positiven Zusammenhang von Bildungshintergrund und dem Befürworten von Selbstverantwortung sowie der Ablehnung von Staatsverantwortung feststellen. Anders als in Deutschland korreliert Bildung in osteuropäischen Staaten, die starke gesellschaftliche Transformationsprozesse durchlaufen haben, zudem stark mit wirtschaftsliberalen Positionen wie der Unterstützung von Leistung, Wettbewerb und Einkommensungleichheit. Krawietz (2012, S. 193) führt dies auf die stärkere Koppelung von Bildungsabschlüssen und ökonomischem Status in den Transformationsstaaten zurück, wohingegen dieser Zusammenhang in Deutschland durch die Bildungsexpansion und Erfahrungen negativer Konsequenzen liberaler Marktmodelle abgeschwächt wurde.

Der Effekt der abnehmenden Leistungsorientierung kann auch mit Bourdieus Habituskonzept erklärt werden (Kramer & Helsper, 2010, S. 117). Danach können die Schüler aus den höchsten Schichten, deren Status im Bildungssystem durch ihre

gute familiäre Ausstattung mit kulturellem Kapital gesichert ist, einen Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion annehmen. Leistungsstreben als Mittel zum Erfolg wird abgelehnt. Wenn auch aus einer anderen theoretischen Perspektive, kann hier ebenfalls eine Entkopplung von Leistung und Leistungsorientierung durch ein hohes Niveau kultureller Kenntnisse und Wissen als Mechanismus festgestellt werden.

Einen gegenläufigen Effekt der Bildung der Eltern auf die Leistungsorientierung finden Senler und Sungur (2009) bei einer Untersuchung in türkischen Grund- und Mittelschulen. Hier existiert ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem akademischen Selbstkonzept, dem akademischen „task value“ und der akademischen Leistung der Kinder. Allerdings wird hier mit dem Konzept des „task values“ ein Wertebegriff der Motivations- und pädagogischen Psychologie angewendet, der mit der Definition der vorliegenden Arbeit nicht übereinstimmt. Der subjektive task value (Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Eccles, 2000) bezieht sich nur auf bestimmte Situationen und Aufgaben, „task value refers to beliefs about reasons for doing the task“ (Senler & Sungur, 2009, S. 107). Diese können also sowohl intrinsische Motivation oder externe Nützlichkeitsabwägungen, also auch die generelle Einsicht in die Notwendigkeit organischer Solidarität (Meulemann, 1987) betreffen, und ständen so nicht im Widerspruch zur These des negativen Zusammenhangs von Bildung und Leistungsorientierung. Allerdings lässt z.B. die Itemlautung des empirischen Instruments für die Messung des akademischen task values („for me it is important to succeed in science“ [Senler & Sungur, 2009, S. 109]) vermuten, dass hier durchaus Leistungsorientierungen, wenn auch kontextspezifisch für den schulischen Bereich, erhoben werden.

Migrationsstatus

Der Migrationshintergrund einer Familie kann die Wertorientierungen der Kinder auf zweierlei Wege beeinflussen. Zum einen natürlich durch die spezifischen kulturellen Werte der Herkunftsgesellschaft, die die individuellen Wertorientierungen der Eltern beeinflusst haben. Über Transmissionsprozesse beeinflussen diese selbst noch die Wertorientierungen von Kindern, die in der Aufnahmegesellschaft aufgewachsen sind. Zum anderen stellen die Erfahrungen der Migration und der Verortung und Integration in die Aufnahmegesellschaft einen von der Herkunftskultur unabhängigen Einflussfaktor auf Wertorientierungen dar. Aufgrund der großen Varianz der möglichen wirkenden kulturellen Werte soll Migrationshintergrund als Einflussfaktor auf die kindlichen Wertorientierungen hier weniger als Oberfläche der tiefergehenden Einflüsse der Herkunft aus anderen kulturellen und ethnischen Kontexten (vgl. Hitlin & Piliavin, 2004, S. 368) behandelt werden, sondern eher als Einfluss von kultur- und ethnienunabhängigen Erfahrungen der Migration und des Lebens als Minderheit. Dies geschieht nicht, weil die Einflüsse verschiedener ethnokultureller Kontexte negiert werden, sie werden sogar als höchst bedeutsam angenommen (vgl. Hofstede, 1980, 1984; Schwartz, 1999; Schwartz & Sagiv, 1995). Die häufigsten

Herkunftskontexte der Migration nach Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016, S. 41 ff.) können grob als kulturell stärker *kollektivistisch* und weniger *individualistisch* als die deutsche Gesellschaft angenommen werden (vgl. Oyserman, Coon & Kimmelmeier, 2002; Kühnen et al., 2001). Zum Beispiel können Diehl & Koenig (2009) die stärker religiöse Orientierung in der größten Migrantengruppe, die mit türkischer Herkunft, im Vergleich mit der autochthonen Bevölkerung nachweisen. Detaillierte Analysen nach Herkunftskultur sind in der geplanten empirischen Untersuchung aber nicht möglich, da die Datenlage eine große Vielzahl verschiedener Herkunftskulturen der Kinder mit Migrationshintergrund zeigt, so dass nur eine Aufteilung in Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zu Gruppengrößen führt, die für die geplanten Analyseverfahren notwendig sind.

Abendschön (2010, S. 166 ff., vgl. auch van Deth et al., 2011) fasst in einer Übersicht der Studien zu Einflüssen des Migrationshintergrunds auf politische Orientierungen zusammen, dass Kinder aus Migrantenfamilien weniger politisch informiert sind und das politische System weniger unterstützen. Abendschön erklärt dies mit dem überzufällig niedrigen Sozialstatus von Migrantenfamilien, besonders aus der Türkei.

Wie das Bildungsniveau ist also auch der Einfluss des Migrationshintergrunds nicht klar von dem des sozioökonomischen Status zu trennen. Abendschön empfiehlt den Einfluss des Migrationshintergrunds immer unter Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft zu analysieren.

Ein Migrationshintergrund beeinflusst aber auch vom sozialen Status unabhängig strukturelle Merkmale. So besitzen Kinder aus Migrantenfamilien oft schlechtere Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes als autochthone und können so an Interaktions- und Ko-Konstruktionsprozessen in Erziehungsinstitutionen oft weniger gut teilnehmen als Muttersprachler des Aufnahmelandes, was schließlich auch die Vermittlung von Normen und Werten erschwert (Herwartz-Emden, Schurt & Warburg, 2010, S. 124). Aufgrund dieser Überlegungen, aber auch empirischer Ergebnisse, die keinen Einfluss des Migrationshintergrundes auf die kindliche Normausstattung feststellen (z.B. Bott, 2008, S. 75, S. 239 f.), stellt Abendschön (2010, S. 168) zwei widerstreitende Hypothesen über den Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Normorientierung auf. Die erste erwartet einen negativen Einfluss des familiären Migrationshintergrunds auf die *Normorientierung*, die zweite erwartet keinen Unterschied zwischen autochthone und eingewanderter Bevölkerung. Abendschön nimmt weiter einen positiven Zusammenhang zwischen dem familiären Migrationshintergrund und der Unterstützung der Wertedimension *Prestige* an, die Items wie soziale Anerkennung und materiellen Besitz umfasst.

Daniel et al. (2012) untersuchen den Einfluss der verschiedenen Kulturen, dem Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind. Diese komplexe soziale Realität spiegelt sich demzufolge im Versuch, ihre eigene Identität zwischen den Kulturen auszuhandeln. Dies führt zu einer stärker differenzierten Wertestruktur, als sie bei Kindern ohne Migrationshintergrund gefunden werden kann.

Lönnqvist, Jasinskaja-Lahti & Verkasalo (2011) stellen bei einer Längsschnittuntersuchung bei ingermanischen Finnen vor und nach einer Auswanderung von Russland nach Finnland Verlagerungen der Werteunterstützung fest. Die Wichtigkeit von *Sicherheit* und *Universalismus* nehmen nach der Auswanderung zu, die von *Leistung* und *Macht* nahmen ab. Diese Folgen zeigen, dass Auswanderung als einschneidendes Lebensereignis auch bei Erwachsenen individuellen Wertewandel auslösen kann (vgl. auch Kapitel 3.3.). In einer Untersuchung derselben Stichprobe zwei Jahre später (Lönnqvist, Jasinskaja-Lahti & Verkasalo, 2013) zeigt sich jedoch eine Rückentwicklung der gewandelten Werthaltungen: Die Wichtigkeit von *Sicherheit* und *Universalismus* sinkt wieder ab, *Macht* und *Leistung* gewinnen an Wichtigkeit.

In den Vereinigten Staaten existiert bereits eine längere Tradition der Forschung zu racial attitudes, die die Einflüsse des Lebens als benachteiligte Minderheit untersucht. Studien aus dieser Tradition kommen aber oft zu widersprüchlichen Ergebnissen (Hitlin & Piliavin, 2004, S 370). Im Bildungskontext werden bei afro-amerikanischen Schülern oft ein stark positiv ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept und eine hohe akademische Leistungsorientierung bei häufig unterdurchschnittlichen Leistungen in der Schule und bei Kompetenztests festgestellt (Coleman et al., 1966). Die hohe akademische Aspiration ist demnach auf die Bewertung der Bildungsinstitutionen als wichtigste Chance zur Statusverbesserung zurückzuführen (Mickelson, 1990, S. 44). Über die Erklärung des *attitude-achievement paradox* besteht dagegen Uneinigkeit (Eccleston, Smyth & Lopoo, 2010; Downey, Ainsworth & Qian, 2009).

Phalet & Schönplugh (2001) untersuchen in einer Stichprobe aus türkischen Migranten in Deutschland und türkischen und marokkanischen Migranten in den Niederlanden die Transmission von elterlichen *kollektivistischen* und *individualistischen* Werten sowie von *Leistungsorientierung* auf ihre Kinder, somit eine potenzielle Moderationsfunktion des Migrationshintergrundes bei der intergenerationalen Wertetransmission. Unabhängig von der Herkunftskultur und vom Aufnahmeland kann eine selektive Transmission von Werten nachgewiesen werden. Während bei *kollektivistischen* Werten eine deutliche Übertragung von Eltern auf Kinder stattfindet, ist dieser Einfluss bei *individualistischen* Werten nicht aufzufinden. Für die Eltern-Kind Dyaden mit türkischem Hintergrund in Deutschland kann zudem die Transmission von *Leistungsorientierungen* festgestellt werden.

Die Moderationswirkung des Migrationshintergrundes bei der Wertetransmission untersuchen auch Knafo & Schwartz (2001). Sie analysieren die Werteähnlichkeit zwischen schon länger in Israel lebenden Eltern und in Israel geborenen Kindern mit Familien, die aus der früheren Sowjetunion eingewandert sind. Für die Wertedimensionen *Offenheit für Wandel* und *Bewahrung* finden sie unter den Heranwachsenden stärkere Ähnlichkeit als unter Eltern und Kindern. Für *Selbststärkung* und *Selbstüberwindung* sind keine Effekte festzustellen. Knafo & Schwartz führen dies auf Generationeneffekte zurück. Die Migrationserfahrung

vergrößert die Distanz zwischen Wertorientierungen von Eltern und Kindern sogar noch. Inkonsistenzen in der elterlichen Wertepäsentation und darauf basierend weniger akkurate Wahrnehmungen der Werte durch die Kinder in Migrantenfamilien werden als Erklärung angeführt.

Religion

Die Religion und religiöse Praxis der Eltern spielen eine wichtige Rolle in der Normen- und Wertesozialisation ihrer Kinder. Bott (2008, S. 237) zeigt die starke normative Prägung der Kinder durch ihren Glauben, der aber stark durch den elterlichen Glauben beeinflusst wird. Als wichtigen Wirkmechanismus des Einflusses von religiösem Glauben auf die Sozialisation besonders von Normorientierungen führt Bott eine sanktionsbewährte *Konditionierung* an. Demnach kann Normakzeptanz durch die Androhung einer Strafe Gottes (oder einer anderen höheren Gewalt) bewirkt werden. Abendschön (2010, S. 175) nennt auch *Identifikation* und *Imitation* in religiösen Gemeinschaften als Pfade religiöser Normsozialisation.

Empirische Studien, die den Zusammenhang von Religionszugehörigkeit und Wertorientierungen beleuchten, finden bei religiösen Menschen oft eine höhere Unterstützung sozialer und altruistischer Werte als bei nichtreligiösen (z.B. Gensicke, 2006). Als Erklärung wird die Ableitung dieser Orientierung aus den kodifizierten Lehren der großen Religionen genannt (Gensicke, 2006, S. 226 f.). Für religiöse Jugendliche zeigt sich in einer Shell-Jugendstudie eine stärkere Orientierung an Familie, Normen und Traditionen als bei nichtreligiösen Altersgenossen (Gensicke, 2006, S. 238). In einer retrospektiven Erhebung zum Einfluss von Erziehungsstilen der Eltern und kindlicher Religiosität auf Wertorientierungen im Erwachsenenalter stellen auch Kerner, Stroezel & Wegel (2005, S. 218 f.) einen positiven Zusammenhang eines versöhnlichen Gottesbildes (in der Kindheit und aktuell) mit sozialintegrativen Werten fest. Allerdings können sie auch einen schwachen positiven Effekt eines strafenden Gottesbildes (in der Kindheit und aktuell) auf subkulturelle und materialistischen Wertorientierungen auffinden. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Religiosität als Einflussfaktor auf Wertorientierungen wohl differenziert zu betrachten ist.

Bei einer Untersuchung von Erst- und Zweitklässlern findet Abendschön (2007, S. 190) für christliche Kinder keine nennenswerten Unterschiede in politischen Wertorientierungen zu ihren konfessionslosen Klassenkameraden, wohl aber Unterschiede aller Gruppen zu den islamischen Schülern. Diese bewerten materiellen Besitz und soziales Ansehen häufiger als erstrebenswerte Bürgertugend und besitzen eine schwächere Normorientierung als die anderen Gruppen. Hitlin & Piliavin (2004, S. 375) empfehlen, für die Untersuchung des Zusammenhanges von Religiosität mit elterlichen Wertorientierungen und Erziehungsstilen als Maß für Religiosität stärker die religiöse Praxis (z.B. die Kirchgangshäufigkeit, Einbindung in

religiöse Gruppen) statt die Konfession zu berücksichtigen, da religiöse Ideologien oft selbstwidersprüchliche Aspekte besäßen (vgl. auch Alwin, 1986).

Hermann (2013) entwirft ein Modell der familiären Wertetransmission, in dem religiöse Werte in einem hierarchischen Werteraum als Werte erster Ordnung der Ausbildung aller anderen Wertestrukturen vorgelagert sind (vgl. Kapitel 2.1.1. und 3.4.2.1.). In einer Erhebung unter 8-9-jährigen Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern stellt er eine hohe Werteähnlichkeit in Bezug auf die religiösen Orientierungen fest, jedoch keine signifikante Ähnlichkeit bei einer weiteren Dimension von Wertorientierungen (konstituiert aus Items für *Altruismus* und *Normorientierung*). Diese weitere Dimension hängt aber sowohl bei Eltern als auch bei Kindern positiv mit ihren eigenen religiösen Orientierungen zusammen. Hermann vertritt hier den Ansatz einer selektiven Transmission und einer Wertesozialisation über Mechanismen der aktiven Realitätsverarbeitung. So werden religiöse Werte früh von Eltern auf Kinder übertragen. Die Ausbildung weiterer, nichtreligiöser Werte vollzieht sich dann unter Bezugnahme auf die eigenen religiösen Orientierungen und das eigene Weltbild (Hermann, 2013, S. 442).

Copen et al. (2005) kommen dagegen in einer Studie zur Transmission religiösen Glaubens und religiöser Werte in der Familie zum dem Ergebnis, dass die religiöse Praxis der Großeltern einen stärkeren Einfluss auf Glaube und Praxis junger Erwachsener ausübt, als der Glaube der Eltern. Allerdings vermittelt der elterliche Glaube einen Teil dieses Effekts. Pinquart & Silbereisen (2004) weisen darauf hin, dass Wertetransmission nicht als unidirektionaler Prozess gesehen werden kann. Für 11-17-Jährige können sie empirische Evidenzen für die Beeinflussung der elterlichen Werte durch die Werte ihrer Kinder sammeln. Besonders für religiöse Werte zeigt sich hier eine recht hohe Stabilität auch gegen Einflüsse des Erziehungsstils.

Schwartz & Huismans (1995) untersuchen den Zusammenhang zwischen religiösem Glauben, religiöser Praxis und Wertorientierungen in vier Gruppen unterschiedlichen Glaubens. Sie vermuten einen positiven Zusammenhang zwischen Glauben und Werten aus den Bereichen der *Selbst-Überwindung* und *Bewahrung* und einen negativen Zusammenhang mit den Wertebereichen *Selbststärkung* und *Offenheit für Wandel*. Sie können ihre Hypothesen größtenteils bestätigen, weisen aber auch darauf hin, dass der Einfluss ein bidirektionaler Prozess ist. Demnach führen stärkere Ausprägungen in den genannten Wertebereichen entsprechend zu stärkerer oder schwächerer Religiosität (vgl. auch Hitlin & Piliavin, 2004, S. 375).

In einer großen Metastudie über Untersuchungen zum Einfluss von Religiosität auf Wertorientierungen kommen auch Saroglou und Kollegen (2004) zu ähnlichen Ergebnissen: religiöse Menschen halten Werte für wichtiger, die die Bewahrung der sozialen Ordnung unterstützen, so etwa Konformität und Tradition, weniger konsistent Sicherheit. Dagegen unterstützen sie *Offenheitswerte* (z.B. Stimulation und Selbstbestimmung) und Hedonismus weniger stark als nichtreligiöse Menschen, in schwächerer Ausprägung auch *Selbststärkungswerte* (Leistung und Macht). Die

Wirkung auf *Selbstüberwindungswerte* ist inkonsistent: während religiöse Menschen Benevolenz stärker unterstützen als andere, lehnen sie Universalismus eher ab.

3.4.2.3. Der Einfluss familiärer Prozessmerkmale

Erziehungsziele und Erziehungsstil

Elterliche Erziehungsziele und Erziehungsstile werden in der einschlägigen Literatur als zentrale Faktoren bei der Sozialisation von Wertorientierungen bei Kindern behandelt. Es können zwei Mechanismen ihrer Wirkung unterschieden werden: In vielen Arbeiten werden sie als Moderatoren der Wertetransmission zwischen Eltern und Kindern behandelt und empirisch untersucht. Hierbei hemmen oder fördern sie, je nach Ausprägung, die intergenerationale Übertragung.

Andere Autoren beschäftigen sich mit den unabhängigen Auswirkungen der Erziehungsziele und Erziehungsstile auf die kindlichen Wertorientierungen, sprich, ob bestimmte Erziehungsziele oder Erziehungspraktiken beim Kind zur Unterstützung bestimmter Wertorientierungen führen. So gefasst können Erziehungsziele und Erziehungsstile auch als Mediatoren zwischen sozialstrukturellen Merkmalen der Familie und den kindlichen Wertorientierungen konzipiert werden. In diesem Fall wird eine Abhängigkeit der Ausprägung von Erziehungszielen und -stilen von sozialstrukturellen Merkmalen der Familie angenommen, deren Einfluss sie auf die kindlichen Wertestrukturen vermitteln.

Wenn sie auch für die vorliegende Untersuchung nicht im Fokus des Interesses steht, soll zuerst die Rolle von elterlichen Erziehungszielen und Erziehungsstilen als Moderatoren der intergenerationalen Wertetransmission behandelt werden.

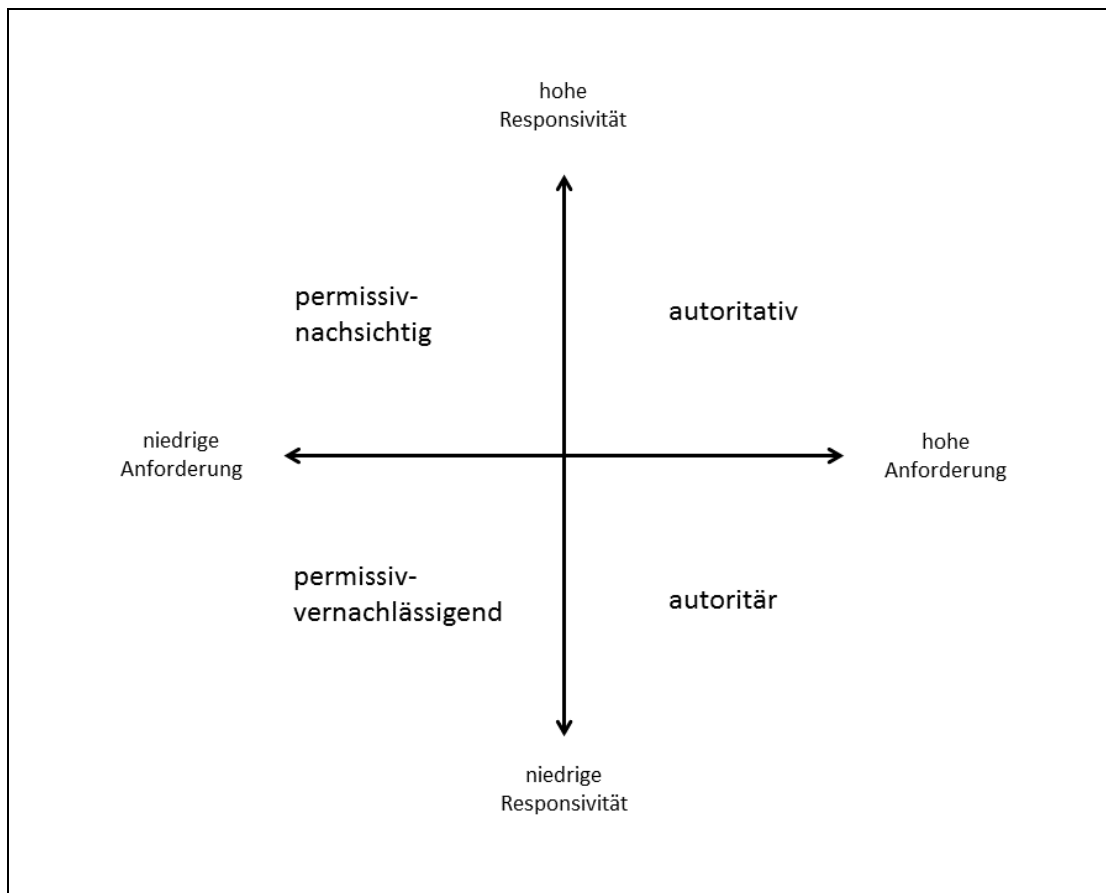
In Rohan & Zanna (1996, S. 259 ff.) wird der rechtsgerichtete Autoritarismus der Eltern als Moderator der Wertetransmission identifiziert. Autoritarismus als Persönlichkeitseigenschaft ist gekennzeichnet als Syndrom aus Konventionalismus, Unterwürfigkeit gegenüber Autoritäten und Aggression gegenüber Kritikern von Autoritäten. Er beeinflusst demnach viele Aspekte des Lebens, so auch die Ausprägung von Wertestrukturen, Erziehungszielen und -stilen. So tendieren autoritäre Eltern stärker zu *bewahrenden* Wertorientierungen wie Konformität, Tradition und Sicherheit sowie *Selbststärkungs-* und nahgruppenbezogenen altruistischen Werten. Universalistische und *Offenheitswerte* lehnen sie dagegen eher ab. Daneben hängt rechtsgerichteter Autoritarismus häufig mit ängstlichen (intimer Kontakt mit anderen Menschen wird vermieden) und zwanghaften (die Selbstakzeptanz ist abhängig von der Akzeptanz geschätzter Anderer) Mustern des Beziehungsverhaltens zusammen. Auch die Erziehungsziele werden vom Autoritarismus der Eltern beeinflusst. Autoritäre Eltern unterstützen besonders instrumentelle Erziehungsziele (wie „ordentlich sein“) und weniger stark expressive

3. Wertorientierungen in der Kindheit

(wie „Rücksicht auf andere nehmen“). Über diese vom Autoritarismus bedingten Verhaltensdispositionen, die zu einer spezifischen Eltern-Kind-Interaktion führen, wird die Transmission der elterlichen Wertorientierungen gehemmt. Größere Werteähnlichkeiten sind bei weniger autoritären Eltern und ihren Kindern zu finden.

Im Hinblick auf Erziehungsstile unterscheiden Rohan & Zanna (1996, S. 266) in der Tradition von Baumrind (1971) und Maccoby & Martin (1983) vier Kategorien, die durch die Ausprägung der Dimensionen Responsivität (Zuwendung und Ansprechbarkeit) und Anforderung definiert werden: den *autoritären*, den *autoritativen* (konsequenten), den *permissiv-nachsichtigen* und den *permissiv-vernachlässigenden* Erziehungsstil (vgl. Abbildung 8).¹⁷

Abbildung 8: Erziehungsstile nach Baumrind (1971)



Quelle: eigene Darstellung auf Basis von Rohan & Zanna, 1996, S. 267

¹⁷ Wie Darling & Steinberg (1993) zu Recht einwenden, sind die Kategorien nach Baumrind (1971) nicht geeignet um die komplexen Kommunikationsprozesse zwischen Eltern und Kindern umfassend abzubilden. Als grobe Systematisierung sollen sie aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit als ausreichend angesehen werden. Teilweise werden bei empirischen Überprüfungen der Struktur von Erziehungsstilen in der Tradition von Baumrind auch abweichende Anzahlen von abgrenzbaren Dimensionen berichtet. So können Russell et al. (1998) induktiv nur die drei Faktoren autoritärer, autoritativer und permissiver Erziehungsstil identifizieren.

3. Wertorientierungen in der Kindheit

Die Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsstils durch die erwachsenen Kinder hängt mit dem elterlichen Autoritarismus zusammen. Der Erziehungsstil autoritärer Eltern wird als stärker fordernd und weniger responsiv eingeschätzt als der von nicht-autoritären Eltern. Letztlich können Rohan & Zanna (1996, S. 270) nachweisen, dass der negative Zusammenhang von elterlichem Autoritarismus und intergenerationaler Wertekongruenz teilweise von der fehlenden wahrgenommenen elterlichen Responsivität vermittelt wird.

Schönpflug (2001) postuliert die Abhängigkeit kultureller intergenerationaler Transmission von sogenannten *transmission belts*. Diese Moderatoren umfassen sowohl die persönlichen Eigenschaften des „Senders“ und „Empfängers“, wie Alter und Bildung, als auch Merkmale familialer Interaktion, wie Erziehungsstile und die Familienverhältnisse. Für die Übertragung von *individualistischen* und *kollektivistischen* Orientierungen in 300 türkischen Vater-Sohn-Dyaden, die zum Teil in Deutschland leben, findet Schönpflug eine selektive Transmission. Besonders *kollektivistische* Werte werden auf die jugendlichen Söhne übertragen (vgl. auch Phalet & Schönpflug, 2001). Unter den *transmission belts* nimmt ein einführender Erziehungsstil eine die Transmission von *kollektivistischen Werten* stärkende Rolle ein, wohingegen ein unnachgiebig-*autoritärer* Stil die Übertragung hindert. Auch die *individualistische Wertorientierung* Stimulation wird durch einen einführenden Erziehungsstil stärker übertragen. Zudem stärkt eine niedrige Ausprägung des *autoritären* Erziehungsstils die Übertragung von *kollektivistischen Werten* und Selbstbestimmung. Phalet & Schönpflug (2001) betonen darüber hinaus noch die Bedeutung der elterlichen Erziehungsziele für die effektive Übertragung von Wertorientierungen. Unterstützen die Eltern Konformität als Erziehungsziel, wird die Effektivität der Übertragung *kollektivistischer Werte* verstärkt.

Grusec & Goodnow (1994, S. 13 f.) betonen die Rolle der Wert-Wahrnehmung durch die Kinder im Prozess der Wertetransmission. Demnach verläuft der Prozess der Werteübernahme zweistufig: zuerst nehmen Kinder die Sozialisationswerte ihrer Eltern entweder akkurat oder ungenau wahr, dann nehmen sie diese wahrgenommenen Werte entweder an oder weisen sie zurück. Der Prozess der Wahrnehmung hängt seinerseits wieder von der Aufmerksamkeit des Kindes und der Deutlichkeit, Konsistenz und Redundanz des elterlichen Signals ab. Die Akzeptanz der elterlichen Werte hängt mit der Wärme der Eltern-Kind-Beziehung zusammen. Danach besitzt aber nicht allein ein responsiver, zugewandter Erziehungsstil einen positiven Einfluss auf die Werteähnlichkeit. Grusec & Goodnow betonen, dass auch der Einsatz einer gewissen Strenge zur Verdeutlichung der elterlichen Botschaft und somit zu höherer Werteähnlichkeit zwischen Kindern und Eltern führen kann. Ergebnisse einer Studie unter Jugendlichen (Knafo & Schwartz, 2009) unterstützen die Theorie des zweistufigen Prozesses.

Im Folgenden werden Arbeiten mit einem zentralen Fokus für die vorliegende Arbeit vorgestellt. Sie behandeln die Rolle elterlicher Erziehungsstile und -ziele als unabhängige Einflussvariablen auf die Wertorientierungen von Kindern oder

Mediatoren der Beziehung der sozialstrukturellen Merkmale der Familie mit den kindlichen Werten.

Luster et al. (1989) überprüfen einen Teilschritt im Mediationsmodell, die Bedingtheit des Erziehungsstils durch die für die Kinder aspirierten Werte der Eltern, die wiederum von der sozioökonomischen Schicht der Eltern, respektive der Autonomie der elterlichen Berufstätigkeit in Anlehnung an Melvin Kohn (1981) beeinflusst werden. In 65 Dyaden aus Müttern und jungen Kindern (9 bis 23 Monaten) wird die Beziehung zwischen sozialer Schicht, elterlichen Werten (Konformität vs. Selbstbestimmung), elterlichen Erziehungsvorstellungen und tatsächlichem Erziehungsverhalten geprüft. Entsprechend der Hypothese Kohns wird der Zusammenhang von Schicht und Werten bestätigt. Die in höheren sozialen Schichten dominierende Orientierung an Selbstbestimmung zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit unterstützenden und kommunikativen Erziehungsvorstellungen, die die Entdeckungsfreude des Kindes fördern. Konformität, die eher in niedrigeren sozialen Schichten unterstützt wird, zeigt dagegen Zusammenhänge mit rigiden, auf Disziplin abzielenden Erziehungsvorstellungen. Die Erziehungsvorstellungen wiederum beeinflussen das mütterliche Verhalten. Fördernde und kommunikative Erziehungsvorstellungen korrelieren mit mütterlicher Wärme, Responsivität, Aufmerksamkeit und Vorleseaktivitäten. Mütter mit stärker restriktiven Erziehungsvorstellungen zeigen dieses Verhalten seltener und tendieren auch häufiger zu körperlichem Strafen. Die Erziehungsvorstellungen vermitteln dabei den Effekt von Wertorientierungen auf das Erziehungsverhalten.

Kasser, Koestner & Lokes (2002) untersuchen die Rolle des Erziehungsstils bei der Vermittlung des Einflusses der sozioökonomischen Situation des Elternhauses im Alter von 5 Jahren auf die späteren Wertorientierungen von Erwachsenen. Demnach erziehen Eltern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status ihre Kinder restriktiver, was bei ihnen zur späteren Unterstützung von Konformität und Normorientierung führt. Ein weniger restriktiver Erziehungsstil vermittelt hingegen den Einfluss eines höheren sozioökonomischen Status auf die Unterstützung von Selbstbestimmung. Hier fungiert der Erziehungsstil also als Mechanismus, mit dem schichtspezifische oder von den Arbeitsbedingungen abhängige Wertorientierungen der Eltern (Kohn, 1981; Kohn, Slomczynski & Schönbach, 1986) in den Familien auf die Kinder übertragen werden (vgl. Hitlin & Piliavin, 2004, S. 371). Kasser, Koestner & Lokes (2002) finden aber auch Evidenzen für den unabhängigen Einfluss von Erziehungspraktiken. Sie modellieren sie weder ausschließlich als Mediatoren der sozioökonomischen Familiensituation noch als rein als Moderatoren des Einflusses der elterlichen Wertorientierungen. Auch wenn für den sozio-ökonomischen Status kontrolliert wird, zeigen sich signifikante Effekte des Erziehungsstils. Die Autoren führen das auf die direkte Auswirkung der Erziehung auf die Befriedigung kindlicher Bedürfnisse zurück. Demnach hemmt ein strenger und kalter Erziehungsstil die Befriedigung von Wachstumsbedürfnissen, also nach Selbstverwirklichung und Transzendenz (vgl. Maslow, 1985, S. 15). Dies führt beim Kind zu einer großen Abhängigkeit von externer Bestätigung und später zur Unterstützung von Sicherheits-

3. Wertorientierungen in der Kindheit

und Konformitätswerten. Ein von Wärme und Herzlichkeit gekennzeichneter Erziehungsstil fördert dagegen die Befriedigung von Wachstumsbedürfnissen, was später zur Unterstützung von Selbstbestimmung, Benevolenz und Universalismus führt (Kasser, Koestner & Lekes, 2002, S. 827). Materielle Ausrichtung und die Leistungsorientierung bei Erwachsenen können schon Kasser et al. (1995) teilweise auf die fehlende Fürsorglichkeit der mütterlichen Erziehung, aber auch die mütterliche Wertschätzung finanziellen Erfolges und eine niedrige sozioökonomische Position der Familie zurückführen. Im Umkehrschluss fördert eine fürsorgliche und demokratische Erziehung, die Unterstützung prosozialer Werte durch die Mutter und die Herkunft aus einer höheren sozialen Schicht die Unterstützung von *Gemeinschafts-* und *Selbstentfaltungswerten* (Kasser et al., 1995, S. 912).

Kerner, Stroezel & Wegel (2005) finden ähnliche Effekte unterschiedlicher perzipierter Erziehungsstile in der Kindheit auf die Wertorientierungen im Erwachsenenalter. Sowohl ein als *autoritativ* (fürsorglich-kontrollierend) erlebter als auch ein als streng und *autoritär* erlebter Erziehungsstil korrelieren positiv mit der Unterstützung eines Faktors für *sozialintegrative Wertorientierung* (mit den Indikatoren Toleranz, individuelle Sicherheit und Kreativität). „Je stärker ein fürsorglich/kontrollierender Erziehungsstil mit Elementen eines strengen/autoritären Erziehungsstils in der Kindheit vermischt war, [...] desto intensiver sind sozialintegrative Wertorientierungen im gegenwärtigen Leben ausgeprägt“ (Kerner, Strötzel & Wegel, 2005, S. 219).

In ihrer Untersuchung der Wirkung von modernen *Leistungswerten* und postmodernen *Wohlbefindenswerten* im Sinne Ingleharts (1998) auf die Motivation im schulischen Kontext identifizieren Kilian, Hofer & Kuhnle (2013) die Intensivität des elterlichen Monitorings als signifikanten Einfluss auf die Ausprägung der Wertorientierungen von Jugendlichen. Elterliches Monitoring, gemessen über das elterliche Wissen über Aktivitäten, Aufenthaltsorte und Kontakte ihrer Kinder, zeigt einen positiven Zusammenhang mit der Ausprägung der *Leistungswerte* und einen negativen mit *Wohlbefindenswerten* (Kilian, Hofer & Kuhnle, 2013, S. 85). Die Autoren führen das auf die stärkere Perzeption elterlicher leistungsbezogener Erziehungsziele durch die Jugendlichen im Falle starken elterlichen Monitorings zurück.

Grusec et al. (2000) reflektieren die Rolle des Erziehungsstils bei der Internalisierung von Werten bei Kindern und plädieren für eine differenzierte Betrachtung: so merken sie an, dass sich elterliche Erziehungspraktiken kaum unter Erziehungskategorien subsumieren lassen, da Eltern den Einsatz bestimmter Praktiken immer sowohl kind- und situationsabhängig als auch strategisch auswählen. Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass ein in der Sozialisation von Werten als zentral angesehener Modus der Erziehung, die Responsivität, in der Literatur nicht einheitlich definiert wird. Responsivität wird demnach sowohl für die Dimensionen elterliche Wärme, der kindlichen Bindung auf Grund der Befriedigung von Schutzbedürfnissen und den Austausch von Eltern und Kindern verwendet. Dieser Punkt wird relevant für die

Erhebung und Modellierung des Erziehungsstils im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Theoriebasiert empfiehlt sich also der Einsatz eines empirischen Instruments, das die Häufigkeit verschiedener Erziehungspraktiken misst und nicht versucht eine theoretische Einstellung oder ein dominantes Erziehungsziel zu identifizieren. Aufgrund dieser Messung kann dann ein Erziehungsstil als induktiv gebildetes Konstrukt in die Modellierung als Mediator zwischen familiären Strukturmerkmalen und kindlichen Wertorientierungen eingeführt werden.

Lebensstil

Unumgänglich besitzt der Lebensstil der Eltern als „der regelmäßig wiederkehrende Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen“ (Hradil & Schiener, 2002, S. 46) Auswirkungen auf die Sozialisation der Kinder. Diese vermuten hinter den Alltagshandlungen ihrer Identifikationsobjekte Handlungsbegründungen, also auch Werte (zu Recht oder Unrecht), leiten diese ab und internalisieren sie.

Die Ausprägung von Lebensstilen wird im Rahmen verschiedener Theorietraditionen jedoch unterschiedlich erklärt. Stärker sozialstrukturell orientierte Ansätze betonen die Abhängigkeit des Lebensstils von der sozialen Lage des Trägers. Bourdieu (1987) sieht in Lebensstilen die expressive Seite des klassenspezifischen Habitus (vgl. auch Hermann, 2004a). Lebensstile werden demnach, wie der Habitus, intergenerational übertragen, was auch durch empirische Forschungen vielfach belegt wird (zusammenfassend: Jacob & Kalter 2011, S. 226 ff.). Individualisierungstheoretische Herangehensweisen behaupten dagegen die relativ freie Wählbarkeit von kulturellen Praktiken. Demnach spielt die strukturelle Ressourcenausstattung nur noch eine marginale Rolle, der Lebensstil dient als neues Vergemeinschaftungskonzept nach der Auflösung traditioneller Strukturen (z.B. Hörning, Ahrens & Gerhard, 1996; Fröhlich & Mörth, 1994).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist also zwischen Lebensstilen als Vermittler der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen und Lebensstilen als unabhängige Einflussfaktoren zu unterscheiden.

Spezifische Forschung auf dem Gebiet der Auswirkungen des elterlichen Lebensstils speziell auf die kindlichen Wertorientierungen ist allerdings rar und die Bestätigung der Zusammenhänge steht noch aus. De Graaf & de Graaf (1988) unterscheiden in der Tradition von Bourdieu (1987) die kulturelle und die ökonomische Dimension des Lebensstils. Der positive Pol der kulturellen Dimension wird durch die Beschäftigung mit Kunst, Musik und Literatur im Rahmen der Hochkultur gekennzeichnet, die ökonomische durch den Konsum von Luxusgütern und die Bevorzugung traditioneller kultureller Aktivitäten, konservativer politischer Einstellung und ästhetischer Präferenzen. De Graaf & de Graaf zeigen Parallelen zwischen diesen Dimensionen und Ingleharts (1977) *materialistischer* bzw. *postmaterialistischer* Orientierung auf.

Für den Zusammenhang zwischen hochkultureller Praxis der Eltern und einer *postmaterialistischen* Einstellung der (erwachsenen) Kinder finden de Graaf & de Graaf (1988, S. 59 f.) allerdings nur einen sehr schwachen, nicht signifikanten Effekt. Dagegen zeigt die hochkulturelle Praxis der Eltern einen klaren positiven Zusammenhang mit der hochkulturellen Praxis der Kinder. *Postmaterialistische* Orientierungen zeigen starke Zusammenhänge mit der Bildung des Befragten und seinem Alter. De Graaf & de Graaf (1988, S. 62) vermuten, dass für die Ausprägung der (*post-*) *materialistischen* Orientierung eher gesamtgesellschaftliche Wandelprozesse verantwortlich sind, und weniger die Charakteristika des individuellen familiären Hintergrundes.

Mediennutzung

Auch wenn es sich um keinen persönlichen Kontakt handelt, spielt die Mediennutzung der Kinder in der Sozialisation von Werten eine wichtige Rolle. „Beobachtung, Imitation und Identifikation funktionieren auch mit medialen Modellen und Rollenvorbildern“ (Abendschön, 2010, S. 198). Die Wirkung von Mediennutzung ist in erster Linie als inhaltsabhängig anzusehen. Medien können als Informations- und Orientierungsquelle dienen, aber auch zu Überforderung durch zu hohen Medienkonsum, Kommerzialisierung und problematische Inhalte führen (Arnett, 1995).

Kinder nutzen mediale Inhalte zur Strukturierung der Realität und der Definition von Situationen. Das Internet lässt sogar Interaktionserfahrungen zu und ähnelt stärker direkten sozialen Beziehungen. Nicht kindgerechte Inhalte und eine zu hohe Mediennutzung können dabei dem Kind kognitiv und seelisch schaden. Die negativen Auswirkungen eines unbegrenzten Konsums elektronischer Medien auch auf Schulleistungen und Jugenddelinquenz werden in der Öffentlichkeit schon länger diskutiert (Pfeiffer, 2003; Mößle et al., 2012). „Insbesondere im jungen Kindesalter führt nach neueren (hirn-) psychologischen Erkenntnissen >>(…) ein quantitativ übersteigter und durch bestimmte Inhalte emotional belastender Medienkonsum << (Scheich 2008: 129-31) – zum Beispiel gewaltbetonter visueller Medien – zu negativer Konditionierung im normativen Bereich“ (Abendschön, 2010, S. 199).

Aber auch unabhängig vom Inhalt hemmt die Nutzung elektronischer Medien durch die Einseitigkeit der Kommunikation Ko-Konstruktions- und Aushandlungsprozesse. Übermittelte Normen können hier nicht hinterfragt werden. Umgekehrt werden in Lese- und Vorlesesituationen das *role-taking* und der Austausch über die Inhalte gefördert, die Internalisierung sozialer Werte wird erleichtert.

Die Mediennutzung der Kinder wird dabei stark von der Mediennutzung der Eltern beeinflusst, die wiederum mit dem sozioökonomischen Status und dem Bildungshintergrund der Familie zusammenhängt. So profitieren „nicht alle Kinder [...; MV] ähnlich von positiven Medienwirkungen. Der soziale Status der Familie entscheidet über die Mediennutzung sowie Kommunikationspraxis mit, insbesondere

3. Wertorientierungen in der Kindheit

Kinder mit Eltern, die über einen gehobenen Bildungsstatus verfügen, erhalten Verarbeitungshilfe in Bezug auf die Medienrezeption“ (Abendschön, 2010, S. 201).

Auch Gensicke (2009) sieht in bildungsnahen Herkunftsverhältnissen einen Schutz der Kinder vor inhaltlicher Verflachung der (vor allem TV-) Mediennutzung. In bildungsnäheren Schichten wird demzufolge generell weniger werbeorientiertes Privatfernsehen konsumiert und stärker auf die pädagogische Angemessenheit der Inhalte geachtet. Schon in der Mittelschicht fallen, Gensicke zufolge, diese Schutzmechanismen allerdings weg, was zu einer Dominanz von werbedominierten Medieninhalten führt, die praktisch keine Informations- oder Aufklärungszwecke mehr verfolgen. „Plausibel ist [...] die Annahme einer Gesamtwirkung, die eine Aufwertung der Bedürfnisbefriedigung und eine Abwertung übergreifender Lebensdimensionen ohne unmittelbaren Nutzen- und konkreten Lebensbezug erklärt“ (Gensicke, 2009, S. 588 f.).

4. Fragestellung und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit soll unterschiedliche Fragekomplexe beantworten, die in abgegrenzten, aufeinander aufbauenden Studien untersucht werden. Die erste Fragestellung betrifft die empirisch auffindbaren Strukturen zu Beginn der Schulzeit, die zweite die Entwicklung dieser Strukturen im Zeitverlauf. Die dritte Forschungsfrage behandelt die familiären Einflüsse auf die Wertorientierungen der Kinder. Hier kann der Fokus des Fragekomplexes in die potentiellen Einflussfaktoren elterliche Wertorientierungen, familiäre Strukturmerkmale und familiäre Prozessmerkmale differenziert werden. In der abschließenden Fragestellung werden potentielle Vermittlungsfunktionen der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale für den Einfluss der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder thematisiert.

4.1. Strukturen und Entwicklung kindlicher Wertorientierungen

Die fundamentale Fragestellung der vorliegenden Arbeit adressiert die Existenz von Wertorientierungen bei Kindern am Anfang der Grundschulzeit. Wie in Kapitel 3.1.1. ausgeführt, lassen sich aus klassischen Arbeiten zur Entwicklungspsychologie und Moralentwicklung (z.B. Piaget, 1954; Kohlberg, 1969; 1972) kaum positive Erwartungen über die Existenz von Wertorientierungen im Alter um das siebte Lebensjahr ableiten. Dagegen betonen jüngere Studien zur Moralentwicklung die autonome Natur der Moral auch bei jüngeren Kindern (z.B. Turiel, 1983; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Nunner-Winkler, 2007). Fortschritte in der Psychologie zur Entwicklung des Selbstbildes und der kognitiven Kompetenzen (Harter, 1988, 1996, 1999) lassen ebenso vermuten, dass schon ab dem 7. Lebensjahr ein auf Kategorien von Charakterzügen basierendes Selbstkonzept existiert, das auch verbalisiert werden kann (Harter, 1996, S. 209). Gerade angesichts der weniger kognitiv-abstrakten sondern emotionalen Verankerung (nicht nur) kindlicher Wertorientierungen (Schwartz, 2007, S. 170; Abendschön, 2010, S. 81 f.; siehe auch Kapitel 2.1.2.), stellt sich also die Frage, ob internalisierte *Vorstellungen des Wünschenswerten* (Kluckhohn, 1951), bzw. im Kindesalter wohl eher Wertorientierungen als *Ausdruck motivationaler Ziele* mit stark affektiven Aspekten (Hofstede 1980, S. 19), schon bei Kindern am Beginn der Grundschule aufzufinden sind. Und, falls vorhanden, ist weiterhin zu klären, ob sich diese einzelnen Wertorientierungen zu plausiblen und empirisch beobachtbaren Strukturen ordnen.

Vor dem Hintergrund der Definition von Werten als sozial geformte, kognitive Repräsentationen menschlicher Bedürfnisse (Schwartz, 1992) lassen sich aus Ansätzen zur Bedürfnisentwicklung (vgl. Kapitel 3.1.2.) Vermutungen zur lebensgeschichtlichen Entwicklung des Werteraumes ableiten. Demnach sind bereits im jungen Kindesalter unterschiedliche Bedürfnisse salient, so dass auch die sie repräsentierenden Wertestrukturen identifizierbar sein sollten. Wie in Kapitel 3.2.

ausgeführt, können auch in empirischen Studien bereits bei Kindern zwischen 6 und 11 Jahren strukturierte Wertorientierungen aufgefunden werden (Vogelbacher, 2015; Döring et al., 2015; Bilsky et al., 2013; Cieciuch, Harasimczuk & Döring, 2013; Boehnke & Welzel, 2006).

Die Entwicklung von Wertestrukturen bei Kindern betreffend, lassen sich aus den Ansätzen zur Bedürfnisstruktur bei Kindern bzw. deren Entwicklung, wie in Kapitel 3.1.2. vorgestellt, nur widerstreitende Vermutungen ableiten. Während einige Ansätze die Simultanität und Universalität von Bedürfnissen und der Bedürfnisstruktur betonen (Deci & Ryan, 1985; Brazelton & Greenspan, 2000; vgl. auch Döring et al., 2015), postulieren andere eine Saliendynamik und fortschreitende Ausdifferenzierung motivationaler Strukturen wie z.B. biologischer und psychischer Bedürfnisse (Maslow, 1954; Krapp, 2005). Für Jugendliche ab 11 Jahren existieren empirische Belege dafür, dass sich diese Komplexitätserhöhung auf der Ebene der Bedürfnisse auch auf eine voranschreitende Differenzierung der Wertestruktur überträgt (Daniel et al., 2012). Ergebnisse aus der Selbstkonzeptforschung bei Kindern im Alter ab 3 Jahren unterstützen die Annahme, dass kognitive Konzepte von Anfang an einem Prozess der Ausdifferenzierung unterliegen.¹⁸

Da keine Studien vorliegen, die die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Altersklasse mit dem zur Erhebung angeplanten Messinstrument für Wertorientierungen untersucht haben, können keine gerichteten Hypothesen über die aufzufindenden Strukturen im vorliegenden Datensatz formuliert werden. Aber auch die geplante Überprüfung der Hypothesen zum Einfluss von familiären Struktur- und Prozessmerkmalen auf die kindlichen Wertestrukturen (Kapitel 6) macht eine erwartungsfreie Analyse auffindbarer Strukturen notwendig. Da die Wertestrukturen als abhängige Variablen in die Einflussmodellierungen eingehen sollen, muss hier mit den induktiv auffindbaren Strukturen weitergearbeitet werden. In einem ersten Schritt soll also explorativ geklärt werden, ob reliable und valide Strukturen von Wertorientierungen in den vorliegenden Daten zu identifizieren sind. Die inhaltliche Interpretation und, wenn möglich, Einordnung der Strukturen soll im Anschluss durch einen Abgleich mit den in der Literatur diskutierten Ansätzen erfolgen.

Für die Entwicklung der Strukturen von Wertorientierungen bei Kindern im Zeitverlauf lassen sich jedoch auf Grundlage der widerstreitenden Ansätze zur Simultanität oder Entwicklung der Bedürfnisstruktur bei Kindern antagonistische Hypothesen formulieren:

H 1.1a: Mit zunehmendem Alter wird die Struktur der Wertorientierungen von Kindern komplexer.

¹⁸ Döring et al. (2015, S. 22) argumentieren dagegen mit Deci & Ryan (1985), unterstützt von ihren empirischen Evidenzen, dass sowohl gruppencentrierte als auch selbstzentrierte Bedürfnisse zu den Basisbedürfnissen gehören und so der gesamte Wertekreis nach Schwartz sich schon im Alter von unter 7 Jahren herauskristallisieren dürfte.

H 1.1b: Die Komplexität der Struktur der Wertorientierungen von Kindern bleibt mit zunehmendem Alter stabil.

Neben der Frage, ob in den vorliegenden Daten plausible Strukturen von Wertorientierungen identifiziert werden können und wie sich diese über die Zeit entwickeln, stellt sich die Frage nach der Entwicklung der Präferenzen für einzelne Wertorientierungen im Zeitverlauf. Zur Frage, ob diese Präferenzen bei Kindern über die Zeit stabil bleiben oder individuellen Wandlungsprozessen unterliegen, finden sich weder spezifische theoretische Arbeiten noch empirische Ergebnisse.

Resultate aus der Forschung zur Positionsstabilität von Persönlichkeitsmerkmalen im Alter zwischen 5 und 8 Jahren, die hier eine signifikante Beständigkeit über die Zeit feststellen (Gloger-Tippelt & Lahl, 2008, S. 63), lassen sich eventuell auch auf Wertorientierungen übertragen. Es kann aber ebenso vermutet werden, dass bekannte Mechanismen des individuellen Wertewandels bei Jugendlichen und Erwachsenen im Besonderen auch die noch nicht gefestigten Wertorientierungen bei Kindern beeinflussen. So können Inkonsistenzen zwischen Werten und Handlungserfahrungen (Rokeach, 1973; Klages, 1985, S. 43), etwa zwischen Leistungsorientierung und Schulnoten (Hofer, Reinders & Fries, 2010, S. 31), wie auch generell die Wirksamkeit zentraler Lebensereignisse auf die Wertausstattung, wie z.B. der Übergang vom Kindergarten auf die Schule, zu einer systematischen Wertanpassung führen (Bardi & Goodwin, 2011, S. 276 ff.). Im Fall des Beginns der Schulzeit wäre z.B. eine Verstärkung der Leistungsorientierung zu erwarten (vgl. Kapitel 3.3.).

An diesem Punkt ist eine definitorische Differenzierung des Stabilitätsbegriffs notwendig (vgl. Gloger-Tippelt & Lahl, 2008, S. 49). In der Forschung zur Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen wird meist die relative oder Positionsstabilität der Merkmale im Zeitverlauf untersucht. Die Positionsstabilität wird über die Stabilität des Personenmerkmals in der Rangordnung der Stichprobe über die Zeit definiert. Als Methode wird hier die Korrelation desselben Merkmals zu zwei Messzeitpunkten verwendet, man kann also auch von einer korrelativen Stabilität sprechen. Sie ist damit unempfindlich gegenüber linearen Veränderungen im Stichprobenmittel, z.B. durch Einflüsse, denen die Gruppe als Ganzes ausgesetzt ist. Eben solche Veränderung, wie z.B. durch die geteilten Erfahrungen zu Beginn der Schulzeit, lassen sich mit der Überprüfung der absoluten Stabilität oder Veränderung des Gruppenmittelwerts untersuchen.

Für die Stabilität oder Dynamik von Präferenzen für Wertorientierungen von Kindern am Schulstart lassen sich hieraus folgenden Hypothesen ableiten:

H 1.2: Die Präferenzen für Wertorientierungen zeigen bei Kindern eine zeitliche Positionsstabilität.

H 1.3: Negative Leistungsbewertungen im schulischen Kontext führen zu einer Verringerung der Leistungsorientierung.

H 1.4: Die mittlere Leistungsorientierung nimmt in den ersten zwei Schuljahren zu.

4.2. Familiäre Einflüsse auf kindliche Wertorientierungen

Die folgenden Hypothesen über die sozialen, in diesem Fall familiären Einflüsse auf die kindlichen Wertorientierungen werden auf Grundlage der in der entsprechenden Literatur behandelten Wertekonzepte entwickelt. Da die Formationen der abhängigen Variablen – also der Wertestrukturen der Kinder – im vorliegenden Datensatz noch nicht bekannt sind, müssen die Hypothesen generell und ungerichtet formuliert werden. Eine Spezifikation der Hypothesen kann, falls für die aufgefundenen Strukturen adäquate Hypothesen aus der Literatur ableitbar sind, nach der Identifizierung reliabler und valider Strukturen von Wertorientierungen im vorliegenden Datensatz erfolgen.

Neben ihrem psychologischen Entwicklungskontext und ihrem Ursprung aus universellen Bedürfnissen werden Wertorientierungen über den Aspekt der sozialen Strukturiertheit bestimmt. Wenn sich also kindliche Wertorientierungen schon im Alter ab 7 Jahren identifizieren lassen, dann stellt sich die Frage, ob die bei Erwachsenen und Jugendlichen berichteten intergenerationalen Transmissionsprozesse und Einflüsse familiärer Struktur- und Prozessmerkmale auf die kindliche Wertestruktur bereits im frühen Grundschulalter nachweisbar sind. Es wird weiterhin kritisch zu untersuchen sein, wie stark die sie umgebende soziale Umwelt die Wertausstattung der Kinder überhaupt beeinflusst. Moderne konstruktivistische Sozialisationsansätze überwinden klassische externalistische sowie handlungs- und interaktionstheoretische Sozialisationsansätze durch die Betonung des Individuums als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (Hurrelmann, 1983), das seine innere und äußere Realität in interaktiven Anpassungsprozessen integriert (Hurrelmann, 2002a).

4.2.1. Wertorientierungen der Eltern

Die Wertorientierungen ihrer Eltern begegnen Kindern als direkte Orientierungsmöglichkeit, die über den Sozialisationsmechanismus der Identifikation internalisiert werden kann. Für kindliche Wertorientierungen bedeutet das, dass „Wertorientierungen wichtiger Bezugspersonen eine zentrale Rolle spielen, wobei Wertorientierungen nicht einfach übernommen werden, sondern in Abhängigkeit von Entwicklungsniveaus reflektiert und an die Erfahrungswelt angepasst werden“ (Hermann, 2013, S. 434). Es sind also trotz Beeinflussung keine vollständigen Transmissionseffekte der elterlichen Wertorientierungen auf die der Kinder zu erwarten (vgl. Kapitel 3.4.2.1.). Empirische Belege existieren sowohl für eine

deutliche Identifikation der Kinder mit den Orientierungen der Eltern (Boehnke & Welzel, 2006; Bott, 2008), als auch für eine stabile Unabhängigkeit der kindlichen und elterlichen Wertorientierungen (Cipriani, Guiliano & Jeanne, 2006; vgl. Kapitel 3.4.2.1.).

H 2.1: Es besteht ein positiver, aber kein perfekter Zusammenhang zwischen kindlichen Wertorientierungen und den entsprechenden Wertorientierungen der Eltern.

4.2.2. Strukturmerkmale der Familie

Der Einfluss der Strukturmerkmale der Familie auf die Wertorientierungen von Kindern stellt die Verbindung der Sozialstruktur auf der Makroebene und divergierenden persönlichen Dispositionen her und kann so zur Erklärung der intergenerationalen Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. Es steht zu vermuten, dass die Wirkungen der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen dabei teilweise über familiäre Prozessmerkmale vermittelt werden.

Sozioökonomischer Status

Als zentraler Einflussaspekt der Familienstruktur auf die Wertorientierungen wird in der einschlägigen Forschung der sozioökonomische Status angesehen (vgl. Kapitel 3.4.2.2.). In der Tradition der (*Post-*) *materialistischen Werte* (Inglehart, 1977; Kasser, Koestner & Lekes, 2002) wird hier die materielle Sozialisationsumgebung als direkter Wirkfaktor auf die Bedürfnishierarchie in Anlehnung an Maslows (1954) identifiziert. Vermittelte Effekte über den Beruf der Eltern und dadurch beeinflusste elterliche Wertorientierungen attestieren dagegen die Forschungen Melvin Kohns (1981). In einem breiteren Kontext der Transmission subsumiert Pierre Bourdieu (1987) den Einfluss der Schichtzugehörigkeit der Familie auf kindliche Wertorientierungen unter dem Habitusbegriff (vgl. auch Kramer & Helsper, 2010). Im Forschungsprogramm zu *individuellen vs. kollektivistischen Werten* wird der Einfluss von sozioökonomischem Status auf Wertorientierungen ebenfalls regelmäßig aufgefunden (Triandis, 1995; Hofstede, 2001; Gouveia et al., 2003).

H 3.1: Der sozioökonomische Status der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Bildung

Es ist schwierig, den Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die Wertorientierungen der Kinder getrennt von stärker ökonomischen Familienressourcen zu betrachten, da diese zwei Faktoren untereinander meist hohe Abhängigkeiten zeigen. So sehen Kohn & Schoenbach (1993) Bildung neben dem Beruf als zentralen Indikator der sozialen Position der Familie.

Dennoch werden für die elterliche Bildung auch isolierte kulturelle Effekte auf die Wertorientierungen auf der gesellschaftlichen Mikro- und Makroebene diskutiert (Hitlin, 2006; Senler & Sungur, 2009; Meulemann, 1987; vgl. Kapitel 3.4.2.2.).

H 3.2: Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Migrationshintergrund

Ein Migrationshintergrund der Familie kann potentiell als Erfahrung der Migration und des Lebens als Minderheit auf die Werteausstattung der Eltern und Kinder wirken. Auch hier sind, wie beim Bildungsniveau der Eltern, die Effekte des Migrationshintergrunds nur schwer von denen des sozioökonomischen Status zu trennen, da auch hier starke Zusammenhänge zu beobachten sind.

Die Erfahrung der Migration als wichtiges Lebensereignis und die Integration in eine fremde Gesellschaft kann die Werteunterstützung von Menschen verändern (Lönnqvist, Jasinskaja-Lahti & Verkasalo, 2011). Diese Veränderung kann dann auch intergenerational weitervermittelt werden. Ein weiterer, nicht vom sozioökonomischen Status abhängiger Effekt des Migrationsstatus wird durch die schlechtere Kenntnis der kulturellen Codes (hier besonders der Sprache) der Aufnahmegesellschaft auf die Wertesozialisation erwartet (Herwartz-Emden, Schurt & Warburg, 2010; Abendschön, 2010).

Darüber hinaus kann vermutet werden, dass die Mehrzahl der Familien mit Migrationshintergrund aus Herkunftskontexten stammen, deren kulturelle Werte stärker *kollektivistisch* sowie religiös und weniger *individualistisch* geprägt sind, als die kulturellen Werte der deutschen Gesellschaft (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016, S. 41 ff.; Oyserman, Coon & Kimmelmeier, 2002; Kühnen et al., 2001). Diese Unterschiede in den kulturellen Werten könnten sich auch in den individuellen Werthaltungen und deren intergenerationaler Transmission niederschlagen (vgl. Kapitel 3.4.2.2.).

H 3.3: Ein Migrationshintergrund der Familie beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Religiosität

Für den Einfluss der Religiosität auf die Wertorientierungen gibt es vielfache empirische Belege (z.B. Hermann, 2013; Gensicke, 2006; Schwartz & Huisman, 1995; Saroglou et al., 2004; Abendschön, 2007). Die Sozialisation von religiösen Werten erfolgt dabei sowohl über den Pfad der normalen familiären Wertetransmission als auch über den Inhalt der religiösen Lehren und die religiösen Gemeinschaften außerhalb der Familie (vgl. Kapitel 3.4.2.2.).

H 3.4: Die elterliche Religion(szugehörigkeit) beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

4.2.3. Prozessmerkmale der Familie

Auch für die Prozessaspekte der Familien gilt, dass Hypothesen über ihre Auswirkungen auf die kindlichen Wertorientierungen nur generell und ungerichtet formuliert werden können. Dies liegt aber nicht nur an der bislang unbekanntem Struktur der kindlichen Wertorientierungen, sondern auch daran, dass die im untersuchten Datensatz vorliegenden Strukturen der Prozessmerkmale Erziehungsstil und Lebensstil ebenfalls erst exploriert werden müssen.

Erziehungsstil

Unter den Prozessaspekten der Familien, die die Sozialisation kindlicher Wertorientierungen beeinflussen, ist als prominentester der Erziehungsstil zu erachten. Er wirkt zum einen direkt (oder als Mediator der familiären Strukturmerkmale) auf die kindlichen Wertorientierungen (Kasser, Koestner & Lekes, 2002; Kerner, Strötzel & Wegel, 2005; Kilian, Hofer & Kuhnle, 2013), zum anderen moderiert er die intergenerationale Wertetransmission (vgl. Kapitel 3.4.2.3.). Die moderierende Wirkung des Erziehungsstils im Rahmen der intergenerationalen Wertetransmission steht in der vorliegenden Arbeit nicht im Fokus, hierzu werden keine Hypothesen formuliert. Die Mediationswirkung in der Beziehung von familiären Strukturmerkmalen und kindlichen Wertorientierungen werden in Kapitel 4.2.4. thematisiert.

H 4.1: Der Erziehungsstil der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Lebensstil

Für den Lebensstil der Eltern werden in der Literatur zwei Rollen in der Wirkung auf die Werteausstattung der Kinder diskutiert. Zum einen scheint, ähnlich wie beim Erziehungsstil, eine Vermittlung familiärer Strukturmerkmale über den Lebensstil der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder zu erwarten (vgl. Kapitel 3.4.2.3. und Kapitel 4.2.4.). Zum anderen wird in der Literatur aber auch die Unabhängigkeit des Lebensstils vom sozioökonomischen Status diskutiert, es lässt sich also auch eine unabhängige Wirkung vermuten (De Graaf & de Graaf, 1988).

H 4.2: Der Lebensstil der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Mediennutzung

Die Mediennutzung kann über die Art der genutzten Medien und die vermittelten Inhalte die Sozialisation von Wertorientierungen bei Kindern beeinflussen. Auch bei der Mediennutzung scheinen wiederum familiäre Strukturmerkmale sowohl die Auswahl der Medien als auch die Verarbeitung der perzipierten Inhalte zu beeinflussen (Abendschön, 2010; Gensicke, 2009; vgl. Kapitel 3.4.2.3.).

H 4.3: Die Art der genutzten Medien beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

4.2.4. Mediation struktureller Einflüsse auf die kindlichen Wertorientierungen über elterliche Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale

In der Gesamtschau der Struktur- und Prozessmerkmale rückt die Frage in den Fokus, ob die Einflüsse von elterlichen Wertorientierungen, familiären Strukturmerkmalen und familiären Prozessmerkmalen unabhängig voneinander auf die kindlichen Wertorientierungen wirken, oder ob einige der Aspekte die Rolle von Vermittlern der Wirkung der anderen annehmen.

Schon Marx argumentierte, dass die Lebensumstände das Bewusstsein bestimmen (Marx et al., 1980 [Erstveröffentlichung 1859]). Aber auch die modernere soziologische Theorie zieht größtenteils kaum noch in Zweifel, dass Wertorientierungen und familiäre Prozesse wie Erziehungsstile, Lebensführung und Mediennutzung von den materiellen und kulturellen Grundlagen, wie sie durch die Verortung in der gesellschaftlichen Sozialstruktur festgelegt werden, abhängig sind (z.B. Bourdieu, 1987; vgl. auch Bauer, 2012). Eine Gegenposition bezieht hier die Individualisierungstheorie (z.B. Beck, 1986; Schulze, 1992), die durch die Auflösung

traditioneller Bindungen des Individuums an gesellschaftliche Institutionen die Freiheitsgrade der subjektiven Wahlmöglichkeit solcher Prozessmerkmale steigen sieht.

Wenn also für familiäre Strukturmerkmale nennenswerte Einflüsse auf die Wertorientierungen der Kinder festzustellen sind und gleichzeitig die elterlichen Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale Effekte auf die Ausprägung der kindlichen Wertausstattung zeigen, soll überprüft werden, ob die elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale die Rolle von Mediatoren des Einflusses der Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder einnehmen.

Elterliche Wertorientierungen als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Trotz der Verschiedenheit der Ansätze, Wertorientierungen zu konzeptualisieren und zu messen, existiert eine überraschende Einhelligkeit in der Annahme struktureller Einflüsse auf die individuellen (elterlichen) Wertorientierungen.

Den Einfluss von sozioökonomischem Status, Einkommen und Bildung auf die elterlichen Wertorientierungen, den schon Rokeach (1973, S. 62) und Triandis (1995; vgl. auch Hofstede, 2001; Gouveia et al., 2003) nachweisen können, erklärt Schwartz (2007, S. 189) über verschiedene Niveaus von geistiger Flexibilität, intellektueller Offenheit, Sicherheitsängsten und Schwierigkeiten der Lösung aus traditionellen Bindungen, die mit unterschiedlichen sozioökonomischen Lagen einhergehen. Inglehart (1977; 1998) beschränkt sich im Theoriegebäude der *(Post-)materialistischen Werte* auf eine materielle Erklärung über die Knappheitshypothese (vgl. Kapitel 2.1.1.). Klages ersetzt für die *individuellen reflexiven Werte* (1985, S. 42) Ingleharts Sozialisationshypothese durch eine Lebenszyklushypothese, betrachtet also auch Einflüsse der Lebensumstände nach der Jugend als formativ für die Wertausstattung. Kohn (1981) sieht in den Erfahrungen im Arbeitsleben den entscheidenden Faktor für die differenzierende Wirkung des sozioökonomischen Status auf die Wertorientierungen von Erwachsenen.

Auch für den Migrationshintergrund, oder genauer die Erfahrung der Migration und das Leben als Minderheit können ebenfalls Wirkungen auf die individuellen elterlichen Wertorientierungen angenommen werden (Phalet & Schönplflug, 2001; Lönnqvist, Jasinskaja-Lahti & Verkasalo, 2011), die zu den Einflüssen der kulturellen Werte der Herkunftskultur hinzutreten.

Besonders bedeutend, da direkt über die ethischen Inhalte der religiösen Lehren und die Regeln religiöser Gemeinschaften wirksam, scheint die Religion(szugehörigkeit) der Eltern ihre Wertorientierungen zu beeinflussen (zusammenfassend dazu Stein, 2016, S. 176; Gensicke, 2006).

Wenn also, wie in Hypothese 2.1 vermutet, ein Einfluss der elterlichen Wertorientierungen, und wie in Hypothesen 3.1. bis 3.4. angenommen, ein Einfluss der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen nachgewiesen werden können, dann lassen sich folgende Mediationshypothesen formulieren:

H 5.1: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die elterlichen Wertorientierungen vermittelt.

H 5.2: Der Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die elterlichen Wertorientierungen vermittelt.

H 5.3: Der Einfluss eines Migrationshintergrundes der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die elterlichen Wertorientierungen vermittelt.

H 5.4: Der Einfluss der Religion(szugehörigkeit) der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die elterlichen Wertorientierungen vermittelt.

Erziehungsstil als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Besonders für das familiäre Prozessmerkmal Erziehungsstil existieren eine Vielzahl theoretischer Ansätze und empirischer Evidenzen, die seine Abhängigkeit von strukturellen Merkmalen sowie seine Wirksamkeit auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern erklären und belegen (Steinberg et al., 1991; Kohn, Slomczynski & Schoenbach, 1986; Gecas, 1979; Radziszewska et al., 1996; Hadjar, Baier & Boehnke, 2008, S. 292; Biedinger, 2010, S. 13 ff.; Luster, Rhoades & Haas, 1989; Hentges & Wang, 2017). Der Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Habitus und die kulturelle und soziale Reproduktion wird bei Pierre Bourdieu (1987; 1977) über klassenspezifische Erziehungsformen erklärt. Auch Ansätze aus der Psychologie, die spezifischer als die generellen Lernmodelle die Vermittlung des Einflusses bestimmter struktureller Merkmale auf die psychokognitive Entwicklung von Kindern über die Sozialisationsformen untersuchen, beschäftigen sich mit der Erklärung schichtspezifischer Erziehungsstile. So erklärt etwa das Family Stress Modell (Conger et al., 1992, S. 536 ff.; Klebanov et al., 1998, S. 1428; Duncan et al., 1998; Guo & Mullan Harris, 2000) die Tendenz zu einem autoritäreren, inkonsistenten und feindlichen Erziehungsstil in Familien, in denen die Eltern durch bestimmte Faktoren wie Armut, Arbeitslosigkeit, geringes Einkommen oder der Zugehörigkeit zu einer Minderheit unter erhöhtem Stress stehen. Dieser Erziehungsstil führt seinerseits dann zu problematischen psychokognitiven Entwicklungen bei den Kindern. Forschungen aus dem Milieuansatz identifizieren

ebenfalls typische Erziehungsstile für bestimmte soziale Milieus (Merkle et al., 2008) und bestätigen grundsätzlich die Annahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, erweitern diese aber (Choi, 2012, S. 937).

Der Bildungsgrad der Eltern wird in der Literatur zu strukturellen Hintergründen elterlicher Erziehungsstile meist definitorisch und methodisch nicht klar vom sozioökonomischen Status der Eltern abgegrenzt (Ford, Massey & Hyde, 1985; Garfield & Helper, 1962). Darum sind für den Bildungsgrad der Eltern ebenfalls Effekte auf den Erziehungsstil zu erwarten.

Auch für den Einfluss eines Migrationshintergrundes auf die Erziehungspraktiken der Eltern gibt es Belege. Theoretisch erklärt wird z.B. die Präferenz von strengeren Erziehungsstilen durch die Einschätzung solcher Stile als funktionaler in delinquenzgefährdeten Milieus (Uslucan, 2010; vgl. auch Baier & Pfeiffer, 2008). Eine identifizierte Tendenz zu inkonsistenten Erziehungspraktiken wird auf eine schrittweise Anpassung von den stärker *kollektivistisch* geprägten Werten der Herkunftsgesellschaft an die stärker *individualistisch* dominierte Kultur der Aufnahmegesellschaft zurückgeführt (Driscoll, Russell & Crockett, 2008, S. 6).

Traditionell wird der Einfluss von Religiosität auf die Erziehungspraktiken mit dem Erziehungsziel der Unterwerfung des Kindes unter die elterlichen Regeln als Vorbereitung für den Gehorsam gegenüber metaphysischen Regeln und damit der Voraussetzung für die Erlösung erklärt (vgl. zusammenfassend Gunnoe, Hetherington & Reiss, 1999, S. 201). Dagegen können Studien mit aktuellerer Datenbasis neben der Förderung von Gehorsam auch die Begünstigung von intellektueller Autonomie durch einen eher *autoritativ* ausgerichteten Erziehungsstil sogar in konservativen religiösen Gruppen nachweisen (Ellison & Sherkat, 1993). Empirische Unterstützung erhält dieser Befund durch eine große internationale Studie (Gunnoe, Hetherington & Reiss, 1999). Danach scheint elterliche Religiosität, anders als in früheren Studien angenommen, zwar die Betonung von Lenkung im Erziehungsstil zu fördern, aber nicht ohne die Stärke von Zuneigung und Feinfühligkeit zu verringern.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse lassen sich unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Hypothesen zur Wirksamkeit elterlicher Erziehungsstile und der Wirksamkeit familiärer Strukturmerkmale auf kindliche Wertorientierungen Hypothesen zur Mediation des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen über den elterlichen Erziehungsstil formulieren:

H 5.5: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Erziehungsstil vermittelt.

H 5.6: Der Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Erziehungsstil vermittelt.

H 5.7: Der Einfluss des elterlichen Migrationshintergrundes auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Erziehungsstil vermittelt.

H 5.8: Der Einfluss der Religion(szugehörigkeit) der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Erziehungsstil vermittelt.

Lebensstil als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Schon nach Max Weber (1976) wird der Lebensstil durch die Konventionen ständisch differenzierter Lebensführung determiniert. Die Rahmenbedingungen der Ausprägung dieser kulturellen Orientierung werden also ökonomisch mitbestimmt. Auch bei Bourdieu (1994, S. 277-281, 405) können strukturelle Einflüsse des sozioökonomischen Status und des Bildungshintergrundes auf den Lebensstil identifiziert werden. Bourdieu sieht im Habitus hier das vermittelnde Element. Der sozial strukturierte Habitus strukturiert seinerseits den Geschmack und die Vorliebe für bestimmte Praxisformen. Auch in neueren Milieuansätzen können Schichteinflüsse auf Lebensstile identifiziert werden (Hradil & Spellerberg, 2011, S. 59).

Für den Lebensstil besteht in der soziologischen Diskussion aber grundsätzlich keine Einigkeit darüber, wie autonom (Hörning, Ahrens & Gerhard, 1996; Hitzler, 1994; Berking & Neckel, 1990) oder abhängig (Weber, 1976; Bourdieu, 1987; Hermann, 2004a) von sozialstrukturellen Merkmalen er gewählt werden kann (vgl. Otte, 2005; siehe auch Kapitel 3.4.2.3). Für den Standpunkt autonomer Lebensstile ist also eine von strukturellen Merkmalen unabhängige Wirkung des elterlichen Lebensstils auf die Wertorientierung der Kinder (de Graaf & de Graaf, 1988) zu vermuten.

Für das Strukturmerkmal Migrationshintergrund kommen Jacob & Kalter (2011, S. 233) zum Schluss, dass Unterschiede in der Häufigkeit verschiedener Lebensstile zwischen Migrantinnen aus türkischen und russischen Herkunftskontexten und deutschen Müttern existieren. Auch Hans (2015) kann für Jugendliche einzelner Migrantengruppen mit spezifischen kulturellen Hintergründen Tendenzen zu oder gegen bestimmte Lebensstile ausmachen, einen generellen Effekt des Migrationshintergrundes auf den Lebensstil kann sie aber nicht auffinden. Hierin stimmt sie mit niederländischen Studien überein (Ganzeboom & Nagel, 2007; van Wel et al., 2006). Für einen Migrationshintergrund generell sind demnach also unter Kontrolle des damit tendenziell einhergehenden niedrigeren sozioökonomischen Status und den spezifischen kulturellen Herkunftsbedingungen kaum Hypothesen über eine Mediation seines Einflusses auf die kindlichen Wertorientierungen durch spezifische Lebensstile zu formulieren.

Für bestimmte Religionszugehörigkeiten bzw. Konfessionen sind zwar Zusammenhänge mit den Lebensstiltypen im Sinne Schulzes (Dubach, 2009) oder einem hochkulturellen Lebensstil im Sinne Bourdieus (Gerhards, 2008) aufzufinden. Vor einer kausalen Interpretation wird aber gewarnt: „Auffallend ist, dass die Hochkulturorientierung in den eher nordisch-protestantischen Ländern weiter verbreitet ist als in den südlichen, katholischen und christlich-orthodoxen Ländern. Dies mag aber eine >>Scheinkorrelation<< sein, denn es gibt zumindest keine plausible Ad-hoc-Hypothese, warum Religion einen Effekt auf das Ausmaß des hochkulturellen Lebensstils haben sollte“ (Gerhards, 2008, S. 733). So kann z.B. auch für Konfessionslose eine Tendenz zu einem hochkulturellen Lebensstil nachgewiesen werden, diese scheint aber kausal auf den Bildungshintergrund rückführbar zu sein (Benthaus-Apel, 2011, S. 259). Hypothesen über den Einfluss der Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft auf den Lebensstil sind deshalb nicht zu formulieren.

H 5.9: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Lebensstil vermittelt.

H 5.10: Der Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Lebensstil vermittelt.

H 5.11: Der Einfluss des Lebensstils auf die Wertorientierungen der Kinder besteht unabhängig von den strukturellen Merkmalen der Familie.

Mediennutzung als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Für den Einfluss der Mediennutzung der Kinder, auch ein Teil des familiären Lebensstils, existieren ebenfalls empirische Evidenzen, die die Abhängigkeit von strukturellen Eigenschaften der Familie belegen. In mehreren Studien wird nachgewiesen, dass Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status häufiger elektronische Medien nutzen und seltener lesen als Kinder aus höheren sozialen Schichten (Mutsch, Schrammel & Jones, 2010; vgl. auch Beentjes et al., 2001, S. 88 f.). Erklärungsansätze ziehen oft Bourdieus (1987) Habitustheorie heran und erweitern sie auf einen medialen Habitus, der familiär reproduziert wird (Kommer, 2010).

Auch zum Einfluss der Bildung der Eltern auf die Mediennutzung der Kinder liegen Ergebnisse vor. Sie spiegeln die Zusammenhänge zwischen sozioökonomischem Status und Mediennutzung wider. So sehen Kinder von Eltern mit höherem Bildungsabschluss seltener Fernsehen und nutzen auch anderen elektronische Unterhaltungsmedien seltener (Mutsch, Schrammel & Jones, 2010). Zum gleichen

Ergebnis kommen auch Christakis et al. (2004) in einer Untersuchung unter jüngeren Kindern im Alter um 5 Jahre. Danach schauen Kinder von Eltern mit höherer Bildung weniger fern und haben seltener ein Fernsehgerät im Kinderzimmer. Dagegen lesen Eltern mit höherer formaler Bildung häufiger vor als Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen (Ehmig & Reuter, 2013, S. 35).

Wenig überraschend existieren Zusammenhänge zwischen den spezifischen Herkunftskulturen vom Menschen mit Migrationshintergrund und der Konsumhäufigkeit von Medienprodukten aus der Herkunftskultur (Croucher et al., 2010). Güntürk (2000, S. 272) bemerkt aber, dass schon allein die Gruppe der türkischstämmigen Migranten in der Bundesrepublik so stark sozio-demographisch ausdifferenziert sei, dass sich hier gruppenspezifische Aussagen kaum noch treffen lassen. Ritterfeld et al. (2012) weisen dagegen unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familien nach, dass mehrsprachig aufwachsende Vorschulkinder häufiger als ihre einsprachigen Altersgenossen bildlastige (elektronische Medien, Bilderbücher) und seltener sprachlastige Medien (Bücher, Hörbücher und Hörspiele) nutzen. Ein Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Wertorientierungen der Kinder könnte also teilweise über die Mediennutzung vermittelt werden.

Einflüsse der Religiosität auf das Mediennutzungsverhalten spielen sicher bei den inhaltlichen Präferenzen eine Rolle (vgl. Bobkowski, 2009; Hamilton & Rubin, 1992; Croucher et al 2010). Bei der Art des genutzten Medienangebots können aber keine Zusammenhänge mit religiösen Ansichten gefunden werden (Pirner, 2004, S. 114).

- H 5.12: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die Mediennutzung der Kinder vermittelt.*
- H 5.13: Der Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die Mediennutzung der Kinder vermittelt.*
- H 5.14: Der Einfluss des elterlichen Migrationshintergrundes auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die Mediennutzung der Kinder vermittelt.*

5. Methode

5.1. Datengrundlage

Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, die explorative Fragestellung zur Struktur von Wertorientierungen bei Kindern zum Schulbeginn und die theoriegeleiteten Hypothesen zu Entwicklung und Determinanten dieser Struktur zu untersuchen.

Zur empirischen Überprüfung der explorativen Fragestellung und der Hypothesen wird auf die Daten der Wirksamkeitsstudie zum Förderprogramm „Migration – Integration – Begabung fördern“ (MIB) zurückgegriffen. Dieses Förderprogramm wurde durch die Akademie für Innovative Bildung und Management Heilbronn-Franken gemeinnützige GmbH (AIM) organisierte. Das Programm MIB basierte auf der Finanzierung individueller standort- und einrichtungsspezifischer Förderprojekte im Landkreis Heilbronn, die sich an Kinder vom letzten Kindergartenjahr bis zum Ende der Grundschule richteten. In der Projektlaufzeit von 2009 bis 2015 wurden an fünf Gemeinden im Landkreis Heilbronn von teilnehmenden Kindergärten und Grundschulen für jeweils eine Kohorte von Vorschülern Förderprojekte entwickelt, die über die Einschulung und die Grundschulzeit hinweg fortgesetzt bzw. angepasst wurden. Die Evaluationsstudie wurde dabei in Paneldesign im Auftrag der AIM vom Lehrstuhl Anglistik I der Universität Mannheim durchgeführt.¹⁹ Die wissenschaftliche Begleitung erhob jeweils zweimal im letzten Kindergartenjahr und dann jährlich in der Grundschule den Sprachstand der teilnehmenden Kohorten, um Entwicklungsfortschritte zu dokumentieren. Parallel wurden jährlich Face-to-Face Befragungen mit den teilnehmenden Kindern und schriftliche Befragungen der Klassenlehrer/innen sowie Schulleiter/innen durchgeführt. Flankierend wurden die Eltern der teilnehmenden Kinder zum Ende der Vorschule, der zweiten und der vierten Klasse telefonisch interviewt.

Für die vorliegende Arbeit werden nicht die Daten aller Wellen aus den fünf Untersuchungsjahren verwendet. Für die Überprüfung der explorativen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, die sich auf die Wertestrukturen von Erstklässlern ab dem 7. Lebensjahr bezieht, ist nur die Erhebungswelle zum Ende der ersten Klasse relevant. Um die Hypothesen zur Entwicklung von Wertorientierungen bei Kindern empirisch in einem Längsschnittdesign testen zu können, wird die Erhebungswelle zum Ende der zweiten Klasse mit einbezogen. Die Hypothesen über die familiären Determinanten der Wertorientierungen bei Kindern werden unter Integration der telefonischen Interviews mit den Eltern überprüft, die zum Ende der Vorschule durchgeführt wurden.

¹⁹ Für nähere Informationen zur Evaluationsstudie siehe auch Vogelbacher & Gawlitzek (2010) und Loboda, Vogelbacher & Gawlitzek (2016).

Pädagogische Institutionen die sich für die Teilnahme am Förderprogramm interessierten, konnten sich, bis auf die Selbstverpflichtung der Ermöglichung der wissenschaftlichen Begleitung der Kinder, voraussetzungslos anmelden. Die Eltern der Kinder an diesen Institutionen mussten der Teilnahme ihrer Kinder am Förderprogramm und der wissenschaftlichen Begleitung schriftlich zustimmen. Bis auf Einzelfälle stimmten alle Eltern der betreffenden Alters-/Klassenstufen der Teilnahme ihrer Kinder am Förderprogramm und der wissenschaftlichen Begleitung zu, so dass annähernd vollständige Klassenstufen an den teilnehmenden Schulen gefördert und untersucht werden konnten.

Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem so gewonnenen Datensatz auf die Grundgesamtheit der Erst- und Zweitklässler im Landkreis Heilbronn ist jedoch auf Grund der Selbstselektion der pädagogischen Institutionen nicht gegeben. Da kein randomisiertes oder repräsentatives Auswahlverfahren für die Stichprobe angewendet werden konnte, handelt es sich bei den verwendeten Daten um eine anfallende Stichprobe (*convenience sample*) deren Ergebnisse möglicherweise einen Bias enthalten und keine Generalisierbarkeit beanspruchen können.²⁰ Daraus potenziell entstehende Verzerrungen der Ergebnisse sollen im Anschluss an die Analyse diskutiert werden (siehe Kapitel 7). Für das vorrangige Anliegen der Arbeit, der teil-explorativen Identifikation von Mustern von Zusammenhängen, scheint der Datensatz dagegen ausreichend gut geeignet. Eine Bestätigung der Ergebnisse anhand von Daten einer repräsentativen Stichprobe sollte aber in einem nächsten Schritt vorgenommen werden.

Der verwendete Datensatz konstituiert sich dabei aus zwei Kohorten, die an unterschiedlichen Institutionen mit einem Abstand von einem Jahr ins Programm einstiegen. Die erste Kohorte bestand aus Teilnehmern des Förderprogramms an drei Grundschulen, die zweite Kohorte aus Teilnehmern an drei anderen Standorten, die ein Jahr später in das Förderprogramm einstiegen. Für die zweite Kohorte existierte eine ungeforderte, freiwillige Kontrollgruppe, die der geförderten zweiten Kohorte ein Jahr vorauslaufend an denselben Standorten ebenfalls längsschnittlich wissenschaftlich begleitet wurde. Die jährliche Analyse der Wirkungen des Förderprogramms konnte im Projektverlauf zwischen den Fördergruppen und den Kontrollgruppen keine signifikanten Unterschiede in der Entwicklung von Kompetenzen und Einstellungen über die Zeit nachweisen (Gawlitsek et al., 2011; Gawlitsek, Vogelbacher & Rheinardt, 2012; Gawlitsek, Löwe & Vogelbacher, 2013; Gawlitsek, Löwe & Vogelbacher, 2014; Gawlitsek, Loboda & Vogelbacher, 2015; Gawlitsek, Loboda & Vogelbacher, 2016a; Gawlitsek, Loboda & Vogelbacher, 2016b). Da darüber hinaus in den zentralen strukturellen Herkunftsbedingungen (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Förder- und Kontrollgruppen festzustellen sind, werden die Daten der Kontrollgruppe mit der zeitlich parallel erhobenen ersten Fördergruppe in Kohorte 1

²⁰ Dies impliziert auch, dass in den späteren Analysen durchgeführte Signifikanztests nicht als Indikator der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit interpretiert werden dürfen, sondern ausschließlich im Kontext der empirischen Daten (siehe dazu auch Kapitel 5.3.).

zusammengeführt. Im Einzelnen bestehen die Kohorten somit aus folgenden Gruppen:

- Kohorte 1:
 - Fördergruppe 1: 1. Erhebung Sommer 2011 (Klasse 1), 2. Erhebung Sommer 2012 (Klasse 2)
 - Kontrollgruppe: 1. Erhebung Sommer 2011 (Klasse 1), 2. Erhebung Sommer 2012 (Klasse 2)
- Kohorte 2:
 - Fördergruppe 2: 1. Erhebung Sommer 2012 (Klasse 1), 2. Erhebung Sommer 2013 (Klasse 2)

Am Ende der ersten Klasse wurden Daten von insgesamt 268 Kinder erhoben, am Ende der zweiten Klasse noch Daten von 252 Kindern. Für die Analyse der Wertestruktur im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit werden nur die Daten der 249 Kinder in Klasse 1 und 234 Kinder in Klasse 2 verwendet, für die die vollen Informationen zu den Wertorientierungen vorliegen.²¹ Die längsschnittliche Untersuchung der Entwicklung der Wertestruktur wird anhand der 214²² Fälle durchgeführt, für die die vollen Informationen zu den Wertorientierungen zu beiden Testzeitpunkten vorliegen (Beschreibung der Stichprobe siehe auch Tabellen 7 und 8).

Tabelle 7: Zusammenstellung der Stichproben von Kindern und Eltern

	Kinder		Eltern	
	Kohorte 1* (Fördergruppe 1 und Kontrollgruppe)	Kohorte 2* (Fördergruppe 2)	Kohorte 1**	Kohorte 2**
2010			FG 1=53 (+2***) ----- KG= 21 (+1***)	
2011	FG 1= 96 (1. Klasse) ----- KG= 25 (1. Klasse)			FG 2= 93 (+6***)
2012	FG 1= 88 (2. Klasse) ----- KG= 22 (2. Klasse)	FG 2= 128 (1. Klasse)		
2013		FG 2= 124 (2. Klasse)		

* Kriterium der Aufnahme in die Teilstichprobe war das vollständige Vorliegen der Informationen über Wertorientierungen aus dem Face-to-Face Interview.

** Kriterium der Aufnahme war das vollständige Vorliegen der Informationen über Wertorientierungen aus dem telefonischen Interview und das Vorliegen der vollständigen Daten der entsprechenden Kinder

*** aus Befragung der Eltern in der zweiten Klasse ergänzt

²¹ Somit kommen missings bei den Wertetems in beiden Erhebungswellen bei 7,1% der Probanden vor. Dies scheint im Vergleich zu anderen Erhebungen bei Kindern als voll akzeptabel (vgl. Döring, 2010: 16,8% missing beim Einsatz des PBVS-C).

²² Diese Zahl reduziert sich in multivariaten Analysen auf die 210 Fälle, für die darüber hinaus noch die vollen Informationen zu den Kontrollvariablen Geschlecht und Intelligenz vorliegen.

Tabelle 8: Verteilung der Stichproben in Klasse 1 und Klasse 2 nach Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und Muttersprache

	N	% weiblich	Alter in Jahren; Monaten (M/SD)	% Migrationshintergrund ²³	% Deutsch Muttersprache
Klasse 1	249	51	7;4/0;4	60	54
Klasse 2	234	53	8;3/0;5	59	55

Die Daten der Eltern basieren auf der ersten telefonischen Befragung am Ende des letzten Kindergartenjahres ihrer Kinder (2010, respektive 2011). Sie stammen also von einem der ersten Erhebungswelle der Kinder vorgelagerten Zeitpunkt, was für eine kausale Interpretation der Zusammenhänge zwischen elterlichen Merkmalen und den kindlichen Wertorientierungen notwendig erscheint. Das Interview der Eltern umfasste unter anderem Fragen zur Soziodemographie, zu eigenen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmalen. Für Eltern, die Türkisch oder Russisch besser beherrschten als Deutsch, wurde die Befragung mit jeweils einer übersetzten und rückübersetzten Version des Fragebogens durch muttersprachliche Interviewer durchgeführt.²⁴ Insgesamt liegen 220 Interviews von Eltern aus der Vorschule vor. Wo möglich, wurden fehlende, relativ zeitstabile Informationen wie der höchste sozioökonomische Status der Familie, der höchste Ausbildungsabschluss der Familie, ein Migrationshintergrund, Muttersprache, elterliche Wertorientierungen und die Prozessmerkmale Erziehungs- sowie Lebensstil und kindliche Mediennutzung durch Daten aus der Elternbefragung zum Ende der zweiten Klasse ergänzt. Voraussetzung zur Verwendung der zusätzlichen Daten aus der zweiten Klasse war die Angabe des befragten Elternteils, dass sich bei ihm/ihr und ihrer/m Partner/in in den letzten zwei Jahren weder Ausbildung, Beruf noch Haushaltseinkommen verändert hätten. So konnte der Datensatz der Elternbefragung in der Vorschule (N= 220) noch um 10 Fälle aus der Befragung am Ende der zweiten Klasse ergänzt werden. Für diese insgesamt 230 Elterninterviews liegen in 176²⁵ Fällen die vollen Informationen über die elterlichen Wertorientierungen, Erziehungsstile und Lebensstile sowie die zugehörigen Daten der Kinderinterviews aus der ersten Klasse mit den vollen Informationen zu den kindlichen Wertorientierungen vor. Bezogen auf die vollständigen 249 Fälle der Kinder in der ersten Klasse liegt der Rücklauf der vollständigen Elterninformationen also bei 71%.

Die Informationen über Migrationshintergrund, Muttersprache der Kinder und Leistungsbewertungen wurden aus den Befragungen der Leitungen der

²³ Migrationshintergrund der Eltern im weiteren Sinne: Selbst, Eltern(teil) oder Großeltern(teil) nach 1949 nach Deutschland eingewandert.

²⁴ Russland/ die frühere UdSSR und die Türkei stellen im verwendeten Datensatz bei den Familien mit Migrationshintergrund die häufigsten Herkunftsländer dar (zusammen über 60% der Familien mit Migrationshintergrund).

²⁵ Diese Anzahl reduziert sich auf 173 Fälle mit allen Informationen zu den strukturellen Merkmalen der Familie und 174 Fälle mit vollständigen Informationen zur Mediennutzung. In 171 Fällen sind die Informationen zu familiären Struktur- und Prozessmerkmalen sowie den elterlichen und kindlichen Wertorientierungen vollständig oder vervollständigbar.

pädagogischen Einrichtungen zu Beginn des Programms und zum Ende des ersten und zweiten Schuljahres entnommen.

5.2. Operationalisierung und Instrumente

5.2.1. Wertorientierungen bei Kindern

Methodische Überlegungen

An das verwendete Instrument zur Erhebung der Wertorientierungen im Kindesalter stellen sich im Hinblick auf seine methodische Ausgestaltung besondere Anforderungen.

In methodischer Hinsicht ist zuerst zu entscheiden, ob eine grafische oder eine schriftliche/verbale Itemform gewählt wird. Für den Bereich der Selbstkonzeptmessungen bei Kindern bieten die Ergebnisse von Überblicksarbeiten und Metastudien Evidenzen, dass gerade Studien, die bei jüngeren Kindern Fragebögen anstatt bildgestützter Erhebungsinstrumente einsetzen, eine höhere Reliabilität erzielen (Marsh, Debus & Bornholt, 2005, S. 145; Davis-Kean & Sandler, 2001, S. 896 ff.). Auch Döring (2008), die in einer Untersuchung unter Erst- bis Viertklässlern den rein grafischen PBVS-C einsetzt, kann für einen wiederholten Einsatz des Instruments mit angefügten Bildunterschriften einen höheren Differenzierungsgrad und höhere Theoriekonformität der Ergebnisse nachweisen. Der substantielle Beitrag der verbalen Ergänzungen zum Verständnis der visuellen Items wirft jedoch die Frage auf, ob verbale Items visuellen bei jungen Kindern nicht vielleicht generell überlegen sind.

Kinder im relevanten Alter für die vorliegende Untersuchung verfügen nur über eine geringe systematisch geschulte Lesekompetenz, damit fällt die Möglichkeit der Schriftform weg. Allerdings erlaubt die Studie durch ihre Anlage im Rahmen von Einzel-Kompetenztests eine verbale Face-to-Face-Befragung der Kinder. So können auch inhaltliche Unklarheiten der Items von den Interviewern erläutert werden. Auf grafische Unterstützungen wird ganz verzichtet und eine rein mündliche Befragung durchgeführt, um Ablenkungen, die durch die kombinierte Verwendung beider Methoden bei den Kindern hervorgerufen werden könnten, zu vermeiden (vgl. Marsh, Debus & Bornholt, 2005, S. 150).

Für die Lautung der Items bietet sich eine sprachliche Vereinfachung valider Items bestehender Inventare zur Erhebung von Werthaltungen bei Jugendlichen und Erwachsenen an, wie sie in Befragungen bei jüngeren Kindern üblich ist (z.B. Hermann et al., 2010; Boehnke & Welzel, 2006; Marsh, Debus & Bornholt, 2005, S. 146). Die vereinfachten Wortlaute von Instrumenten wie dem PVQ scheinen aber für das Alter der untersuchten Stichprobe immer noch zu abstrakt zu sein (vgl.

Döring, 2008, S. 16; Bilsky et al., 2013, S. 129). Die Lautung muss der kommunikativen Lebenswelt der Kinder entsprechen (vgl. Heinen & König, 2014, S. 779).

Dagegen gibt es in der Literatur keinen Konsens, welcher Skalentyp für die Antwortoptionen bei Kindern bevorzugt werden sollte, Ranking- oder Ratingverfahren (Döring, 2008, S. 59; Sacchi, 2000). Das von Döring (2008, S. 60 ff.) eingesetzte Q-sort Verfahren, das Eigenschaften von Rating- und Ranking-Instrumenten verbindet, besitzt eine bedeutende Schwachstelle, die alle Ranking-Verfahren teilen. Durch das erzwungene Ranking von Items werden die Bewertungen der einzelnen Items voneinander abhängig. Es besteht die Gefahr, artifizielle Unterschiede in der Wichtigkeitsbewertung der verschiedenen Wertorientierungs-Items zu generieren. Darüber hinaus finden sich Argumente, dass Ranking-Verfahren ein bestimmtes intellektuelles Niveau voraussetzen, das bei Kindern wohl noch nicht erreicht ist (Hermann, 2003, S. 59).

In Studien zur Reliabilität von Selbstkonzeptinstrumenten für Kinder wird die hauptsächliche Verwendung von dichotomen Antwortvorgaben und Likert-Skalen in diesem Bereich berichtet (Davis-Kean & Sandler, 2001, S. 894). Dabei scheinen Instrumente, die Likert-Skalen verwenden, reliabler zu sein (Davis-Kean & Sandler 2001, S. 897). In der Praxis der Selbstkonzepterhebung bei jungen Kindern ist dagegen die Verwendung zweistufig binärer Antwortvorgaben gängiger (erste Stufe z.B.: *gut/schlecht*; zweite Stufe je nach Antwort in der ersten Stufe: *sehr gut/ein bisschen gut* oder *sehr schlecht/ein bisschen schlecht*; Marsh, Debus & Bornholt, 2005). Mit ihnen werden die Gefahren schiefer Verteilung und zu geringer Varianz, wie sie bei einfach dichotomen Antwortoptionen auftreten können, verringert.

Über die optimale Länge der verwendeten Itemliste besteht kein Konsens. Während Davis-Kean & Sandler (2001, S. 900) in ihrer Metaanalyse von Selbstkonzept-Erhebungsinstrumenten eine größere Reliabilität bei Instrumenten nachweisen, die eine größere Anzahl von Items verwenden, stellen sie auch zu Recht fest, dass „regardless of the age of a respondent, if researchers add enough items of parallel content to an instrument, the instrument will be highly reliable“ (vgl. auch Schnell, Hill & Esser, 1999, S. 147). Auch um der „reduced attention span“ (Döring, 2010, S. 570) jüngerer Kinder Rechnung zu tragen, ist der Einsatz eines Kurzinstruments anzudenken. In der Forschungsmethodik der *universellen Werte* wurden unlängst Versuche unternommen die Itemanzahl der Erhebungsinstrumente SVS mit 40 Items und des PVQ mit 21 Items weiter zu reduzieren. Sandy et al. (2016) können für ein Instrument zur Messung der *universellen Werte* mit nur 10 Items befriedigende psychometrische Eigenschaften nachweisen. Schon deutlich früher reduzieren Boehnke & Welzel (2006, S. 348) ihr Instrument zur Messung von Wertorientierungen bei Kindern auf jeweils ein Item pro Wert sensu Schwartz, also insgesamt 10 Items, und nehmen die Reduktion der Reliabilität für die erwartete höhere Bearbeitungsbereitschaft in Kauf. Bilsky, Döring & Groenen (2016) reduzieren die Itemanzahl des PBVS-C ebenfalls auf 10 Items und können mit diesem

Kurzinstrument die vier höheren Wertebereiche der Theorie der *universellen Werte* bei 6-12-Jährigen nachweisen.

Inhaltliche Überlegungen

Bezüglich der theoretisch-inhaltlichen Orientierung stellt sich die Herausforderung, mit dem konzipierten Instrument alle in der aktuellen Literatur zu Wertorientierungen in der Kindheit diskutierten Strukturierungsansätze (siehe Kap. 3.2.) potenziell abbilden zu können. Die eingesetzten Items des Selbstauskunftsinstruments sollten also klar den jeweils verschiedenen Wertedimensionen folgender Ansätze zuzuordnen sein: *individualistische vs. kollektivistische* bzw. *idiozentristische vs. allozentristische* Werte (Hofstede, 1980; Triandis, 1985; Hui, 1988), *universelle Werte* (Schwartz, 1992) und *individuelle reflexive Werte* (Klages, 1985; Herbert, 1992; Hermann & Dölling, 2001). Die Konzeption eines Instruments, mit dem sich alle diese theoretischen Ansätze empirisch abdecken lassen scheint umsetzbar, da auf der Ebene der Items bei Instrumenten für Erwachsene deutliche inhaltliche Parallelen bestehen (vgl. Bilsky & Hermann, 2016). Allerdings sollte aber auch die bipolare Wertestruktur nach *materiellen-postmateriellen*, bzw. *modernen-postmodernen Werten* (Inglehart, 1977; 1998) repräsentiert werden können.

Verwendete Instrumente

Für die Messung des zentralen Konstrukts bietet sich zum einen die Verwendung der Skala für Wertorientierung bei Kindern im letzten Kindergartenjahr an, die Vogelbacher (2015, S. 402 ff.) vorstellt. Sie entspricht zum großen Teil den methodischen und inhaltlichen Postulaten, die in den vorherigen Abschnitten besprochen wurden. Die Anwendbarkeit bei Kindern im letzten Kindergartenjahr (Durchschnittsalter 5 Jahre und 9 Monate; Vogelbacher, 2015, S. 401) spricht dafür, dass die Skala auch Kinder in der ersten und zweiten Klasse der Grundschule kognitiv und sprachlich nicht überfordern sollte. Letzteres ist insbesondere deswegen von Bedeutung, da die Stichprobe einen großen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und anderen Muttersprachen als Deutsch besitzt.

Für die Skala wurden zehn Items entwickelt, die auf der Skala zur Messung der *individuellen reflexiven Werte* (Hermann & Dölling, 2001) bei Erwachsenen basieren. Sie wurden dafür sprachlich vereinfacht und auf die Lebenswelt von Kindern angepasst. Aus einer Studie zu *individuellen reflexiven Werten* bei Kindern und Jugendlichen (Hermann et al., 2010) wurden dafür bereits vorliegende Items entnommen. Die Vervollständigung der Skala orientierte sich an der potenziellen empirischen Abbildbarkeit aller besprochenen theoretischen Konzepte zur Wertestrukturierung (siehe Tabelle 9; vgl. Vogelbacher, 2015, S. 403). Die später entwickelte Kurzversion des PBVS-C (Bilsky, Döring & Groenen, 2016, S. 33) deckt sich inhaltlich in 6 der 10 Items (Universalismus, Benevolenz, Tradition, Konformität,

5. Methode

Sicherheit und Stimulation) exakt mit den Items der Skala für Wertorientierung bei Kindern.

Tabelle 9: Verwendete Items und entsprechende Wertetypen nach Hermann (Hermann & Dölling, 2001) und Schwartz (1992)

Lautung Items Kinderbefragung	Entsprechende Wertetypen der individuell reflexiven Werte nach Hermann (Hermann & Dölling, 2001)		Entsprechende Wertetypen der universellen Werte nach Schwartz (1992)	
	Untergeordnete Wertedimensionen	Übergeordnete Wertedimensionen	Wertetypen	Higher order value types
„Jeder Mensch hat ja irgendetwas, das für ihn besonders wichtig ist. Ich lese Dir jetzt immer etwas vor, kannst Du mir dann sagen, ob das für Dich wichtig oder nicht wichtig (alternativ: egal) ist? Ist es wichtig oder nicht wichtig (alternativ: egal) ...“				
anderen Menschen zu helfen	Altruismus	MI	Humanismus	SÜ
an Gott zu glauben	Religiosität	PT	Tradition	BW
viel zu unternehmen und viel zu erleben	Aufregung	MM	Stimulation	OW
sich an Regeln zu halten	Gesetzesakzeptanz	PT	Konformität	BW
sich anzustrengen, um etwas zu erreichen	Leistung	PT	Leistung	SS
dass die anderen machen, was Du willst	Macht	MM	Macht	SS
lustige Sachen zu machen und immer Spaß zu haben	Vergnügen	MM	Hedonismus	OW/SS
die Umwelt [alternativ: Natur] zu schützen	Umweltbewusstsein	MI	Universalismus	SÜ
selbst zu entscheiden, was Du machen willst	Eigenverantwortung	MI/ MM	Selbstbestimmung	OW
immer aufzupassen, dass Dir nichts Schlimmes passiert	Sicherheit	PT	Sicherheit	BW

Übergeordnete Wertedimension:
 PT – Posttraditionale Werte
 MI – Moderne Idealistische Werte
 MM – Moderne Materialistische Werte

Higher order value type:
 SÜ - Selbstüberwindung
 BW - Bewahrung
 OW - Offenheit für Wandel
 SS - Selbststärkung

Als Antwortoption wurden Doppel-Binärantworten verwendet. Einer ersten binären Antwortoption auf die Wichtigkeitsabfrage der Items (Antwortoptionen „wichtig“ oder „unwichtig“) folgte im Fall einer Bewertung als „wichtig“ eine zweite Stufe feinerer Differenzierung (Antwortoptionen: „ein bisschen wichtig“ oder „sehr wichtig“). In Pretests stellte sich heraus, dass die meisten Items überwiegend mit „wichtig“ bewertet wurden. Eine plausible Erklärung dafür kann man in der grundsätzlichen Attraktivität von Werten vermuten (vgl. Krosnik & Alwin, 1988, S. 529). Eine reine Ausdifferenzierung der „wichtig“-Bewertungen erscheint deswegen als ausreichend, um genügend Varianz in den Antworten zu erzeugen. Die Stufe der Feindifferen-

zierung entfällt somit bei einer vorangegangenen Bewertung als „unwichtig“. Die Antworten werden anschließend in eine Dreierskala umkodiert:

1= *nicht wichtig*

2= *ein bisschen wichtig*

3= *sehr wichtig*

Im Fall, dass nach einer „wichtig“-Erstantwort die zweite Fragestufe verweigert oder mit „weiß nicht“ beantwortet wurde, wird die Antwort mit „2= *ein bisschen wichtig*“ kodiert.²⁶ Die Skala wird in der vorliegenden Arbeit im Rahme der Face-to-Face Befragungen der Kinder erhoben (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Eingesetztes Instrument zur Erhebung der Wertorientierungen

	wichtig (Nachfrage) →	nicht wichtig (nächstes Item)↓	ein bisschen wichtig	sehr wichtig	weiß nicht	k.A.
anderen Menschen zu helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
an Gott zu glauben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viel zu unternehmen und viel zu erleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich an Regeln zu halten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich anzustrengen, um etwas zu erreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass die anderen machen, was Du willst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lustige Sachen zu machen und immer Spaß zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Umwelt [<i>alternativ: Natur</i>] zu schützen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selbst zu entscheiden, was Du machen willst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer aufzupassen, dass dir nichts Schlimmes passiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für die Repräsentation der dichotomen Wertestruktur in *materielle vs. postmaterielle*, bzw. *modern vs. postmoderne* Werte (Inglehart, 1977; 1998) scheint die Skala von Vogelbacher (2015) dagegen nicht geeignet, da ihre Konzeption auf multidimensionalen Theorieansätzen basiert. Fries et al. (2005) stellen hierzu eine Prototypen-Abfrage vor, die auf Schüler im Alter ab 11 Jahren ausgerichtet ist. Sie legen der Formulierung ihrer Prototypen die Annahme zugrunde, dass der für Kinder im Schulkontext zentrale Aspekt *moderner Werte* Leistung sei, der von *postmodernen*

²⁶ Je nach Item kommt dieser Fall 2- bis 5-mal vor.

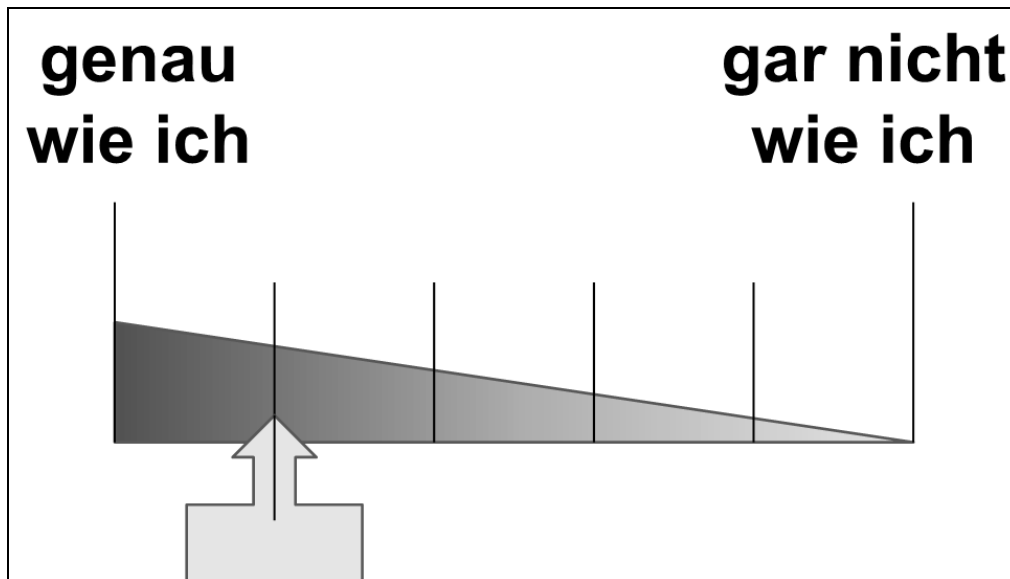
Werten dagegen Wohlbefinden (Fries et al., 2005, S. 261). Zur Repräsentation der Wertestruktur nach Inglehart in der vorliegenden Arbeit werden in Anlehnung an Fries et al. (2005; 2007) zwei Idealtypen (*moderner* Idealtyp: Repräsentation von Streben nach Leistung und Erfolg; *postmodernen* Idealtyp: Repräsentation von Streben nach Wohlbefinden und Selbstaktualisierung) konzipiert, die der Lebenswelt von Grundschulern näher liegen, als die ursprünglichen Formulierungen. Die beschriebenen Personen erhalten je nach Geschlecht des Kindes einen geschlechtshomologen Fantasienamen, um Assoziationen mit realen Personen dieses Namens zu vermeiden (vgl. auch Boehnke & Welzel, 2006, S. 348). Die Kinder werden im Anschluss an die Präsentation gebeten, die subjektive Einschätzung ihrer Ähnlichkeit zu den Idealtypen anhand einer ihnen vorgelegten grafischen Skala (von 6 „genau wie ich“ bis 1 „gar nicht wie ich“) anzugeben (siehe Abbildung 9):

[Leistung] Für Lobbo/Lolla ist es sehr wichtig, etwas zu erreichen. Dafür strengt er/sie sich auch an. Für sein/ihr Ziel macht er/sie auch mal Sachen, die ihm/ihr keinen Spaß machen. Lustige Sachen müssen bei ihm/ihr dann warten. Lobbo/Lolla will in der Schule gut sein. Es freut ihn/sie, wenn er/sie dann von seinen/ihren Eltern und Lehrerinnen gelobt wird.

[Wohlbefinden] Für Permi/Seri ist es vor allem wichtig, Spaß zu haben und viel zu erleben. Am liebsten verbringt er/sie seine/ihre Zeit mit Freunden. Er/Sie liebt es, verschiedene Spiele auszuprobieren und mag es nicht, viel für die Zukunft zu planen. Er/ Sie will sein/ihr Leben einfach genießen. Wenn es nach Permi/Seri gehen würde, gäbe es im Leben viel mehr Ferien.

Die Methodentriangulation des Werterhebungsinstruments von Vogelbacher (2015) und der Neukonzeption in Anlehnung an Fries et al. (2005) bietet neben der Abdeckung der theoretischen Ansätze auch die Möglichkeit die zwei prominentesten Methoden zur Werteehebung zu kombinieren, neben der direkten Wichtigkeitsabfrage zu Werteeitem (Vogelbacher, 2015) auch die Präsentation von wertspezifischen Prototypen mit anschließender Ähnlichkeitsabfragen, wie sie vielfach für Probanden mit niedrigeren intellektuellen Kompetenzen empfohlen und umgesetzt wurde (z.B. Schwartz et al., 2001; Boehnke & Welzel, 2006).

Abbildung 9: Grafische Skala zur Ähnlichkeitseinschätzung mit den Werteprototypen



Auch im Situationsbezug besitzen beide Instrumente einen unterschiedlichen Fokus: während die Skala nach Vogelbacher (2015) die Wertestruktur der Kinder in einem transsituationalen Kontext erhebt, setzen die Prototypen in Anlehnung an Fries et al. (2005) die erhobenen Wertorientierungen in einen schulspezifischen Rahmen. Von diesem Vorgehen wird, in Anlehnung an Schwartz, eine bessere Abbildbarkeit des Einflusses von Werten auf Entscheidungen in konkreten Situationen erhofft: „Studies combining our abstract level of measurement with contextually specific measures would increase our understanding of how values enter into concrete decision-making“ (Schwartz, 1992, S. 47).

5.2.2. Elterliche Wertorientierungen

Die Wertorientierungen der Eltern wurden im Rahmen der telefonischen Befragungen in den Jahren 2010 und 2011 erhoben. Für die Operationalisierung wurde auf die erprobte Skala zur Messung der *individuellen reflexiven Werte* bei Erwachsenen zurückgegriffen (Hermann & Dölling, 2001). Aus forschungsökonomischen Gründen konnten im Fragebogen jedoch nur sieben Items der Skala untergebracht werden (siehe Tabelle 11). Diese Items sind klar den drei übergeordneten Wertedimensionen *posttraditionale Werte*, *moderne idealistische Werte* und *moderne materialistische Werte* zuzuordnen. Eine vollständige Abbildung anderer Konzepte der Wertestrukturierung, so z.B. des Circumplex der *universellen Werte* nach Schwartz (1992) lassen sie allerdings nicht zu.

Tabelle 11: Verwendete Items, Fragelautung und Bewertungsmöglichkeiten der Elternbefragung und entsprechende Wertetypen nach Schwartz (1992) und Hermann (Hermann & Dölling, 2001)

Lautung Items Elternbefragung	Entsprechende Wertetypen der individuell reflexiven Werte nach Hermann (Hermann & Dölling, 2001)		Entsprechende Wertetypen der universellen Werte nach Schwartz (1992)	
	Untergeordnete Wertedimensionen	Übergeordnete Wertedimensionen	Wertetypen	Higher order value types
Jeder Mensch hat ja bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Denken bestimmen. Für uns sind Ihre Vorstellungen wichtig. Wenn Sie einmal daran denken, was Sie in Ihrem Leben eigentlich anstreben: Wie wichtig sind Ihnen dann die folgenden Dinge und Lebenseinstellungen? Geben Sie uns bitte jeweils auf der Skala von 1 bis 3 an, wie wichtig Ihnen das ist. "Eins" bedeutet, dass es für Sie (eher) wichtig ist, „zwei“, dass es für Sie teilweise wichtig ist und "drei" bedeutet, dass es für Sie (eher) unwichtig ist.				
Mein Leben nach religiösen Normen und Werten ausrichten	Christlich-religiöse Orientierung	PT	Tradition	BW
Fleißig und ehrgeizig sein	normorientierte Leistungsethik	PT	Leistung	SS
Clever und gerissener zu sein als andere	subkulturell-materialistische Orientierung	MM	Leistung*	SS
Sich umweltbewusst verhalten	Ökologisch-alternative Orientierung	MI	Universalismus	SÜ
Sozial benachteiligten Gruppen helfen	Sozialer Altruismus	MI	Benevolenz/ Universalismus	SÜ
Die guten Dinge des Lebens genießen	Hedonistische Orientierung	MM	Hedonismus	
Nach Sicherheit streben	Normorientierte Leistungsethik	PT	Sicherheit	BW

Übergeordnete Wertedimension:
 PT – Posttraditionale Werte
 MI – Moderne Idealistische Werte
 MM – Moderne Materialistische Werte

Higher order value type:
 SÜ - Selbstüberwindung
 BW - Bewahrung
 OW - Offenheit für Wandel
 SS - Selbststärkung

* erst unlängst wurde dieses Item in einer Reklassifikation der Skala der *individuellen reflexiven Werte* in das theoretische System der *universellen Werte* dem Wertetyp Leistung zugeordnet (Bilsky & Hermann, 2016).

Da das Interview telefonisch durchgeführt wurde, wurden die ursprünglich sieben Skalenpunkte der Antwortvorgabe, wie sie für eine schriftliche Erhebung der Wertorientierungen ausgelegt wurden, auf drei Antwortmöglichkeiten verschmälert (vgl. Franzen, 2014, S. 706). Eine siebenstufige Antwortoption wurde für dieses Interviewsetting als zu kompliziert erachtet. Die Wertorientierungsabfrage wurde im Elterninterview in der zweiten Klasse, aus dem der verwendete Datensatz mit 9

Fällen ergänzt wird, mit einer vierstufigen anstatt einer dreistufigen Antwortoption abgefragt („1=sehr wichtig“, „2=eher wichtig“, „3=eher unwichtig“, „4=vollkommen unwichtig“). Um einheitliche Variablen zu Wertorientierungen zu generieren, werden für die Fälle aus der Befragung in der zweiten Klasse die Mittelkategorien 2 und 3 zusammengefasst und der Mittelkategorie 2 aus der Befragung in der ersten Klasse zugeschlagen.

Für die Analyse wird die Skala invertiert, so dass sie positiv gepolt ist. Die Skalenpunkte bezeichnen dann:

1= (eher) unwichtig

2= teilweise wichtig

3= (eher) wichtig

5.2.3. Familiäre Strukturmerkmale

Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status der Familie als zentraler Aspekt der familiären Strukturmerkmale wird im telefonischen Elterninterview über mehrere Fragen zum Ausbildungsabschluss, der beruflichen Tätigkeit und der Berufsgruppe erhoben. Dafür wird auf die demographischen Standards für telefonische Befragungen des Statistischen Bundesamtes zurückgegriffen (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 55 ff.). Diese Variablen werden sowohl für den/die Befragte/n, also die Hauptbetreuungsperson des Kindes, wie auch für dessen/deren Partner/in erhoben.

Da hier also der sozioökonomische Status ohne Rückgriff auf das - in Befragungen für Verweigerungen anfällige - Haushaltsnettoeinkommen ermittelt wurde, ist in weiteren Schritten eine Vercodung der Berufe nach der International Standard Classification of Occupations (ISCO-88; International Labour Office, 1990) und schließlich eine Migration der Berufscodes in einen Status-Index notwendig (Statistisches Bundesamt, 2010, S. 25). So kann auch die ökonomische Dimension des Status inhaltlich abgedeckt werden.

Als Index bietet sich der International Socio-Economic Index of Occupational Status an (ISEI; Ganzeboom, de Graaf & Treiman, 1992; Ganzeboom & Treiman, 1996), der einer Person eine hierarchisierte Kennzahl für ihre sozioökonomische Position in einer Gesellschaft zuweist. Dafür werden das durchschnittliche Einkommen eines Berufs/einer Berufsgruppe und die vorausgesetzte Berufsausbildung mitberücksichtigt. Dies erlaubt eine Operationalisierung des sozioökonomischen Status als einzelne, kontinuierliche Variable, was für die geplanten multivariaten Analyseverfahren eine ideale Voraussetzung darstellt. Die mögliche Range des

Indexes umfasst dabei Werte zwischen 16 (landwirtschaftliche Hilfskräfte, Reinigungskräfte) und 90 (Richter).

Aus den zwei Indices der Hauptbetreuungsperson und ihres/seiner Partners/in wird für die Analysen jeweils der höchste ISEI verwendet, also der höchste ISEI der Familie (HISEI). So lässt sich der sozioökonomische Hintergrund des Elternhauses anhand einer Variablen abbilden. Dieses Vorgehen erscheint nicht nur praktisch handhabbarer, sondern es existieren auch Hinweise darauf, dass der HISEI durchaus erklärungskräftiger sein kann als die einzelnen ISEI-Werte der Eltern. In der PISA-Studie erweist sich z.B. der jeweils höhere Sozialstatus in Familien als bester Prädiktor für die Leistung der Kinder in Kompetenztests (Baumert, Watermann & Schümer, 2003, S. 60).

Bildung

Die Bildung der Eltern wird über den höchsten Schulabschluss beider Elternteile operationalisiert und im telefonischen Interview erhoben. Aus den Angaben wird eine ordinale Skala mit folgenden Ausprägungen generiert:

0= kein Abschluss, noch Schüler, Grundschule im Ausland

1= Haupt-, Volksschulabschluss

2= Real-, Mittelschulabschluss

3= (Fach-) Hochschulreife

4= FH-, Universitätsabschluss

Für die Analysen wird jeweils der höchste Schulabschluss in der Familie (HSA) verwendet.

Migrationshintergrund

Die offizielle Definition des Migrationshintergrundes des statistischen Bundesamtes umfasst „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2009, S. 6). Im Elterninterview wird der Migrationshintergrund beider Eltern erhoben, allerdings scheint er als Operationalisierung des Migrationsstatus nicht besonders praktikabel. Zum einen wird hier auch Kindern ein Migrationshintergrund zugesprochen, die im deutschen Kulturkreis aufwachsen, und so keine Erfahrung von Migration und dem Leben als Minderheit gemacht haben. Dies trifft etwa zu, wenn nur ein (Groß-) Elternteil Migrationserfahrungen gemacht hat. Zum anderen wird in diesem Fall auch nicht unterschieden, ob die Kinder die deutsche Sprache als wichtigsten kulturellen Code beherrschen oder nicht. Als Indikator für einen Migrationshintergrund wird deswegen die Muttersprache der Kinder herangezogen, die in einer Befragung der pädagogischen Institutionen, in

denen die Kinder zu Beginn der Studie untergebracht waren, erhoben wurde. Diese Angaben werden mit den vorliegenden Informationen aus den Elterninterviews abgeglichen. Die generierte dichotome Variable Muttersprache kann die Ausprägungen 0= *andere Muttersprache* und 1= *Deutsch Muttersprache* annehmen.

Religion

Die Religion wird im telefonischen Elterninterview durch die Fragen nach der Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft und der Religionszugehörigkeit zu entweder christlichen, muslimischen oder anderen Glaubensgemeinschaften erhoben. Hierunter fallen auch formale Mitgliedschaften ohne praktizierten Glauben und religiöse Lebensorientierung. Spezifische Fragen zur religiösen Praxis wie z.B. der Häufigkeit des Kirchgangs stehen leider nicht zur Verfügung.

Als Indikator für Religion wird die dichotome Variable "Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft" verwendet, eine Ausdifferenzierung in verschiedene Religionszugehörigkeiten scheint nicht angemessen, da auch die Wertorientierungsabfrage bei Kindern und Erwachsenen zur Religiosität nicht auf religionsspezifische Gottesbilder oder Glaubenspraktiken zurückgreift, sondern universell gehalten ist.

5.2.4. Familiäre Prozessmerkmale

Erziehungsstil

Der Erziehungsstil wird als Häufigkeit bestimmter elterlicher Verhaltensmuster, die generelle Erziehungsstile repräsentieren, operationalisiert. Im telefonischen Elterninterview werden dafür acht Items aus der erweiterten deutschen Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder (DEAPQ-EL-GS; Reichle & Franiek, 2007) verwendet. Reichle & Franiek (2007, S. 9) ordnen sie den explorativ und induktiv identifizierten Erziehungsstilen „Involviertheit“, „Positives Elternverhalten“, „(In-)Konsistente Disziplin“, „Strenges Strafen“ und „Elterliche Supervision/Monitoring“ sowie „Machtvolle Durchsetzung“ zu.

- Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.
(*positives Elternverhalten/ starke Responsivität*)
- Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein.
(*inkonsistentes Elternverhalten/ niedrige Kontrolle*)
- Sie greifen durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis zu Ihrem Kind trübt.
(*machtvolle Durchsetzung/ starke Kontrolle, niedrige Responsivität*)

- Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in bestimmten Situationen gut benimmt (*verantwortungsbewusstes Elternverhalten/ starke Responsivität, starke Kontrolle*)
- Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war. (*Involviertheit/ starke Kontrolle*)
- Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas falsch gemacht hat. (*körperliches Strafen/ starke Kontrolle, niedrige Responsivität*)
- Sie wollen die Freunde Ihres Kindes kennenlernen (*Monitoring/ starke Responsivität, starke Kontrolle*)
- Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht (*inkonsistentes Elternverhalten/ niedrige Kontrolle*)

Die Antwortoption umfasst drei Skalenpunkte:

1= (eher) öfters (bis sehr oft)

2= ab und zu

3= (eher) seltener (bis nie)

Zur Ergänzung wird noch um die Zustimmung zu zwei Aussagen zu autoritären Einstellungen die Erziehung betreffend gebeten:

- Ich finde, dass sich mein Kind Erwachsenen nicht widersetzen soll.
- Ich erziehe mein Kind lieber streng als nachlässig.

Auch hier umfasst die Antwortoption drei Skalenpunkte:

1= stimme (eher) zu

2= stimme teilweise zu

3= stimme (eher) nicht zu

Für die Analyse werden die beiden Skalen positiv umgepolt.

Lebensstil

Der Lebensstil der Eltern wird über 10 Items zur Häufigkeit bestimmter Freizeitaktivitäten des/der Befragten erhoben. Die Items werden teilweise nach ihrer Passung zu einem kulturellen Lebensstil (Bourdieu, 1987) bzw. dem Hochkulturschema nach Schulze (1992) ausgewählt. Aber auch die alltagsästhetischen Trivial- und Spannungsschemata (Schulze, 1992) werden repräsentiert. Dazu kommen Items zur Mediennutzung. Da sich die Forschungslage zum Einfluss verschiedener theoretischer Lebensstilkonzepte auf kindliche Wertorientierungen als recht lückenhaft erweist (als Ausnahme: de Graaf & de Graaf, 1988), werden hier absichtlich keine festen Zugehörigkeiten der Items zu übergeordneten Lebensstildimensionen postuliert. Die Herangehensweise ist explorativ, über Strukturanalysen sollen die im verwendeten Datensatz empirisch nachweisbaren Strukturen induktiv identifiziert werden. Im Anschluss soll aber eine Interpretation mit

Hilfe der in der Literatur besprochenen Lebensstilkonzepte angestrebt werden. Die verwendeten Items umfassen:

- Häufigkeit Bücher lesen*
- Häufigkeit Zeitung lesen*
- Häufigkeit künstlerischer und musischer Tätigkeiten (malen, musizieren, Theater spielen etc.)*
- Häufigkeit Internet nutzen*
- Häufigkeit sich mit Freunden, Bekannten treffen*
- Häufigkeit Besuch von Oper, Theater oder Museum**
- Häufigkeit ehrenamtlicher Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden, soz. Diensten**
- Häufigkeit Besuch auf dem Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest**
- Häufigkeit Kino besuchen**
- Häufigkeit Besuch von Kneipen oder Discos**

Als Antwortoptionen wird eine vierstufige Skala verwendet, die aufgrund von antizipierten Unterschieden in der durchschnittlichen Häufigkeit verschiedener Aktivitäten je unterschiedliche Zeiträume umfasst. So soll das Auftauchen von Decken- oder Bodeneffekten verhindert werden. Für die mit * gekennzeichneten Items lauten die Ausprägungen:

- 1= *täglich*
- 2= *mindestens einmal pro Woche*
- 3= *seltener als einmal pro Woche*
- 4= *nie*

Für die mit ** gekennzeichneten Items existieren die Antwortoptionen:

- 1= *mindestens einmal pro Woche*
- 2= *mindesten einmal pro Monat*
- 3= *seltener als einmal pro Monat*
- 4= *nie*

Für die Analysen werden die Skalen positiv gepolt.

Mediennutzung

Die Mediennutzung der Kinder wird über die Nutzungshäufigkeit von elektronischen Medien wie Fernsehen und Spielekonsolen sowie die Häufigkeit des elterlichen Vorlesens operationalisiert.

Den TV-Konsum betreffend wird von der Hauptbetreuungsperson erfragt, wie viel Zeit das Kind durchschnittlich an einem Werktag mit Fernsehen verbringt. Für die Nutzung von Computerspielen und Ähnlichem wird von der Hauptbetreuungsperson

erfragt, wie viel Zeit das Kind durchschnittlich an einem Werktag mit Computerspielen, Spielekonsolen oder Gameboys und Ähnlichem verbringt.

Die Antworten werden folgenden Kategorien zugerechnet:

0= 0 Minuten (Kind schaut kein TV/ benutzt keine Computerspiele, Spielekonsolen oder Gameboys/ kein Gerät vorhanden)

1= 1-15 Minuten

2= 16-30 Minuten

3= 31-60 Minuten

4= 61-90 Minuten

5= 91-120 Minuten

6= 121-180 Minuten

7= mehr als 180

Aus den Angaben für Fernsehen und Computerspiele und Ähnlichem wird ein additiver Index der Nutzung elektronischer Medien generiert.

Zu Vorleseaktivitäten wird erfragt, ob der Befragte oder ein anderes Familienmitglied dem Kind schon einmal aus Büchern vorgelesen hat. Im Fall, dass vorgelesen wird, wird die Häufigkeit erfragt. Aus den Antwortoptionen aus beiden Fragen wird die folgende Skala generiert:

1= jeden Tag

2= mind. einmal pro Woche

3= mind. einmal pro Monat

4= seltener als einmal pro Monat

5= nie (dem Kind wird nicht vorgelesen)

Für die Analysen wird die Skala zur Vorlesehäufigkeit positiv gepolt.

5.2.5. Intrapersonale und familienexterne Kontrollvariablen und Einflussfaktoren

Wichtige Kovariaten, die sowohl die kindlichen Wertorientierungen als auch die Ausprägungen der familiären Struktur- und Prozessmerkmale beeinflussen, aber nicht in den Kontext der Fragestellung der Arbeit fallen, werden in den empirischen Analysen ebenfalls berücksichtigt. Für die kindlichen Wertorientierungen sind die in Kapitel 3.4.1. genannten intrapersonalen Einflussfaktoren auf die Wertesozialisation von Bedeutung.

Für *Gene* und *Charaktereigenschaften* stehen leider keine Messdaten zur Verfügung.

Einflüsse des *Alters* der Kinder scheinen vernachlässigbar, da die Erhebungswellen aus homogenen Klassenstufen stammen, hier dürfte die gemeinsame Beschulbarkeit

sogar mehr über den Entwicklungsstand der Kinder aussagen als die Altersunterschiede (vgl. hierzu auch Döring et al., 2015, S. 23).

Das *Geschlecht* des Kindes wird als dichotome Variable erhoben. Jungen erhalten hierbei die Ausprägung 1, Mädchen eine 0.

Für die sprachfreie Erfassung der *Intelligenz* stehen die Ergebnisse des standardisierten Intelligenztests Coloured Progressive Matrices (CPM; Raven, Raven & Court, 1962) aus einer Erhebung in der zweiten Klasse zur Verfügung. Sein Einsatzbereich liegt im Alter von 3 Jahren und 9 Monaten bis 11 Jahren und 8 Monaten. Lindenberger (2000, S. 38 f.) kann für die Intelligenz in der frühen bis mittleren Kindheit eine relativ hohe zeitliche Stabilität nachweisen. Deswegen soll die Leistung im Intelligenztest in der zweiten Klasse auch als Proxy-Variablen für die Intelligenz in der ersten Klasse dienen. Als weitere Indikatoren für die *kognitive Entwicklung*, die auch für die erste Klasse vorliegen, werden die Ergebnisse der Kinder im standardisierten Wortschatztest AWST-R (Kiese-Himmel, 2006) und im standardisierten Test HRT 1-4 (Haffner et al., 2005) für mathematisch-naturwissenschaftliche Basiskompetenzen verwendet.

Als Kontrollvariablen der familiären Struktur- und Prozessmerkmale sowie der elterlichen Wertorientierungen werden das *Alter* und das *Geschlecht* der telefonisch befragten Hauptbetreuungsperson erhoben.

Für die Überprüfung der Hypothese H 1.3 („Negative Leistungsbewertungen im schulischen Kontext führen zu einer Verringerung der Leistungsorientierung“) werden als Indikator der *schulischen Leistungsbewertung* die Lehrerbewertungen der Schüler im sprachlichen und mathematischen Bereich aus der ersten und zweiten Klasse verwendet. Die Bewertungen erfolgen anhand einer Notenskala (1= *sehr gut* bis 6= *ungenügend*) und wurden in den schriftlichen Befragungen der Schulleitungen am Ende der ersten und zweiten Klasse erhoben.

5.3. Analytisches Vorgehen, statistische Modelle und Datenaufbereitung

In einem ersten Schritt sollen durch deskriptive, interdependenzanalytische (multidimensionale Skalierung) und dimensionsreduzierende Verfahren (exploratorische Faktorenanalysen) die erhobenen Wertetypen der Kinderbefragung in ihrem Verhältnis zueinander analysiert, und falls möglich, zu wenigen zentralen Wertedimensionen zusammengefasst werden. Dabei ist das Hauptziel nicht, allgemeingültige Aussagen über die frühkindliche Wertestruktur anzustreben, da durch die Einschränkungen der Datenbasis (anfallende, kleine Stichprobe) einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse enge Grenzen gesetzt wären. Primär soll überprüft werden, ob die in der einschlägigen Literatur diskutierten Strukturen und Dimensionen kindlicher Wertorientierungen auch im vorliegenden Datensatz

auffindbar sind. Dabei ist trotzdem ein ergebnisoffenes und nicht-konfirmatorisches Vorgehen angezeigt, da die gefundenen Strukturen in den weiteren hypothesentestenden Analysen als abhängige Variablen dienen sollen.

Als zweiter Schritt sollen die in Kapitel 4 formulierten inhaltlichen Hypothesen getestet werden. Die universellen, generalisierten Hypothesen sollen abgelehnt werden, wenn die postulierten Zusammenhänge in den durchgeführten Analysen für keine Dimension der unabhängigen und abhängigen Konstrukte signifikant von null verschieden sind. Dabei soll eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% akzeptiert werden. Zur Berechnung von Signifikanzniveaus für alle in der vorliegenden Arbeit durchgeführten inferenzstatistischen Analysen ist anzumerken, dass sie nicht als Kriterium der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf eine Grundgesamtheit interpretiert werden dürfen. Wie in Kapitel 5.1. ausgeführt, kann auf Basis der verwendeten anfallenden Stichprobe kein Anspruch auf Generalisierbarkeit erhoben werden. Signifikanzniveaus sollen also allein als Relevanzkriterium im Rahmen der empirisch vorliegenden Daten dienen.

Zunächst werden in bivariaten Korrelationsanalysen und anschließend in Strukturgleichungsmodellen die Entwicklungen und längsschnittlichen Einflussbeziehungen der Wertorientierungen und Wertestrukturen bei den Kindern im Verlauf der ersten beiden Schuljahre überprüft. Strukturgleichungsmodelle bietet im Vergleich zu Regressionsmodellen den Vorteil, dass hier die Zusammenhänge zwischen latenten Konstrukten und nicht nur manifesten Variablen überprüfbar sind (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 19). Nähere Informationen zur Spezifikation von und Güte-Anforderungen an Strukturgleichungsmodellen finden sich in Kapitel 6.2.1. in den Erläuterungen zum ersten berechneten Modell (Abbildung 12).

Im Folgenden werden dann nacheinander die Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen, der familiären Strukturmerkmale und der familiären Prozessmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen überprüft. Auch hier werden für die familiären Strukturmerkmale, die elterlichen Wertorientierungen und die über additive Indices operationalisierte Mediennutzung der Kinder zuerst die bivariaten Zusammenhänge mit den kindlichen Wertorientierungen auf der Ebene der Einzelitems untersucht. Anschließend werden bei den elterlichen Wertorientierungen und den Prozessmerkmalen Lebensstil und Erziehungsstil exploratorische Faktorenanalysen durchgeführt, um die vorliegenden Strukturen in den verwendeten Daten zu identifizieren. In der kleinen, anfallenden Stichprobe und mit den eingesetzten Kurzinstrumenten ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass die in der Literatur beschriebenen Dimensionen aufgefunden werden können. Die identifizierten Strukturen werden in den hypothesentestenden Strukturgleichungsmodellen als unabhängige Variablen eingeführt. Schließlich werden die Mediationseffekte der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale in der Beziehung zwischen familiären Strukturmerkmalen und kindlichen Wertorientierungen überprüft.

In den Zusammenhangs- und Mediationsanalysen werden die auf Grundlage der relevanten Literatur formulierten Hypothesen getestet. In einer abschließenden explorativen Analyse sollen dann alle empirisch als bedeutsam zu identifizierenden strukturellen und prozessoralen Einflüsse auf die kindlichen Wertestrukturen simultan in Gesamtmodelle aufgenommen werden. Hierzu existieren keine zu testenden Hypothesen, das Vorgehen und Erkenntnisinteresse ist zusammenhangserkundend.

Um für die Zusammenhangsanalysen mit einem vollständigen Datensatz arbeiten zu können, sollen fehlende Werte einzelner Items von Prozessmerkmalen im Elterndatensatz sinnvoll ergänzt werden, damit sich die für die geplanten statistischen Analysen bereits relativ kleine Basis nicht weiter verkleinert und somit Informationsverluste entstehen.

Für die Vervollständigung des Datensatzes in SPSS wird gegen Empfehlungen aus der Literatur für das Verfahren der Multiplen Imputation (Baltès-Götz, 2013, S. 77) entweder eine Vervollständigung mit ML-Schätzung über den EM-Algorithmus (vgl. Boehnke & Welzel, 2006, S. 350) oder eine Regressionsimputation gewählt. Hierbei dienen die vollständigen Werte der Indikatorvariablen der entsprechenden Prozessmerkmal-Konstrukte als Prädiktoren für die fehlenden Werte. Der Vorteil dieser Verfahren liegt in der Herstellung eines vollständigen Datensatzes und nicht der Generierung von mehreren vervollständigten Datensätzen für jedes Variablenbündel. Letzteres Verfahren erscheint für komplexere Zusammenhangsanalysen in Strukturgleichungsmodellen impraktikabel. Dieses Vervollständigungsverfahren wird auch gewählt, da abhängig von der Verteilung der einbezogenen Variablen in den Strukturgleichungsmodellen nicht unbedingt der Maximal-Likelihood Schätzalgorithmus gewählt werden kann, der im Programmpaket AMOS zur Strukturgleichungsmodellierung die bewährte FIML-Methode zur Behandlung fehlender Werte zulässt. Bei nicht vorliegender Multinormalverteilung muss ein anderer Schätzalgorithmus verwendet werden (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 56), der einen vollständigen Datensatz voraussetzt. Ob die ML-Schätzung über EM-Algorithmus oder eine Regressionsimputation gewählt wird, soll über einen Methodentest entschieden werden (siehe Kapitel 6.3.1.).

Für die Analyse der Struktur und der Entwicklung der kindlichen Wertorientierungen werden alle vollständig vorliegenden Daten der Kinder aus Klasse eins und zwei verwendet. Für die Tests der Hypothesen über die Zusammenhänge der kindlichen Wertorientierungen mit den elterlichen Wertorientierungen und familiären Struktur- und Prozessmerkmalen sollen dagegen nur die Kinderdaten verwendet werden, für die die relevanten Elterndaten vorliegen. Da hier für viele Fälle im Datensatz der Kinder vollständige Elterninterviews fehlen, existiert keine sinnvolle Möglichkeit der Vervollständigung des Eltern-Datensatzes. Als problematisch könnten sich hier allerdings eventuelle Verzerrungen durch die Ursachen der unterschiedlichen Befragungsbereitschaft der Eltern zeigen.

6. Empirische Studie: Ergebnisse und Diskussion

6.1. Strukturen von Wertorientierungen in der Kindheit

6.1.1. Ergebnisse

Deskriptive Statistik

Für die erwartungsfreie Analyse auffindbarer Strukturen von Wertorientierungen bei Kindern werden die Antworten zu den Items der Skala für Wertorientierung bei Kindern (Vogelbacher, 2015) aus der ersten und zweiten Klasse verwendet. Dazu werden auch die Daten der Werteprototypen für Kinder nach Fries et al. (2005) betrachtet. Für die Berechnung der deskriptiven Statistik sowie der Korrelations- und Strukturanalysen wird das Statistikprogramm SPSS 22 verwendet.

Die Daten der Skala für Wertorientierung bei Kindern aus der ersten Klasse (Tabelle 12) zeigen eine stärkere Unterstützung der Werte Sicherheit, Religiosität/Tradition, Norm/Konformität, Altruismus, Leistung und Universalismus/Umweltbewusstsein als für die Werte Macht, Selbstbestimmung, Stimulation und Hedonismus. Diese Präferenz-Gruppierung findet auch schon Vogelbacher (2015, S. 412) in den Daten einer anderen Stichprobe unter Vorschulkindern und interpretiert sie im Kontext der *kollektivistischen/allozentristischen* (Sicherheit, Religiosität/Tradition, Norm/Konformität, Altruismus, Universalismus/Umweltbewusstsein) vs. *individualistischen/idiozentristischen* Werte (Macht, Selbstbestimmung, Stimulation, Hedonismus).²⁷ Als Erklärungsansatz zieht er die Bedürfnisentwicklung der Kinder heran, wonach *allozentristische*²⁸ Werte früher internalisiert werden als *idiozentristische*, da Sicherheits- und soziale Bedürfnisse früher salient werden als individuelle Wachstumsbedürfnisse.

Besonders die Items aus dem *allozentristischen* Bereich zeigen eine stark linksschiefe Verteilung, werden also deutlich häufiger als wichtig bewertet denn als unwichtig. Die Schiefe der Verteilung kann die Varianz der im Mittel besonders positiv bewerteten Items einschränken. Dieser Deckeneffekt ist zu bedenken, wenn die Methoden späterer Zusammenhangsanalysen eine Normalverteilung der Variablen voraussetzen würden.

²⁷ Im Folgenden sollen diese zwei Bereiche als *allozentristische* und *idiozentristische* bezeichnet werden, da es sich hier um Orientierungen auf der Individualebene handelt (vgl. Triandis et al., 1985, S. 396).

²⁸ Wie Vogelbacher (2015, S. 412) ausführt, werden in dieser Gruppe auch die Wertorientierungen Sicherheit und Leistung verortet werden. Die motivationale Grundlage ihrer Unterstützung ist demnach bei Kindern auf die soziale Gruppe ausgerichtet.

Tabelle 12: Deskriptive Statistik Wertorientierungen Klasse 1 (Items der Skala für Wertorientierung bei Kindern und Werte-Prototypen)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD	Schiefe	Wölbung
Sicherheit	249	1	3	2,92	0,31	-4,22	18,64
Religiosität/Tradition	249	1	3	2,85	0,48	-3,14	8,80
Norm/Konformität	249	1	3	2,80	0,51	-2,49	5,24
Altruismus	249	1	3	2,75	0,50	-1,87	2,71
Leistung	249	1	3	2,70	0,60	-1,84	2,19
Umweltbewusstsein/ Universalismus	249	1	3	2,69	0,63	-1,86	2,05
Hedonismus	249	1	3	2,44	0,71	-0,86	-0,54
Stimulation	249	1	3	2,34	0,74	-0,63	-0,93
Selbstbestimmung	249	1	3	1,99	0,87	0,02	-1,68
Macht	249	1	3	1,37	0,68	1,61	1,05
Prototypen: Leistung	268 ¹	1	6	4,18	1,70	-0,58	-0,86
Prototypen: Wohlbefinden	268 ¹	1	6	3,84	1,95	-0,23	-1,50

Skala für Wertorientierung bei Kindern: 1 „nicht wichtig“ bis 3 „sehr wichtig“

Skala Prototypen: 1 „gar nicht wie ich“ bis 6 „genau wie ich“

¹ N hier alle Probanden mit vollen Angaben zu den Prototypen (auch wenn fehlende Werte bei Werteitems vorliegen)

Die Mittelwerte der Prototypen liegen dagegen stärker im Zentrum der Skala. Der Prototyp für Leistung wird im Durchschnitt mit einer höheren Ähnlichkeit bewertet als der für Wohlbefinden. Hier deutet der Schiefekoeffizient für beide Prototypen auf nur geringe Abweichungen von einer Normalverteilung hin.

Die Daten der Skala für Wertorientierung bei Kindern aus der zweiten Klasse (Tabelle 13) zeigen bis auf das Item für Norm/Konformität, das zwei Plätze nach unten rutscht, die gleiche Rangreihenfolge wie die Werte aus der ersten Klasse. Auch hier werden Werte aus dem Bereich der *allozentristischen* Orientierungen als durchschnittlich wichtiger bewertet als die aus dem *idiozentristischen* Bereich. Ebenso liegen die Mittelwerte der meisten Items im hohen Skalenbereich. Wiederum sind für die *allozentristischen* Wertorientierungen Abweichungen von einer Normalverteilung evident.

Die Bewertung der Prototypen verschiebt sich für beide Items stärker in den positiven Ähnlichkeitsbereich. Der Abstand des stärker als ähnlich eingeschätzten Leistungsprototyps zum Prototyp für Wohlbefinden vergrößert sich jedoch etwas.

Die Zusammenhänge der Items der Skala für Wertorientierungen bei Kindern untereinander und mit den Prototypen werden je in einer Korrelationsmatrix pro Klassenstufen abgebildet (Tabellen 14 und 15). Da die Items für Religiosität/Tradition und Sicherheit selbst liberale Auslegungen der Normalverteilungsdefinition verletzen, wonach substantielle Abweichungen demnach erst ab einem Schiefekoeffizienten von >3 und einem Wölbungskoeffizienten von >7 vorliegen (z.B. West, Finch &

Curran, 1994, S. 74; Baltes-Götz, 2015, S. 29; Kline, 2005, S. 50), werden für die bivariaten Korrelationen dieser zwei Wertebereiche parameterfreie Rangkorrelationskoeffizienten berechnet.

Tabelle 13: Deskriptive Statistik Wertorientierungen Klasse 2 (Items der Skala für Wertorientierung bei Kindern und Werte-Prototypen)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD	Schiefe	Wölbung
Sicherheit	234	1	3	2,87	0,41	-3,24	10,21
Religiosität/Tradition	234	1	3	2,85	0,45	-3,11	8,96
Altruismus	234	1	3	2,78	0,47	-2,09	3,67
Leistung	234	1	3	2,78	0,51	-2,27	4,29
Norm/Konformität	234	1	3	2,77	0,50	-2,09	3,62
Umweltbewusstsein/ Universalismus	234	1	3	2,72	0,60	-2,01	2,78
Hedonismus	234	1	3	2,47	0,73	-1,00	-0,44
Stimulation	234	1	3	2,43	0,72	-0,85	-0,58
Selbstbestimmung	234	1	3	1,84	0,83	0,31	-1,49
Macht	234	1	3	1,23	0,54	2,35	4,39
Prototypen: Leistung	250 ¹	1	6	4,67	1,32	-1,00	0,71
Prototypen: Wohlbefinden	250 ¹	1	6	4,05	1,79	-0,49	-1,14

Skala für Wertorientierung bei Kindern: 1 „nicht wichtig“ bis 3 „sehr wichtig“

Skala Prototypen: 1 „gar nicht wie ich“ bis 6 „genau wie ich“

¹ N hier alle Probanden mit vollen Angaben zu den Prototypen (auch wenn fehlende Werte bei Wertebereichen vorliegen)

Signifikante positive Zusammenhänge finden sich in beiden Klassenstufen fast nur zwischen Items aus dem gleichen Bereich, entweder dem *allozentristischen* oder dem *idiozentristischen*. Die einzige Ausnahme stellt hier das Item für Leistung dar, das in der ersten Klasse sowohl mit den *allozentristischen* Orientierungen an Norm/Konformität, Umweltbewusstsein/Universalismus und Sicherheit signifikant korreliert als auch, und dies sogar am stärksten, mit der *idiozentristischen* Orientierung an Stimulation.

Die Zusammenhänge zwischen den Wertorientierungsitems und den Prototypen zeigen sich als gering. So korreliert der Prototyp für Leistung in der ersten Klasse zwar signifikant positiv mit dem entsprechenden Item der Skala für Wertorientierungen bei Kindern und signifikant negativ mit den Items Hedonismus und Umweltbewusstsein/Universalismus, die eher dem Bereich Wohlbefinden oder einer in den Prototypen nicht erfassten, ideellen Orientierung zuzurechnen wären, allerdings fallen die Zusammenhänge sehr schwach aus. Der Prototyp für Wohlbefinden zeigt keine signifikanten Korrelationen mit den Items der Skala für Wertorientierungen bei Kindern. Untereinander korrelieren die Prototypen schwach aber hochsignifikant negativ.

In der zweiten Klasse ist keine Korrelation des Prototyps für Leistung mit dem entsprechenden Item der Skala für Wertorientierungen bei Kindern aufzufinden. Die einzige Korrelation besteht in einem schwachen Zusammenhang mit dem Item für Sicherheit. Dagegen sind aber beim Prototyp für Wohlbefinden eine signifikante, wenn auch schwache positive Korrelation mit dem Item für Hedonismus und ein negativer Zusammenhang mit dem Item für Leistung festzustellen. Auch in Klasse 2 besteht zwischen den Prototypen ein signifikanter negativer Zusammenhang. Die Korrelation ist auch hier schwach, aber stärker als in Klasse 1.

Dass also zwar theoretisch erwartbare Zusammenhänge zwischen der Skala für Wertorientierung bei Kindern und den Prototypen vorliegen, diese aber nur sehr schwach ausfallen, kann theoretisch damit erklärt werden, dass mit den Instrumenten nicht die gleichen Konstrukte gemessen werden. Während die Items der Skala für Wertorientierung bei Kindern Wertorientierungen transsituational kontextualisieren, setzen die Prototypen die erhobenen Wertorientierungen in einen eher situativen und schulspezifischen Rahmen (vgl. Schwartz, 1992, S. 47). Die Implikationen sind zu diskutieren.

Für die spätere explorative Analyse der Strukturen von Wertorientierungen und die anschließenden Zusammenhangsanalysen aufgefundener Wertestrukturen mit externen Faktoren ist entscheidend, dass die einbezogenen Items auf der gleichen Abstraktions- und analytischen Ebene erfasst worden sind. Die Prototypen sollen dafür deshalb nicht berücksichtigt werden. Dies spricht jedoch nicht gegen die bivariate Analyse ihrer internen und externen Zusammenhänge. In Korrelationsanalysen können die Prototypen folglich einbezogen werden.

Tabelle 14: Bivariate Korrelationen der Wertorientierungsitems und Werteprototypen in Klasse 1 (Pearsons r, ¹Kendall's Tau-b)

	1	2 ¹	3	4	5	6	7	8	9	10 ¹	11
1:Altruismus											
2:Religiosität/Tradition ¹	,231**										
3:Stimulation	,078	-,074									
4:Norm/Konformität	,158*	,187**	,077								
5:Leistung	,107	,026	,231**	,167**							
6:Macht	-,023	-,032	,178**	-,131*	-,026						
7:Hedonismus	-,039	-,113	,388**	-,041	,085	,152*					
8:Umweltbewusstsein/Universalismus	,146*	,149*	,120	,140*	,147*	,020	-,030				
9:Selbstbestimmung	,039	-,076	,176**	-,169**	,079	,286**	,292**	,045			
10:Sicherheit ¹	,166**	,011	,072	,107	,157*	-,025	,036	,041	,011		
11:Prototyp: Leistung	,015	,094	-,063	,092	,131*	,047	-,133*	-,136*	,048	,082	
12:Prototyp: Wohlbefinden	-,018	,071	-,005	-,045	-,044	,057	,113	,047	-,044	-,030	-,228**

** p<= 0,01
* p<= 0,05

N zwischen Items Skala für Wertorientierung bei Kindern= 249
N zwischen Items Skala für Wertorientierung bei Kindern und Prototypen= 247
N zwischen Prototypen= 268

Tabelle 15: Bivariate Korrelationen der Wertorientierungsitems und Werteprototypen in Klasse 2 (Pearsons r, ¹Kendall's Tau-b)

	1	2 ¹	3	4	5	6	7	8	9	10 ¹	11
1:Altruismus											
2:Religiosität/Tradition ¹	,139*										
3:Stimulation	,089	-,019									
4:Norm/Konformität	,096	,057	-,105								
5:Leistung	,119	-,056	,123	,102							
6:Macht	-,041	,041	,123	-,092	-,096						
7:Hedonismus	-,013	-,013	,374**	-,114	,028	,141*					
8:Umweltbewusstsein/Universalismus	,379**	,094	,051	,246**	,304**	-,109	,055				
9:Selbstbestimmung	-,047	-,043	,147*	,033	-,045	,318**	,239**	,021			
10:Sicherheit ¹	,116	,191**	-,035	,250**	,124	-,004	,056	,242**	-,006		
11:Prototyp: Leistung	,105	,027	,066	,100	,043	,004	,066	,072	-,112	,159**	
12:Prototyp: Wohlbefinden	-,021	-,070	-,087	-,102	-,139*	,103	,137*	,001	,007	-,078	-,268**

** p<= 0,01
* p<= 0,05

N zwischen Items Skala für Wertorientierung bei Kindern= 234
N zwischen Items Skala für Wertorientierung bei Kindern und Prototypen= 231
N zwischen Prototypen= 250

Strukturen von Wertorientierungen in der Kindheit

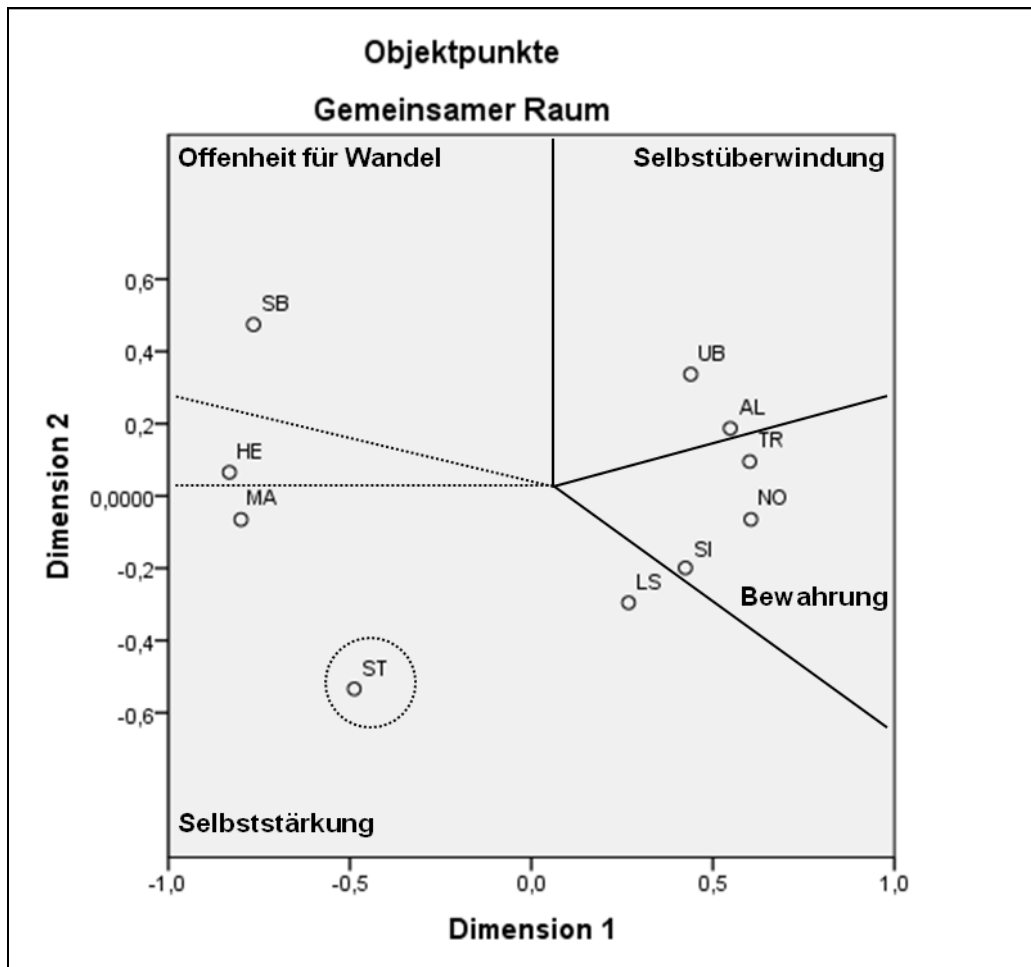
Die in den Korrelationsanalysen (Tabelle 14 und 15) identifizierten Zusammenhänge lassen das Vorliegen von den Einzelitems übergeordneten Strukturdimensionen bereits erahnen. Für einen ersten Überblick über eventuell vorliegende höherrangige Strukturen bei den Wertorientierungen der Kinder bietet sich als analytische Methode eine Multidimensionale Skalierung (MDS) an. Die MDS erlaubt die grafische Darstellung der Beziehungen unter den Items in einem zweidimensionalen Raum. Dabei werden Items, die stärker miteinander korrelieren, näher beieinander abgetragen, Items die schwächer oder negativ korrelieren dagegen weiter voneinander entfernt.

Obwohl die MDS meist als exploratives Instrument eingesetzt wird, ist sie auch Mittel der Wahl, um das Vorliegen des Circumplex der *universellen Werte* im Sinne Schwartz' (1992) nachzuweisen (vgl. Kapitel 2.1.2.; vgl. auch Hinz et al., 2005, S. 185). Im Gegensatz zu faktorenanalytischen Methoden erlaubt die MDS die Identifikation eines, z.B. eben kreisförmigen Zusammenhangskontinuums. Aber auch das Vorliegen eher distinkter Faktoren lässt sich über Ballungen von Items im zweidimensionalen Raum erkennen.

Für den Nachweis des Circumplex der *universellen Werte* wird oft mit einer schwach konfirmatorischen Variante der MDS gearbeitet (Döring, 2010, S. 566; Bilsky & Janik, 2010). Dabei wird den Items vor der analytischen Iteration eine Startkonfiguration zugewiesen, die ihnen die jeweilige theoretisch prädierte Position zuweist. Dabei wird die durch die Korrelationen der Items bestimmte, optimale Endkonstellation nicht beeinflusst, lediglich stimmt bei einer Entsprechung der Daten mit der Kreisstruktur der *universellen Werte* die Drehung der Konstellation mit dem Circumplex überein. Da die exploratorische Eigenschaft der MDS durch die Verwendung einer Startkonfiguration nicht eingeschränkt wird, soll für die Analyse ebenfalls ein schwach konfirmatorischer Ansatz gewählt werden (Startkonfiguration nach Döring, 2010, S. 566).

Um Unterschiede in der individuellen Skalennutzung zu eliminieren, werden die Items ipsatiert. Dabei werden die Werte der Einzelitems für den Mittelwert über alle Items der Skala kontrolliert. In einer M_{rat} -Korrektur (vgl. Boehnke & Welzel, 2006, S. 350; Vogelbacher, 2015, S. 406) werden dabei die standardisierten Residuen aus zehn linearen Regressionen der Items (als Kriterium) auf den Mittelwert der Skala (als Prädiktor) weiterverwendet. Die Analyse wird anhand des SPSS-Moduls PROXSCAL als nichtmetrische MDS²⁹ durchgeführt.

²⁹ Ordinale MDS mit gelösten gebundenen Beobachtungen.

Abbildung 10: Multidimensionale Skalierung der Wertorientierungen der Kinder, Klasse 1³⁰

AL=Altruismus, UB=Umweltbewusstsein/Universalismus, LS=Leistung, MA=Macht, ST=Stimulation, SB=Selbstbestimmung, HE=Hedonismus, TR=Religiosität/Tradition, SI=Sicherheit, NO=Normorientierung;
 Analyse mit ipsatierten Daten: standardisierte Residuen von Regressionen der Itemwerte auf den Mittelwert der Ratings über alle 10 Items

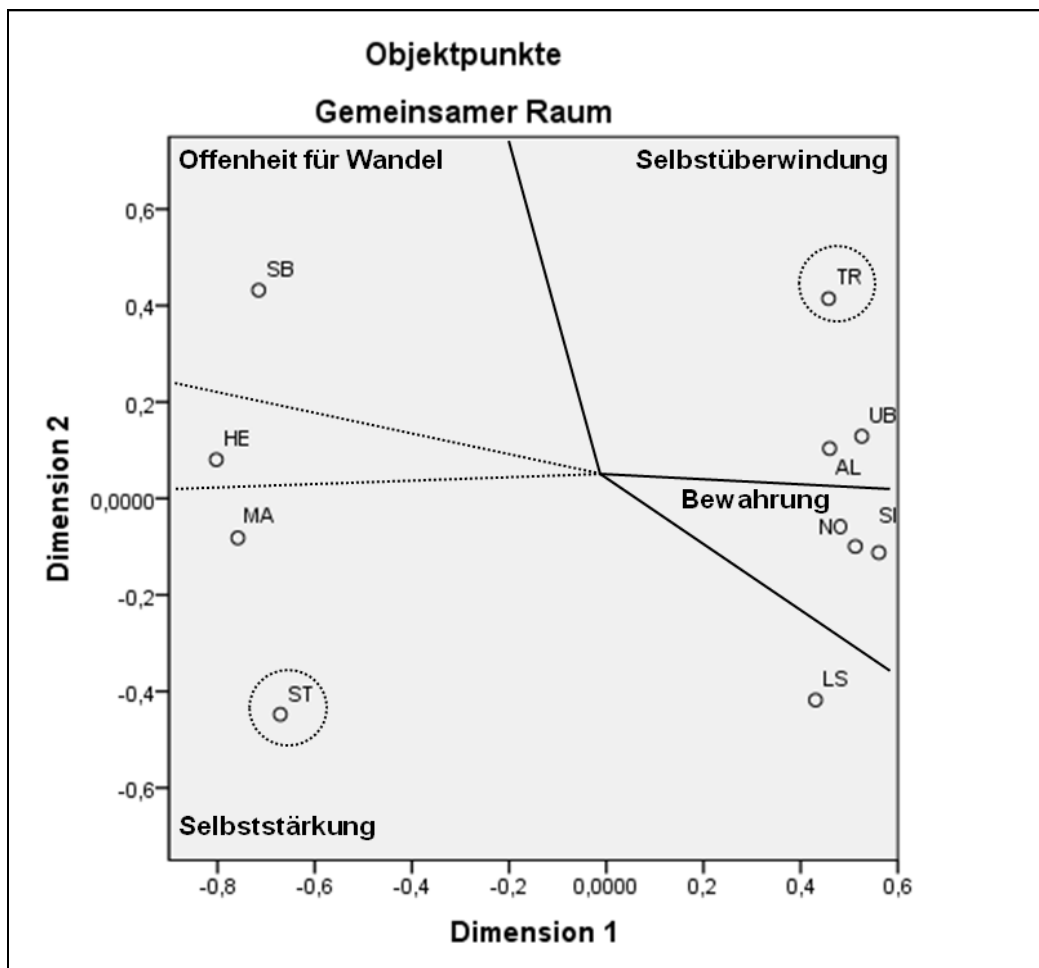
Die Stress-Maße der MDS, die die Anpassungsgüte des Modells mit den ipsatierten Items der Skala für Wertorientierungen der ersten Klasse anzeigen (Abbildung 10), deuten auf einen ausreichenden Modell-Fit hin. Inhaltlich zeigen sich auf den ersten Blick zwei Bereiche von Items. Eine engere Ballung, welche die Items für Universalismus/Umweltbewusstsein, Altruismus, Religion/Tradition, Normorientierung, Sicherheit und Leistung umfasst und eine lockerere, welche die Items für Selbstbestimmung, Hedonismus, Macht und Stimulation bündelt.

Diese Struktur ähnelt der von Vogelbacher (2015, S. 408) bei Vorschülern beschriebenen, eher distinkten Unterscheidung von *idiozentristischen* und *allozentristischen* Wertebereichen in der MDS. Allerdings ist auch eine Tendenz zur Kreisbildung zu erkennen. Tatsächlich ist sogar eine Partitionierung des Raumes entsprechend der übergeordneten Wertetypen nach Schwartz (1992, S. 43 ff.) möglich, wobei nur das Item für Stimulation in einem erwartungswidrigen Bereich,

³⁰ Stress-I: 0,12021; Stress-II: 0,25314; S-Stress: 0,02307; D.A.F.: 0,985549

dem für *Selbststärkung* und nicht dem für *Offenheit für Wandel*, auftaucht (in Abbildung 10 mit Kreis markiert). Allerdings stimmt die Positionierung der einzelnen Wertetypen nicht mit der theoretisch prädierten Konstellation überein. Darüber hinaus fordert Schwartz (1992, S. 45) eine vollständige Füllung des zweidimensionalen Raumes und das Fehlen von größeren Lücken oder Clustern um den Circumplex der *universellen Werte* zu identifizieren. Das Vorliegen des Wertekreises kann für die Wertorientierungen der Kinder der ersten Klasse also nicht eindeutig bestätigt werden. Die Ergebnisse weisen eher auf das Vorliegen distinkter Wertedimensionen hin.

Abbildung 11: Multidimensionale Skalierung der Wertorientierungen der Kinder, Klasse 2³¹



AL=Altruismus, UB= Umweltbewusstsein/Universalismus, LS=Leistung, MA=Macht, ST=Stimulation, SB=Selbstbestimmung, HE=Hedonismus, TR=Religiosität/Tradition, SI=Sicherheit, NO=Normorientierung;
Analyse mit ipsatierten Daten: standardisierte Residuen von Regressionen der Itemwerte auf den Mittelwert der Ratings über alle 10 Items

Für die MDS der Wertorientierungen der Kinder aus der zweiten Klasse werden die Daten entsprechend denen der ersten Klasse behandelt. Auch hier deuten die Stress-Maße auf eine ausreichende Anpassungsgüte hin.

³¹ Stress-I: 0,11806; Stress-II: 0,24514; S-Stress: 0,02721; D.A.F.: 0,986062

Die aufgefundene Konstellation in der zweiten Klasse (siehe Abbildung 11) ähnelt der in der ersten Klasse stark. Zwei Cluster in getrennten Bereichen des zweidimensionalen Raumes können identifiziert werden. Wiederum besteht das dichtere aus den Items für Universalismus/Umweltbewusstsein, Altruismus, Religion/Tradition, Normorientierung, Sicherheit und Leistung. Das lockerere umfasst die Items für Selbstbestimmung, Hedonismus, Macht und Stimulation. Die Strukturierung der Wertorientierungen scheint hier ebenfalls eher distinkten übergeordneten Dimensionen zu unterliegen. Trotzdem ist auch hier eine Partitionierung des Raumes in die vier übergeordneten Wertedimensionen nach Schwartz (1992) möglich. Neben Stimulation liegt hier aber auch das Item für Religiosität/Tradition nicht in der theoretisch erwarteten Partition, der für *Bewahrung*, sondern in der für *Selbstüberwindung* (in Abbildung 11 mit Kreis markiert). Die Abweichungen dieses Items von der theoretisch erwartbaren Zuordnung ist wohl auch durch inhaltlich leicht divergierende Schwerpunktsetzungen der Itemlautungen zwischen den Items für Tradition im SVS (Schwartz, 1994, S. 22) und PVQ (Schwartz et al., 2001, S. 521) und der Skala für *individuelle reflexive Werte* bei Kindern (Vogelbacher, 2015) zu erklären. In der Skala für Wertorientierungen bei Kindern ist das Item für Religiosität/Tradition idealistisch-metaphysisch ausgerichtet, im Gegensatz dazu sind die Items für Tradition in den Instrumenten zur Erhebung der *universellen Werte* stärker handlungsnormativ formuliert. Für diese Erklärung spricht, dass Vogelbacher (2015) die gleiche Fehlpositionierung nicht allein bei Wertorientierungen von Vorschülern findet, die ebenfalls mit der Skala für Wertorientierung bei Kindern gemessen wurden. Er identifiziert sie auch in einer MDS mit den Wertorientierungen von Erwachsenen, die mit den Items der Skala für *individuelle reflexive Werte* (Hermann, 2004b) erhoben wurden. Auch hier beinhaltet das Item für Religiosität/Tradition den idealistisch-metaphysischen Glauben an Gott. In den theoretischen Grundlagen der *universellen Werte* (Schwartz, 1992) lässt sich für diese Fehlpositionierung eine plausible Erklärung durch die Explikation verschiedener Kompatibilitäten zwischen den Wertetypen finden: „universalism and benevolence - both are concerned with enhancement of others and transcendence of selfish interests (most spirituality values also share this concern)“ (Schwartz, 1992, S. 15).

Der Überblick über die Zusammenhangskonstellationen der Daten für Wertorientierungen in der ersten wie auch in der zweiten Klasse spricht überwiegend gegen das Vorliegen eines Wertekontinuums. Stabil über die Klassenstufen sind Ballungen zu identifizieren, die sich auch inhaltlich konsistent aus den gleichen Items zusammensetzen. Prima facie stimmen die Ergebnisse mit den Konstellationen von Wertorientierungen von Vorschülern überein, die Vogelbacher (2015) darstellt. Aber auch in der Tradition der *universellen Werte* nach Schwartz (1992) wurden bei jungen Kindern bereits Ballungen im Werteraum beobachtet. So stellt bereits Döring (2008, S. 88) in der jüngsten getesteten Alterskohorte ihrer Studie (6-8 Jahre, N= 308) eine gemeinsame Region für *Selbststärkung* und *Offenheit für Wandel* fest. Im Groben kann bei den vorliegenden Ergebnissen zwischen einem Bereich für *idiozentristische* und einem für *allozentristische* Wertorientierungen unterschieden

werden (vgl. Triandis et al., 1985; Hui & Triandis, 1986; Triandis, 1987). Dass Werte aus dem gemischten Bereich, wie Universalismus/Umweltbewusstsein aber auch Werte aus dem *idiozentristischen* Bereich, wie Leistung, im Bereich für *allozentristische* Werte aufgefunden werden können, kann man mit Vogelbacher (2015, S. 412) im Kontext der individuellen Bedürfnisentwicklung deuten. Demnach sind Leistung und Umweltbewusstsein/Universalismus im Kindesalter noch kein Ausdruck von Individual- oder Selbstverwirklichungsbedürfnissen, die auch erst allmählich salient würden. Sie seien eher sozialen Bedürfnissen nach harmonischen Beziehungen zuzuordnen und deswegen im Bereich *allozentristischer* Werte aufzufinden.³²

Da die explorative Analyse mittels MDS stärker für das Vorliegen distinkter Dimensionen von Wertorientierungen denn die Anordnung in einem Kontinuum spricht, soll die vermutete Faktorenstruktur über explorative Faktorenanalysen (EFA) bestätigt werden. Die explorative Faktorenanalyse (EFA) ist eine komplexitätsreduzierende Methode, mittels der die manifesten Items für Wertorientierungen wenigen übergeordneten, latenten Dimensionen zugeordnet werden können. Dabei ist die Korrelation der Items mit den latenten Faktoren Kriterium der Zuordnung.

Die Überprüfung der Dimensionen der *individuellen reflexiven Werte* (Hermann, 2004b) wird üblicherweise über eine Hauptkomponentenanalyse (vgl. Hermann, 2003, S. 403) durchgeführt, die streng genommen keine Faktorenanalyse darstellt (Blasius & Baur, 2014, S. 1011), im Ergebnis aber ebenfalls den Items zugrundeliegende latente Dimensionen identifiziert. Die Untersuchung wird gewöhnlich über eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation ausgeführt, so dass die aufgefundenen Dimensionen untereinander keine Korrelationen aufweisen. Für die Analyse werden die Rohwerte der Items der Wertorientierungen der Kinder verwendet, nicht wie bei der MDS die ipsatierten Werte. Durch die Korrektur am Skalenmittelwert verringern sich die Korrelationen zwischen ipsatierten Items und die Daten sind in dieser Form nicht für ein faktorenanalytisches Vorgehen geeignet.

Für die Wertorientierungen der Kinder in der ersten Klasse sind drei Dimensionen zu identifizieren (siehe Tabelle 16). Dabei besitzen die Items für Selbstbestimmung, Hedonismus, Macht und Stimulation ihre höchste Ladung auf der ersten Dimension, die für Religiosität/Tradition, Altruismus, Umweltbewusstsein/Universalismus auf einer zweiten Dimension. Die Items für Leistung, Sicherheit und Norm/Konformität laden auf einer dritten Dimension hoch. Auf die dritte Dimension lädt auch das Item für Stimulation mit einer Ladung von über 0,4 recht hoch, was bei der Interpretation beachtet werden sollte.

³² Kritisch muss man hier aber einwenden, dass zumindest für die Daten der zweiten Klasse hier schon eine Verschiebungstendenz des Items Leistung in Richtung der *idiozentristischen* Werte zu erwarten wäre. Anders als im Kindergarten wird Leistung in der Schule als zentraler Aspekt des Eigeninteresses gefördert. Auch sollte im Rahmen von psychologischen Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung eine stärker ausdifferenzierte Struktur von Wertorientierungen als in der ersten Klasse aufzufinden sein. Man kann aber höchstens eine leichte Streckung des Clusters im Bereich der *allozentristischen* Werte ausmachen.

Tabelle 16: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 1³³

	Komponente		
	1	2	3
Selbstbestimmung	,713	,070	-,138
Hedonismus	,637	-,221	,258
Macht	,618	,084	-,259
Stimulation	,592	,021	,443
Religiosität/Tradition	-,193	,731	-,097
Altruismus	,047	,640	,166
Umweltbewusstsein/ Universalismus	,155	,544	,112
Leistung	,154	,103	,661
Sicherheit	-,110	,034	,617
Norm/Konformität	-,248	,399	,492
Cronbachs α	,563	,365	,365
% aufgeklärte Varianz	18,1	14,7	14,6

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die interne Konsistenz der hoch ladenden Items (in Tabelle 16 grau hinterlegt) ist dabei nur beim ersten Faktor als ausreichend zu bewerten (Cronbachs $\alpha = 0,563$), die Konsistenz der konstituierenden Items bei den anderen Faktoren ist dagegen inakzeptabel, was die Reliabilität einer dreidimensionalen Lösung in Frage stellt. Zu beachten ist hier allerdings auch, dass die Höhe von Cronbachs α stark von der Anzahl der verwendeten Items abhängt. So bemerken z.B. Davis-Kean & Sandler (2001, S. 900) „if researchers add enough items of parallel content to an instrument, the instrument will be highly reliable“. Allerdings erreichen auch die Inter-Item-Korrelationen und die Item-to-Total-Korrelationen von Ausnahmen abgesehen nicht den minimal geforderten Schwellenwert von $r \geq 0,3$ (Robinson et al., 1991, S. 13; Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 115). Die geringe Reliabilität der Messung stellt ein Problem dar, das die Verlässlichkeit der folgenden Ergebnisse einschränkt, für die vorliegende Arbeit aber akzeptiert werden soll.

Um die in der MDS sichtbare, gemeinsame Clusterung der Werteitems, die auf die Faktoren 2 und 3 hoch laden (vgl. Abbildung 10) im Rahmen der Faktorenanalyse nachzuvollziehen, wird anstatt einer orthogonalen (rechtwinkligen) Rotation der Faktoren eine oblique (schiefwinklige) Rotation der Faktoren durchgeführt. Diese erlaubt im Gegensatz zur orthogonalen Rotation eine Korrelation der Dimensionen. Auch hier sind die drei mit der orthogonalen Rotation aufgefundenen Dimensionen mit der gleichen Itemzuordnung zu identifizieren. Die Faktoren 2 und 3 (mit allen, auch nicht hoch ladenden Items) zeigen einen schwachen aber signifikanten positiven Zusammenhang ($r(247) = 0,131$, $p = 0,039$). Für den ersten Faktor zeigt sich

³³ KMO: 0,619

kein signifikanter Zusammenhang mit den anderen Faktoren. In einer anschließenden Faktorenanalyse zweiter Ordnung mit einer obliquen (schiefwinkligen) Rotation laden die Faktoren 2 und 3 zusammen hoch auf einen Faktor, der somit die *allozentristischen* Werte bündelt. Der erste Faktor ist konstituierender Faktor einer zweiten, *idiozentristischen* Dimension. Eine signifikante Korrelation zwischen der *allozentristischen* Dimension und der *idiozentristischen* Dimension zweiter Ordnung ist nicht aufzufinden ($r(274) = -0,012$, $p = 0,849$). Die interne Konsistenz einer gemeinsamen Skala mit allen hoch ladenden Items der Faktoren 2 und 3 aus der Faktorenanalyse erster Ordnung ist mit Cronbachs $\alpha = 0,481$ deutlich höher als in den beiden getrennten *allozentristischen* Dimensionen bei einer dreifaktoriellen Lösung. Für die weiteren Analysen wäre also auch eine Strukturierung in zwei übergeordnete Dimensionen möglich. Um Informationsverluste zu vermeiden, soll im Weiteren aber die dreifaktorielle Lösung verwendet werden.

Die Inhaltsvalidität der Messung scheint über den Rückbezug auf und die Repräsentation der aktuell diskutierten Wertekonzepte bei Kindern (Vogelbacher, 2015; Hermann et al., 2010; Döring et al., 2015; Bilsky et al., 2013) gesichert. Die Konstruktvalidität wird durch die einseitig hohen Ladungen ($> 0,4$) der meisten Items auf nur einen Faktor gestützt. Eine Ausnahme stellt hier das Item Stimulation dar, das sowohl auf den ersten als auch den dritten Faktor eine Ladung von über 0,4 zeigt. Auch das Item für Norm/Konformität lädt neben dem dritten auch relativ hoch auf den zweiten Faktor. Für die abschließende Beurteilung der Konstruktvalidität soll die inhaltliche Plausibilität der Beziehungen der aufgefundenen Faktoren zueinander herangezogen werden. Die externe Validität der Messung ist dagegen bisher schwer zu überprüfen, da inhaltlich bis zu diesem Punkt keine gesicherten Erkenntnisse zu den Beziehungen der aufgefundenen Wertedimensionen zu externen Faktoren vorliegen. Die Überprüfung der externen Validität soll deswegen im Vergleich zur Analyse der Faktorenstruktur in der zweiten Klasse erfolgen (siehe Exkurs S. 162). Zeichnet sich hier eine Stabilisierung der aufgefundenen Strukturen ab, steht zu vermuten, dass diese Strukturen bei Kindern mit weiter fortgeschrittener kognitiver Entwicklung (operationalisiert als Ergebnisse in Intelligenz- und Wortschatztests sowie Tests zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Basiskompetenzen) bereits in der ersten Klasse stabiler vorliegen. Ist dagegen eine Entwicklung über die Zeit abbildbar, dann sollte eine Entwicklungstendenz der Wertestruktur für kognitiv fortgeschrittene Kinder ebenfalls bereits in der ersten Klasse identifizierbar sein.

Inhaltlich ähnelt die hier aufgefundene Struktur den für Erwachsene theoretisch erwartbaren drei Dimensionen der *individuellen reflexiven Werte* (Hermann & Dölling, 2011; vgl. Kapitel 2.1.1.). So bündelt die erste Dimension viele Items der *modernen materialistischen Werte*, die zweite Dimension konstituiert sich aus vielen Indikatoren der *modernen idealistischen Werte*, der dritte Faktor umfasst nur Items der *posttraditionalen Werte*.

Allerdings sind auch deutliche Unschärfen zu verzeichnen: so lädt das Item für Selbstbestimmung hoch auf den Faktor, der den *modernen materialistischen Werten* ähnelt, ist in diesem theoretischen Rahmen aber eher im *modernen idealistischen*

Bereich zu verorten. Hier lässt sich sicher mit der kindlichen Situation in der Bedürfnisentwicklung argumentieren (vgl. Kapitel 3.1.2.). Der Wert Selbstbestimmung ist im Erwachsenenalter ein Ausdruck von idealistischen Selbstverwirklichungsbedürfnissen (Heckhausen, 1989, S. 69). Rein individualistische Wachstumsbedürfnisse dürften im Kindesalter nach den klassischen chronologischen Entwicklungsmodellen der Bedürfnisstruktur (vgl. Maslow, 1954) erst langsam einen motivationalen Gehalt für die Ausbildung von *individualistischen* Wertorientierungen aufbauen, das Vorliegen komplexer Substrukturen ist deswegen unwahrscheinlich. Inhaltlich kann man den ersten Faktor unter Rückbezug auf die kindlichen Bedürfnisse aber auch mit Ansätzen fassen, die eine entwicklungsunabhängige Wirksamkeit von Bedürfnissen nach individuellen Erfahrungen (Brazelton & Greenspan, 2000) und nach Autonomie und Kompetenzerleben (vgl. Krapp, 2005, S. 635 f.) annehmen. Der erste Faktor soll deswegen im Weiteren *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* genannt werden.

Der zweite Faktor wird neben den Items für Altruismus und Umweltbewusstsein/Universalismus, die theoretisch den *modernen idealistischen Werten* zuzurechnen sind, auch vom Item für Religiosität/Tradition konstituiert, das im theoretischen Rahmen den *posttraditionalen Werten* zugerechnet wird. Offensichtlich bündelt der zweite Faktor idealistische Orientierungen, unabhängig von der Differenzierung in moderne oder traditionale Ausrichtung, jedoch ohne den Aspekt der *individualistischen/idiozentristischen* Selbstverwirklichungsorientierung, wie sie z.B. im Item für Selbstbestimmung zum Ausdruck kommt. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass hier die idealistischen Orientierungen Aspekte der religiösen Grundorientierung darstellen könnten (vgl. Hermann, 2013). Der zweite Faktor soll deswegen im Weiteren *religiös-idealistische Orientierung* genannt werden.

Der dritte Faktor umfasst nur Items, die im theoretischen Rahmen den *posttraditionalen Werten* zugerechnet werden. Tatsächlich bilden sie dort sogar eine gemeinsame Unterdimension, die *normorientierte Leistungsethik* (vgl. Hermann et al., 2010, S. 6). Gerade im Kontext der Schule können für dieses Wertebündel auch motivationale Aspekte von individuellen Selbstwirksamkeits- und Wachstumsbedürfnisse angenommen werden, die sich aber anders als die Items der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in sozial erwünschten und normativ strukturierten Bahnen ausdrücken.³⁴ Hierfür spricht auch, dass ebenfalls das Item für Stimulation recht hoch auf diesen Faktor lädt (vgl. Tabelle 16). Der motivationale Kern des Stimulationsitems, Neugier, ist ebenfalls eine zentrale Voraussetzung des Lernens und somit schulischen Erfolgs. Der zweite Faktor soll deswegen im Weiteren *normgerichtet Leistungsorientierung* genannt werden.

Eine Korrelationsanalyse zwischen den drei Faktoren, die jeweils nur die Items mit den höchsten Ladungen in der ursprünglichen Faktorenanalyse umfassen, ergibt einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen den Dimensionen

³⁴ Trotz der angenommenen teilweise individualistischen Grundmotivation unterstreicht die Faktorenanalyse zweiter Ordnung wie auch die Konfiguration der Items in der MDS jedoch, dass der Faktor stärker im *allozentristischen/kollektivistischen* Bereich zu verorten ist.

normgerichtete Leistungsorientierung und *religiös-idealistische Orientierung* ($r(247)=0,255$, $p=0,000$), die Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* zeigt keine signifikanten Zusammenhänge mit den anderen Dimensionen. Mit der *religiös-idealistischen Orientierung* besitzt die sehr schwache Korrelation sogar eine negative Wirkrichtung ($r(247)=-0,041$, $p=0,520$). Dies bestätigt die Ergebnisse der Faktorenanalyse zweiter Ordnung und unterstützt den Ansatz einer übergeordneten Strukturierung nach *allozentristischen Werten* und *idiozentristischen Werten*. Die theoretische Plausibilität dieser Beziehungen unterstützt die Annahme der Konstruktvalidität der Messung.³⁵

In den Daten der Wertorientierungen in der ersten Klasse lassen sich also drei Faktoren identifizieren, die in den weiteren Analysen durch die entsprechenden Indikatoren repräsentiert werden sollen (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Struktur der Wertorientierungen in der ersten Klasse

übergeordnete Wertedimension	untergeordnete Wertedimension	Items
<i>Allozentristische Werte</i>	<i>Normgerichtete Leistungsorientierung</i>	Leistung Sicherheit Norm/Konformität
	<i>Religiös-idealistische Orientierung</i>	Religiosität/Tradition Altruismus Umweltbewusstsein/Universalismus
<i>Idiozentristische Werte</i>	<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung</i>	Selbstbestimmung Hedonismus Macht Stimulation

Für die Wertorientierungsdaten aus der zweiten Klasse wird entsprechend dem Vorgehen in der ersten Klasse ebenfalls mit den Rohwerten der Wertorientierungsitems eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation gerechnet.

Für die Wertorientierungen der Kinder in der zweiten Klasse sind vier Dimensionen zu identifizieren (siehe Tabelle 18). Dabei laden die Items für Umweltbewusstsein/Universalismus, Leistung, Norm/Konformität und Altruismus am höchsten auf die erste Dimension, Hedonismus und Stimulation auf eine zweite, die dritte Dimension wird durch die höchsten Ladungen von Selbstbestimmung und Macht gekennzeichnet, auf der vierten Dimension laden die Items Religiosität/Tradition und Sicherheit am höchsten. Sicherheit verzeichnet auch noch eine hohe Ladung (über 0,4) auf dem ersten Faktor, Altruismus ebenfalls eine hohe Ladung auf dem vierten Faktor, was bei der Interpretation beachtet werden muss.

³⁵ Die aufgefundene Grobstruktur in *allozentristische* und *idiozentristische* Werte entspricht auch auf der Ebene der Itemzuordnung exakt der Grundstruktur, die Vogelbacher (2015) in einer anderen Stichprobe am Ende der Kindergartenzeit identifiziert. Dies spricht für die Reliabilität der Messung.

Tabelle 18: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 2³⁶

	Komponente			
	1	2	3	4
Umweltbewusstsein/ Universalismus	,756	,075	-,047	,183
Leistung	,640	,184	-,187	-,232
Norm/Konformität	,566	-,523	,262	,038
Altruismus	,436	,215	-,192	,413
Stimulation	,134	,767	,121	-,036
Hedonismus	,074	,663	,330	,008
Selbstbestimmung	,059	,130	,794	-,125
Macht	-,218	,158	,676	,105
Religiosität/Tradition	-,084	-,013	-,041	,858
Sicherheit	,434	-,170	,145	,515
Cronbachs α	,522	,544	,451	,386
% aufgeklärte Varianz	17,6	14,6	13,8	12,9

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die interne Konsistenz der hoch ladenden Items (in Tabelle 18 grau hinterlegt) bewegt sich bei den ersten beiden Faktoren im akzeptablen Bereich (Cronbachs α Faktor 1= 0,563; Faktor 2= 0,544). Besonders bemerkenswert ist dies beim zweiten Faktor, da hier nur zwei Items in die Reliabilitätsanalyse mit aufgenommen werden. Die interne Konsistenz der konstituierenden Items bei den beiden anderen Faktoren ist dagegen inakzeptabel, was die Reliabilität einer vierdimensionalen Lösung in Frage stellt.³⁷ Die geforderten Schwellenwerte von $r \geq 0,3$ (Robinson, Shaver & Wrightsmann, 1991, S. 13; Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 115) in den Inter-Item-Korrelationen und den Item-to-Total-Korrelationen werden dagegen von den Items der Komponenten zwei und drei erreicht, was für eine akzeptable Reliabilität dieser Faktoren spricht. Die Items des Faktors vier erreichen sie dagegen nicht und auch die Items des ersten Faktors nur in Einzelfällen. Auch hier muss mit der niedrigen Reliabilität der Ergebnisse bewusst umgegangen werden und eine Einschränkung der Verlässlichkeit der abgeleiteten Ergebnisse hingenommen werden.

Um die in der MDS sichtbare gemeinsame Clusterung der Items, die auf die Faktoren 1 und 4 sowie die Faktoren 2 und 3 hoch laden (vgl. Abbildung 11) im Rahmen der Faktorenanalyse nachzuvollziehen, wird wiederum anstatt einer orthogonalen (rechtwinkligen) Rotation der Faktoren eine oblique (schiefwinklige) Rotation der Faktoren durchgeführt (Tabelle 19).

³⁶ KMO: 0,595

³⁷ Zu einer geringen internen Konsistenz von Faktoren trägt aber auch immer die geringe Anzahl von Items bei, die den Faktoren zugeordnet werden.

Tabelle 19: Rotierte Komponentenmatrix (oblimin) der Wertorientierungsitems, Klasse 2

	Komponente			
	1	2	3	4
Umweltbewusstsein/ Universalismus	,740	,072	,153	-,036
Leistung	,662	,177	-,257	-,178
Norm/ Konformität	,577	-,537	-,001	,289
Stimulation	,127	,763	-,028	,102
Hedonismus	,068	,655	,015	,312
Religiosität/ Tradition	-,172	,009	,871	-,051
Sicherheit	,389	-,168	,496	,154
Altruismus	,391	,225	,405	-,193
Selbstbestimmung	,082	,105	-,137	,794
Macht	-,223	,145	,111	,668
Cronbachs α	,461	,544	,386	,451
% aufgeklärte Varianz	19,8	16,9	11,9	10,7

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung.

Auch hier sind vier Dimensionen identifizierbar, allerdings besitzt das Item für Altruismus hier seine höchste Ladung auf dem dritten Faktor, auf dem auch Religiosität/Tradition und Sicherheit am höchsten laden. Die Faktoren 1 und 3 (konstituiert aus den Ladungen aller Items) zeigen einen schwachen aber signifikanten positiven Zusammenhang ($r(232) = 0,144$, $p = 0,028$). Für die anderen Faktoren zeigt sich keine signifikante Korrelation. In einer anschließenden Faktorenanalyse zweiter Ordnung mit einer obliquen (schiefwinkligen) Rotation laden die Faktoren 1 und 3 zusammen hoch auf einen Faktor, der durch eine *allozentristische* Orientierung charakterisiert werden kann. Die Faktoren 2 und 4 laden zusammen hoch auf eine weitere, durch eine *idiozentristische* Orientierung gekennzeichnete Dimension (siehe Anhang A 1, Tabelle 31). Eine Reliabilitätsanalyse mit allen hoch ladenden Items des *allozentristischen* Faktors ergibt eine akzeptable interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = 0,549$), genauso wie eine Reliabilitätsanalyse mit allen hoch ladenden Items eines *idiozentristischen* Faktors (Cronbachs $\alpha = ,532$). Für die weiteren Analysen wäre also wiederum auch eine Strukturierung in zwei übergeordnete Dimensionen möglich. Um Informationsverluste zu vermeiden, soll im Weiteren aber die vierfaktorielle Lösung verwendet werden.

Für die Entscheidung über die Zuordnung der Items zu den Faktoren nach orthogonaler oder obliquen Rotation sollen die Unterschiede der internen Konsistenz der Faktoren überprüft werden. Für den Faktor, der hohen Ladungen für die Items Religiosität/Tradition und Sicherheit zeigt, verbessert sich die interne Konsistenz nicht, wenn das Item Altruismus mit aufgenommen wird (in beiden Fällen Cronbachs $\alpha = 0,386$). Dagegen fällt die interne Konsistenz des Faktors, der sich durch die hoch

ladenden Items Umweltbewusstsein/Universalismus, Leistung und Norm/Konformität konstituiert unter einen akzeptablen Wert von Cronbachs α ($< 0,5$), wenn das Item für Altruismus nicht mit aufgenommen wird. Im Folgenden, soll also die Itemzuweisung verwendet werden, die durch die Analyse mit orthogonaler Rotation angezeigt wird.

Die Annahme der Konstruktvalidität der Messung scheint durch die einseitig hohen Ladungen der meisten Items auf nur einen Faktor gestützt. Ausnahmen stellen hier die Items für Altruismus und Sicherheit dar, die sowohl auf den ersten als auch den vierten Faktor eine Ladung von über 0,4 zeigen (vgl. Tabelle 18). Für die abschließende Beurteilung der Konstruktvalidität soll wiederum die inhaltliche Plausibilität der Beziehungen der aufgefundenen Faktoren zueinander herangezogen werden.

Die inhaltliche Interpretation der Faktoren 2 und 3 (Tabelle 18), die zum einen die höchsten Ladungen der Items Stimulation und Hedonismus und zum anderen von Selbstbestimmung und Macht verzeichnen, kann unter Rückbezug auf die in der ersten Klasse aufgefundenen Wertedimensionen *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* durchgeführt werden. Waren die vier genannten Items in der ersten Klasse noch zusammen konstitutiv für einen Faktor, scheint hier ein Ausdifferenzierungsprozess stattgefunden zu haben. Faktor 2 konstituiert sich aus den Werten, die für eine *Erfahrungsorientierung* stehen (Stimulation und Hedonismus), der Faktor 3 umfasst die Werte, die *Selbstwirksamkeit* repräsentieren (Selbstbestimmung und Macht). Im Weiteren sollen diese Wertedimensionen also *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung* genannt werden.

Schwieriger gestaltet sich die inhaltliche Interpretation der anderen Faktoren. Auf den ersten Faktor laden Items hoch, die in der ersten Klasse den Dimensionen *normgerichtete Leistungsorientierung* (Leistung und Norm/Konformität) und *religiös-idealistische Orientierung* (Umweltbewusstsein/Universalismus und Altruismus) zugeordnet waren. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass das Item Altruismus weniger die metaphysische Seite idealistischer Orientierungen wie z.B. Religiosität/Tradition repräsentiert, sondern die alltäglichen bzw. zwischenmenschlichen Aspekte, die auch einen normativen Charakter besitzen. Eine Nähe zu den *Pflicht- und Akzeptanzwerten* (Klages, 1985) kann auch für die Wertorientierung Umweltbewusstsein/Universalismus angenommen werden, die im Kindesalter wohl weniger ein Ausdruck selbsttranszendenter Grundorientierungen darstellt, als vielmehr eine Entsprechung sozialer Erwartungen, die vom sozialen Umfeld gefördert und sanktionierte werden (vgl. Vogelbacher, 2015, S. 412). Auch die recht hohe Ladung von Sicherheit auf diesen Faktor lässt eine Interpretation in Richtung von *Pflicht- und Akzeptanzwerten* plausibel erscheinen. Die Dimension soll deshalb im Weiteren als *sozial-normative Orientierung* bezeichnet werden.

Der vierte Faktor, auf den Religiosität/Tradition und Sicherheit am höchsten laden, repräsentiert eine selbstkontrolliert-vorsichtig und religiöse Orientierung. Die recht hohe Ladung von Altruismus auf diesen Faktor unterstreicht zudem eine

allozentristische Grundausrichtung. Dieser Faktor soll im Folgenden als *religiös-konservative Orientierung* bezeichnet werden.

Das Ergebnis der Faktorenanalyse zweiter Ordnung bestätigt eine übergeordnete Strukturierung in *allozentristische* und *idiozentristische Wertorientierungen*. Die durch eine oblimine Faktorenanalyse zweiter Ordnung identifizierten Faktoren zeigen keinen nennenswerten Zusammenhang ($r(232) = -0,014$, $p = 0,829$). Die jeweils untergeordneten Wertedimensionen (konstituiert aus den hoch ladenden Items) aus den *allozentristischen* und *idiozentristischen* Bereichen zeigen dagegen untereinander signifikante positive Korrelationen (*Selbstwirksamkeitsorientierung* und *Erfahrungsorientierung* $r(232) = 0,241$, $p = 0,000$; *sozial-normative Orientierung* und *religiös-konservative Orientierung* $r(232) = 0,251$, $p = 0,000$). Die theoretische Plausibilität dieser Beziehungen spricht auch bei der Messung in der zweiten Klasse für die Konstruktvalidität der Messung.

Aus den Daten der Wertorientierungen in der zweiten Klasse lassen sich also vier Faktoren extrahieren, die in den weiteren Analysen durch die entsprechenden Indikatoren repräsentiert werden (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Struktur der Wertorientierungen in der zweiten Klasse

übergeordnete Wertedimensionen	untergeordnete Wertedimension	Items
<i>Allozentristische Werte</i>	<i>Sozial-normative Orientierung</i>	Umweltbewusstsein/Universalismus Leistung Norm/Konformität Altruismus
	<i>Religiös-konservative Orientierung</i>	Religiosität/Tradition Sicherheit
<i>Idiozentristische Werte</i>	<i>Erfahrungsorientierung</i>	Stimulation Hedonismus
	<i>Selbstwirksamkeitsorientierung</i>	Selbstbestimmung Macht

Exkurs: externe Validität der Messung in Klasse 1

Auf Basis der aufgefundenen, komplexeren Struktur der Wertedimensionen in der zweiten Klasse im Vergleich zur Struktur in der ersten Klasse kann nun auch die externe Validität der Messung der ersten Klasse überprüft werden. Im Fall der externen Validität der Messung ist zu erwarten, dass sich für kognitiv fortgeschrittene Kinder bereits in der ersten Klasse komplexere Wertestrukturen zeigen als bei weniger fortgeschrittenen. Hierfür wird die Stichprobe der ersten Klasse jeweils am Median der Indikatoren für die Intelligenz und kognitive Entwicklung im sprachlichen und mathematischen Bereich (CPM, AWST-R, HRT 1-4) in je zwei Subgruppen mit besseren und schlechteren Leistungen geteilt. Dann werden in diesen Subgruppen ebenfalls Faktorenanalysen für die Wertorientierungssitems der ersten Klasse durchgeführt (Anhang A 1, Tabellen 32-37).

Die Ergebnisse in den nach der Leistung im Intelligenztest CPM unterteilten Subgruppen widersprechen der Erwartung der unterschiedlichen Komplexitätsstufen. Sie zeigen für beide Subgruppen bereits in der ersten Klasse eine vierfaktorielle Lösung, die inhaltlich schwer zu interpretieren ist. Allerdings zeigt sich in der Gruppe mit den besseren Testergebnissen, dass eine von den Items Macht und Selbstbestimmung weitgehend unabhängige Dimension mit den konstituierenden Faktoren Hedonismus und Stimulation nachgewiesen werden kann. Sie entspricht also der in der zweiten Klasse aufgefundenen Dimension *Erfahrungsorientierung* und liegt so nicht in der Gruppe vor, die schlechtere Testergebnisse erzielt hat. In den am AWST-R und HRT 1-4 geteilten Subgruppen zeigt sich dagegen konsistent ein erwartungskonformes Bild. In den Gruppen mit schlechteren Testergebnissen werden dreifaktorielle Lösungen berechnet, die Items für Macht, Selbstbestimmung, Hedonismus und Stimulation laden auf einen gemeinsamen Faktor hoch. In den Gruppen mit besseren Testleistungen sind vierfaktorielle Lösungen zu identifizieren und es sind, wie in der Gesamtgruppe in der zweiten Klasse, getrennte Dimensionen für *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung* aufzufinden. Die externe Validität der Messung scheint also gegeben.

6.1.2. Diskussion

Die Frage, ob Wertorientierungen zum Schulbeginn bereits internalisiert sind und in artikulierbarer Form vorliegen, ist der Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen dieser Arbeit. Entgegen klassischer entwicklungspsychologischer Standpunkte (Piaget, 1954; Kohlberg, 1969) geben neuere theoretische Ansätze Grund zur Annahme, dass Wertorientierungen schon im Alter ab ca. 5 Jahren vorliegen könnten (Turiel, 1983; Nucci, 1981; Thompson et al., 2006; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Harter, 1999; Hurrelmann & Bründel, 2003).

Es existieren aus Studien in der Persönlichkeitspsychologie (Döring et al., 2015) und Politikwissenschaft (Abendschön, 2010) auch bereits empirische Evidenzen dafür,

dass strukturierte Wertorientierungen bereits im ersten Schuljahr nachweisbar sind. Sogar im letzten Kindergartenjahr lässt sich eine plausible Wertestruktur bei Kindern auffinden (Vogelbacher, 2015).

Da die im vorliegenden Datensatz auffindbaren Strukturen erwartungsoffen untersucht werden sollten, wurden jedoch keine konfirmatorischen, sondern explorative Methoden zu ihrer Identifikation gewählt. Um trotzdem eine Anschlussfähigkeit an den laufenden Diskurs sicher zu stellen, wurde ein erprobtes Erhebungsinstrument angewendet, das es grundsätzlich erlaubt, verschiedene diskutierte Wertekonzepte nachzuweisen und das bereits bei Kindern in der Vorschule erfolgreich eingesetzt wurde (Vogelbacher, 2015).

Die bivariaten Korrelationsanalysen der einzelnen Wertorientierungsitems der jeweils ersten und zweiten Klasse (Tabellen 14 und 15) zeigen signifikante positive Korrelationen nur zwischen zwei recht klar abgrenzbaren Teilmengen der Items. Auf der einen Seite zwischen den Items Sicherheit, Umweltbewusstsein/Universalismus, Leistung und einer mit *allozentristischen Wertorientierungen* (Triandis et al., 1985; Hui, 1988; Schwartz, 1992, S. 13) zu umfassenden Gruppe (Altruismus, Religiosität/Tradition, Norm/Konformität). Auf der anderen Seite zwischen den *idiozentristischen Werten* (Hedonismus, Stimulation, Selbstbestimmung und Macht). Eine Ausnahme stellt hier nur die signifikante positive Korrelation zwischen Leistung und Stimulation in der ersten Klasse dar. Bereits dieses Ergebnis legt eine höherdimensionale Strukturierung der Wertorientierungen nahe.

Die durchgeführten MDS für beide Messzeitpunkte bestätigen im zweidimensionalen Raum eine Ballung der Wertorientierungen in zwei Cluster, die den untereinander korrelierenden Gruppen entsprechen. In einer exploratorischen Faktorenanalyse mit den Daten der Kinder aus der ersten Klasse können die drei Dimensionen *normgerichtete Leistungsorientierung*, *religiös-idealistische Orientierung* und *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* identifiziert werden, wobei in einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung gezeigt werden kann, dass die beiden ersten Dimensionen zusammen auf einen Faktor hoch laden, der als *allozentristische* Wertedimension beschrieben werden kann. In der zweiten Klasse ergibt eine exploratorische Faktorenanalyse eine vierdimensionale Lösung. Die Dimensionen lassen sich als *sozial-normative Orientierung*, *religiös-konservative Orientierung*, *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung* beschreiben. In einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung zeigt sich hier ebenfalls, dass die Dimensionen *sozial-normative Orientierung* und *religiös-konservative Orientierung* auf einen gemeinsamen *allozentristischen* Faktor hoch laden. Ebenso sind die Dimensionen *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung* einer übergeordneten *idiozentristischen* Dimension zuzurechnen.

Wie können diese Ergebnisse interpretiert, erklärt und eingeordnet werden? Die übergeordneten Zusammenhänge der Wertebündel der *allozentristischen Wertorientierungen* sowie der *idiozentristischen Wertorientierungen* werden in unterschiedlichen Differenzierungsstufen über verschiedene Analysemethoden und

Messzeitpunkte stabil wiedergegeben. Eine verlässliche Struktur von Wertorientierungen ist also bereits bei Kindern am Beginn ihrer Schullaufbahn aufzufinden.

Wie ist diese nun plausibel zu erklären? Die Unterscheidung *kollektivistischer* und *individualistischer* Werte auf der Ebene der Individuen basiert inhaltlich auf entweder unabhängigen oder abhängigen Modi der Selbstkonstruktion, die durch die kulturellen Werte einer Gesellschaft beeinflusst werden (Markus & Kitayama, 1991). Aktuellere Veröffentlichungen betonen die Dichotomie *allozentristischer* und *idiozentristischer Orientierungen* in Individuen als essentielle und verknüpfte Dimensionen des Selbst, die die Bedürfnisse nach Beziehung und Autonomie widerspiegeln und sich weitgehend unabhängig von kulturellen Werten bilden (Özdikmenli-Demir & Sayil, 2009, S. 381; Raeff, 2004; Kagitcibasi, 2005). Vogelbacher (2015) findet die Differenzierung von *allozentristischen Wertorientierungen* und *idiozentristischen Wertorientierungen* bereits bei Kindern in der Vorschule und zieht eine entwicklungspsychologische Erklärung heran. Demnach werden Wertorientierungen als kognitive Repräsentationen menschlicher Bedürfnisse (Inglehart, 1977; Schwartz 1992) ursächlich von der lebensgeschichtlichen Salienzabfolge der Bedürfnisse bei Kindern beeinflusst. Er erklärt die Dichotomie von *allozentristischen* und *idiozentristischen* Werten mit Maslows (1954) dynamischem Ansatz der Bedürfnisentwicklung, wonach physiologische Bedürfnisse, Sicherheits- und soziale Bedürfnisse vor allen individualistischen Wachstumsbedürfnissen (Autonomie, Selbstachtung und Selbstverwirklichung) Relevanz entwickeln. *Allozentristischen Werten* liegen demnach saliente Sicherheits- und Sozialbedürfnisse zugrunde, *idiozentristische Werte* repräsentieren dagegen die aufkommenden individualistischen Wachstumsbedürfnisse. Auch andere Autoren (vgl. Kapitel 3.1.2.) beschreiben die Bedürfnisentwicklung als lebensgeschichtliche Abfolge, bei der immer Existenz- und Beziehungsbedürfnisse zuerst ausgebildet werden und denen später Wachstumsbedürfnisse folgen. Das Aufkommen salienter, auf das Individuum fokussierter Wachstumsbedürfnisse wird frühestens in der mittleren Kindheit verortet (Heckhausen, 1989; Metzinger, 2001). Eine Implikation dieser entwicklungspsychologischen Erklärung wäre, dass Wertorientierungen, die Sicherheits- und sozialen Bedürfnissen entspringen, in dieser Lebensphase stärker unterstützt werden als Wertorientierungen, die individuelle Wachstumsbedürfnisse repräsentieren. Diese Vermutung lässt sich anhand der deskriptiven Analyse der Wertorientierungsskizzen in der ersten und zweiten Klasse stützen. Hier erreichen die Wichtigkeitsbewertungen für die Wertorientierungen aus dem *allozentristischen* Bereich durchweg höhere Mittelwerte als jene aus dem *idiozentristischen* (vgl. Tabellen 12 und 13).

Ebenfalls mit der Erwartung einer größeren Salienz und stärkeren kognitiven Repräsentation der Sicherheits- und sozialen Bedürfnisse im Vergleich zu den Wachstumsbedürfnissen in jüngerem Alter deckt sich die faktorenanalytische Identifikation von Unterstrukturen der *allozentristischen Werte* bereits in der ersten Klasse. Eine Ausdifferenzierung von Subfaktoren der *idiozentristischen Dimension* kann hingegen erst in der zweiten Klasse beobachtet werden (vgl. Tabellen 16 und 18).

Warum sich auch Leistung und Umweltbewusstsein/Universalismus, die eigentlich dem *idiozentristischen* bzw. gemischten Wertebereich zuzuordnen wären (vgl. Schwartz, 1992, S. 13) in der *allozentristischen* Dimension wiederfinden, lässt sich nach Vogelbacher (2015, S. 412) mit der sozialen Strukturiertheit von Wertorientierungen erklären. Die Unterstützung der Wertorientierungen Leistung und Umweltbewusstsein/Universalismus geht demnach im Kindesalter von einer sozialen Bedürfnislage nach harmonischen Beziehungen in der Familie und sozialen Nahgruppen aus. Der motivationale Antrieb ihrer Wertschätzung liegt demnach in der Erfüllung von Verhaltenserwartungen. Sie ist also Ausdruck sozialer Bedürfnisse und noch keine Repräsentation von individuellen Bedürfnissen nach Wachstum oder Selbsttranszendenz.

Eine entwicklungspsychologische Erklärung der aufgefundenen Wertestrukturen auf Basis der Bedürfnisentwicklung muss im Rahmen dieser Arbeit aber Hypothese bleiben, da die Bedürfnisse der Kinder nicht empirisch gemessen wurden. Präferenzen, Strukturen und Entwicklungen der beobachteten Wertorientierungen sind aber Indizien, die diesen Erklärungsansatz plausibel stützen.

Der Abgleich der Daten mit dem Circumplex der *universellen Werte* (Schwartz, 1992) gelingt dagegen nicht eindeutig. Die Daten zeigen keine klare Bestätigung einer erwartungsgemäßen Strukturierung der Wertorientierungen der Kinder im Sinn der *universellen Werte*. Schwartz (1992, S. 45) formuliert als Voraussetzung des Nachweises des Circumplex der *universellen Werte* die Identifikation eines den 2-D Raum füllenden Kontinuums ohne größere Lücken. Die Clusterbildung in den MDS in der vorliegenden Arbeit (vgl. Abbildungen 10 und 11) deutet auf eine bessere Passung der Daten zu diskriminanten Dimensionen hin. Trotzdem lassen sich fast alle Werte im zweidimensionalen Raum entsprechend der übergeordneten Wertedimensionen partitionieren. Hier kann man sich eventuell der Diagnose von Boehnke & Welzel (2006) anschließen, wonach sich durch eine (weitgehend) sinnvolle Zuordnung der Wertedimens zu den vier übergeordneten Dimensionen bereits die „ordnende Hand der Schwartz’schen Circumplex-Struktur“ (Boehnke & Welzel, 2006, S. 351) zeige, die erst auf der Ebene der übergeordneten Dimensionen und dann auf der Ebene der einzelnen Werte wirksam werde. Diese Diagnose könnte man auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse erweitern. Als lebensgeschichtlich primäre Grundstruktur, auf die die spätere Ausdifferenzierung der vier übergeordneten Dimensionen zurückgeht, könnte die Dichotomie von *allozentristischen* und *idiozentristischen Werten* eingeführt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind also trotz der Verwendung eines anderen Instruments durchaus an die Arbeiten in der Tradition der *universellen Werte* anschlussfähig.³⁸ So kann Döring (2008, S. 89) in einer Substichprobe der

³⁸ Auch lassen sich in der MDS der Wertorientierungen in der zweiten Klasse besondere Konstellationen von Wertorientierungen auffinden (Abbildung 11), die in dieser Form bereits in der Literatur in der Tradition der *universellen Werte* diskutiert wurden. So liegt das Item für Universalismus/Umweltbewusstsein nicht neben dem Item für Altruismus/Benevolenz, sondern hinter ihm. Ebenso liegt das Item für Sicherheit nicht neben dem Item für Norm/Konformität, sondern hinter

Validierungsstudie des PBVS-C bei 6-8-Jährigen nur einen gemeinsamen Bereich für *Offenheit für Wandel* und *Selbststärkung* identifizieren. Dies erklärt sie über die Bedeutung von Kompetenz und Autonomie, die allen Items dieser Bereiche gemeinsam sei. Empirisch und theoretisch entsprechen diese Ergebnisse also recht genau dem Bereich der *idiozentristischen Werte*, der in der vorliegenden Arbeit identifiziert werden kann. Außerdem zeigt sich bei Döring (2008) auch eine deutliche Klumpung der Items für die Wertetypen aus den Bereichen *Bewahrung* und *Selbstüberwindung*. Später allerdings identifizieren Döring et al. (2015; ähnlich Cieciuch, Harasimczuk & Döring, 2013) für eine interkulturelle Stichprobe unter Kindern im Alter von 7-11 Jahren (N= 3088) in einer Erhebung mit dem PBVS-C über eine MDS mit der Gesamtstichprobe eine kontinuierliche Circumplexstruktur. Als Koordinatensystem der Strukturierung werden hier die bipolaren überkreuzten Dimensionen *focus on self vs. focus on others* und *anxiety-based vs. anxiety-free* eingeführt (vgl. Schwartz, 2006; Bilsky, Döring & Groenen, 2016). Diese Achsen können, zumindest auf der Ebene der übergeordneten Wertedimensionen, schon bei den jüngsten Probanden stabil bestätigt werden (Döring et al., 2015, S. 19). Die Wirksamkeit dieses Ordnungsprinzips wird von den Autoren als Bestätigung des Vorliegens der *universellen Werte* zumindest auf der Ebene der übergeordneten Wertedimensionen schon in der mittleren Kindheit gewertet. Allerdings zeigen sich auch hier in den MDS der Substichproben in den einzelnen Erhebungsländern teilweise auffallende Clusterungen der Items grob nach der *idiozentristischen* und *allozentristischen* Orientierung der Wertedimensionen (Döring et al., 2015, S. 698).³⁹ Leider sind die Strukturen in den jüngsten Teilstichproben (N im Alter von 7 Jahren= 442; N im Alter von 8 Jahren= 542), bei denen diese Klumpung als noch deutlicher nachweisbar zu erwarten wären, nicht getrennt ausgewiesen. Bei MDS-Ergebnissen mit der 10-Item Kurzversion des PBVS-C (Bilsky, Döring & Groenen, 2016, S. 31) unter 6-12-Jährigen kann ebenfalls eine Clusterstruktur erkannt werden. Hier ähnelt die Anordnung der Items noch deutlicher derjenigen in der vorliegenden Arbeit.

In weiteren Studien dieser Forschungstradition wird die Dichotomie von *individualistischen* und *kollektivistischen Werten* empirisch auch bei älteren Probanden stabil nachgewiesen (z.B. Schwartz & Bilsky, 1990). Schwartz et al. (2001, S. 528 ff.) finden in Gruppen, in denen auf Grund des zu hohen Abstraktionsniveaus mit dem SVS keine Bestätigung des Circumplex der *universellen Werte* möglich war, mit dem PVQ eine Strukturierung nach *individualistischen* und *kollektivistischen Werten* auf, etwa bei 13-14-jährigen ugandischen Mädchen. Dies wird von den Autoren als erste nachweisbare Struktur vor der Ausbildung der Wertorientierungen höherer Ordnung (*Bewahrung, Selbstüberwindung, Offenheit für Wandel* und *Selbststärkung*) gewertet.

ihm. Solche Anordnungen sind nach Bilsky und Kollegen (Bubeck & Bilsky, 2004, S. 40; Bilsky et al., 2005, S. 244) mit der größeren Generalität der Werte in den inneren Regionen und der größeren Spezifität der Werte in den äußeren Bereichen zu erklären.

³⁹ Wie Schwartz & Boehnke (2004, S. 231) zu Recht kritisieren, basiert die Überprüfung des Vorliegens einer Circumplexstruktur mittels einer MDS immer auf einer subjektiven Interpretation.

Schon in der theoretischen Grundlage der Konzeption der *universellen Werte* (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 551) wird die Unterscheidung von *individualistischen* und *kollektivistischen Werten*, die entweder individuellen oder kollektiven Interessen dienen, als basales Differenzierungsmerkmal eingeführt. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unterstützen somit auch im Theorierahmen der *universellen Werte* die Annahme, dass die Unterscheidung zwischen *individualistischen* und *kollektivistischen Werten* nicht nur definitorischen Gehalt besitzt, sondern auch lebensgeschichtlich die erste Differenzierungsebene von Wertorientierungen darstellt, die stabil aufgefunden werden kann.

Mit der später in die Forschungstradition der *universellen Werte* eingeführten Strukturierungsachse der Zielausrichtung an angstbasierter Verlustvermeidung vs. Zuwachs (Schwartz, 2006; Bilsky et al. 2015; Bilsky, Döring & Groenen, 2016) kann man sich eventuell der systematischen Erklärung der Ausdifferenzierung innerhalb der *idiozentristischen* und *allozentristischen* Wertebereiche nähern. Eine Ausdifferenzierung der Dimension Verlustvermeidung vs. Zuwachs ist in der Vorschule noch nicht zu beobachten (Vogelbacher, 2015). In der vorliegenden Studie können die beiden Subdimensionen des *allozentristischen* Bereiches in der ersten Klasse dagegen grob den Polen dieser Zielausrichtungsdimension zugeordnet werden. Während die *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder eher das Ziel des Zuwachses verfolgt, ist hinter der *normgerichteten Leistungsorientierung* das angstbasierte Ziel der Verlustvermeidung zu vermuten (so würde sich hier auch die Zuordnung des angstbasierten Wertetyps Leistung, dessen Verortung eigentlich im *idiozentristischen* Bereich zu erwarten gewesen wäre, wenigstens über die Parallelität des Zielaspekts erklären lassen). In der zweiten Klasse findet sich dann auch der *idiozentristische* Wertebereich in zwei Subdimensionen aufgeteilt, für die man Unterschiede im Zielaspekt vermuten kann. Die *Selbstwirksamkeitsorientierung* scheint eher einem Motiv der Verlustvermeidung zu folgen, die *Erfahrungsorientierung* kann als zuwachsorientiert angenommen werden. Allerdings fallen die Zuordnungen der empirisch auffindbaren Dimensionen und der sie repräsentierenden Indikatoren zur Strukturebene der Zielausrichtung bei weitem unschärfer aus als die Differenzierung nach *idiozentristischen* und *allozentristischen* Bereichen (vgl. Tabelle 5, Kapitel 2.1.2.). Besonders eine eindeutige Zuordnung der zwei *allozentristischen* Subdimensionen in Klasse zwei zu den Zielaspekten ist kaum möglich.

Die Güte der Strukturanalyse einschränkend muss eingewandt werden, dass die Reliabilität einiger identifizierter Faktoren von Wertorientierungen in der ersten und zweiten Klasse kein akzeptables Niveau erreicht. Die niedrige interne Konsistenz der Faktoren ist zwar sicher auch der geringen Itemanzahl des Instruments geschuldet (vgl. Schnell, Hill & Esser, 1999, S. 147), die niedrigen Inter-Item-Korrelationen und Item-to-Total-Korrelationen der die Dimensionen konstituierenden Indikatoren stellen die Verlässlichkeit der erzielten Ergebnisse aber in Frage, was so auch für die folgenden Ergebnisse gilt. Da sich die Untersuchung hier jedoch in der explorativen Phase befindet und auch theoretisch im untersuchten Alter keine stark verankerten

Wertekonzepte erwartbar sind, die durch stabile Indikatoren repräsentiert werden, soll dieses Manko als hinnehmbar bewertet werden. Eine Einführung weiterer repräsentativer Items in die Skala für Wertorientierungen bei Kindern und die induktive Identifikation der besten und trennschärfsten Indikatoren für die Wertedimensionen könnten hier in Zukunft reliablere Ergebnisse ermöglichen.

Ein weiterer problematischer Punkt stellt die vermutete soziale Erwünschtheit des Antwortverhaltens der Kinder dar. Vogelbacher (2015, S. 412) stellt der bedürfnisbasierten Argumentation folgend fest, dass „die Bedürfnisse nach Sicherheit und sozialer Einbindung in dieser Entwicklungsphase als dominierend angenommen werden können“, deshalb sei „mit einem Antwortverhalten zu rechnen, das sich stark an sozialer Erwünschtheit orientiert“. Bubeck & Bilsky (2004, S. 39 f.) führen die fehlende empirische Identifikation von Entwicklungsprozessen der Wertestruktur über verschiedene Altersgruppe von 10-17 Jahren auf möglicherweise rein stereotypische Antworten auf die Fragen nach den leitenden Prinzipien im Leben der Kinder und Jugendlichen zurück. Als Ursache wird eine Ausrichtung der Antworten an elterlichen Erziehungszielen vermutet, was aber empirisch widerlegt werden kann.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bilden dagegen eine Entwicklung der Wertestruktur von der ersten zur zweiten Klasse ab (vgl. Kapitel 6.2.), die einer bedürfnisbasierten Erklärung entspricht. Der zeitliche Fokus der Entwicklungsbeobachtung kann noch durch die Ergebnisse von Vogelbacher (2015) in der Vorschule erweitert werden, die zwar anhand einer anderen Stichprobe, aber mit dem gleichen Instrument generiert wurden. Auch bilden die später folgenden Zusammenhangsanalysen der kindlichen Wertorientierungen mit den elterlichen Erziehungsstilen und -Einstellungen keinen determinierenden Einfluss ab (vgl. Kapitel 6.5.). Grundsätzlich gilt aber weiterhin das Postulat: „Für zukünftige Einsätze des vorgestellten Instruments könnte sich deswegen die parallele Erhebung von Items für das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung (z.B. mit auf Kindern angepassten Items nach Stocké, 2014) und eine statistische Kontrolle der Wertorientierungsausprägungen für das Ausmaß der sozialen Erwünschtheit des kindlichen Antwortverhaltens empfehlen“ (Vogelbacher, 2015, S. 214).

Die methodische Kritik, die sich gegen den Einsatz rein verbaler Messinstrumente für Wertorientierungen bei Kindern unter 8 Jahren wendet, muss ernst genommen werden. So erhält Döring (2010) beim Einsatz des PVQ in einer Stichprobe von 8-11-Jährigen bei 17% der Fälle mindestens ein Missing bei den Wertedimensionen. Sie empfiehlt deswegen den Einsatz weniger abstrakter, bildgestützter Verfahren. Boehnke & Welzel (2006, S. 357) bewerten dagegen eine Erhebung des PVQ in Fragebogenform für Kinder ab sieben Jahren als durchführbar. In einer Analyse von Daten einer Stichprobe älterer Kinder (10-12 Jahre), die parallel mit dem PVQ und mit dem PBVS-C getestet werden, stellt sich heraus, dass die Modelle, die auf den mit dem PVQ erhobenen Daten basieren, einen besseren Fit erzielen als die Modelle, die auf Grundlage der PBVS-C-Daten errechnet wurden (Bilsky et al., 2013, S. 131). Sicherlich zuzustimmen ist der Einschätzung „PVQ cannot be used to test

children under the age of approximately 10 years because it is not suited to elementary-school-aged children's vocabulary, life context, and everyday experience“ (Bilsky et al., 2013, S. 129).

In der vorliegenden Untersuchung enthalten in beiden Erhebungswellen maximal 7% der Fälle einen fehlenden Wert bei den Wertorientierungsitems. Dies spricht für die Einsetzbarkeit eines verbalen Selbstauskunftsverfahrens mit stark vereinfachtem, auf die Lebenswelt der Kinder angepasstem Itemwortlaut. Zentral scheint jedoch die Unabhängigkeit von der Lesekompetenz der Kinder zu sein, wie sie hier über die Erhebung in Face-to-Face-Interviews sichergestellt wurde.

Die durchgeführte Methodentriangulation der Skala der Wertorientierungen bei Kindern, die transssituationale Orientierungen erhebt, mit den kontextspezifischeren Prototypen für Leistung und Wohlbefinden, die die bipolare Achse der *modernen vs. postmodernen Wertorientierungen* (Inglehart, 1998) abbilden, führt zum Ergebnis sehr schwacher Korrelationen selbst mit den inhaltlich nahestehendsten Werteitems (so z.B. mit den Items für Leistung und Hedonismus aus der Skala für Wertorientierungen bei Kindern). Die schwachen Zusammenhänge könnten entweder als Indiz einer schwachen Konvergenzvalidität oder eines nur schwachen Einflusses transssituationaler Orientierungen auf die kontextabhängigen Entscheidungsorientierungen in spezifischen Situationen gewertet werden (vgl. Schwartz, 1992, S. 47). Kritisch kann eingewendet werden, dass für die erste Interpretation als mangelnde Konvergenzvalidität die beiden Instrumente exakt die gleichen Konzepte über verschiedene Operationalisierungen messen müssten (vgl. Multitrait-Multimethod-Vorgehen; Schnell, Hill & Esser, 1999, S. 152). Dies war bereits im Studiendesign nicht beabsichtigt. Dazu bliebe ungeklärt, welches der beiden Instrumente eine geringe Validität aufweist. Gegen letzteren Rückschluss kann eingewendet werden, dass die Prototypen zwar kontextspezifisch formuliert wurden, aber zu wenig auf situationsabhängige Entscheidungsorientierungen abzielen. Hier wäre die Klärung der Verbindung transssituationaler individueller Wertorientierungen der Kinder mit wirklich situationsabhängigen Entscheidungsorientierungen in der weiteren Forschung wünschenswert.

Die Plausibilität der Ergebnisse und ihre Anschlussfähigkeit an die einschlägige Literatur kann aber als Indiz gewertet werden, dass die grundlegenden Erkenntnisse der Analysen durch die besprochenen methodischen Kritikpunkte nicht substantiell in Frage gestellt werden.

6.2. Entwicklung von Wertorientierungen in der Kindheit

6.2.1. Ergebnisse

Auf Basis der explorativen Analyse der Strukturen von Wertorientierungen in Kapitel 6.1. lassen sich bereits die Hypothesen über die Entwicklung der Wertestruktur mit zunehmendem Alter überprüfen.

H 1.1a: Mit zunehmendem Alter wird die Struktur der Wertorientierungen von Kindern komplexer.

H 1.1b: Die Komplexität der Struktur der Wertorientierungen von Kindern bleibt mit zunehmendem Alter stabil.

Wie in Kapitel 6.1. nachgewiesen werden konnte, bilden sich im vorliegenden Datensatz zwischen den aufgefundenen Strukturen von Wertorientierungen bei Kindern in der ersten und zweiten Klasse Unterschiede ab. Während in der ersten Klasse über eine exploratorische Faktorenanalyse eine Faktorenstruktur mit drei Dimensionen identifiziert werden kann (siehe Tabelle 16), werden in der zweiten Klasse vier Faktoren extrahiert (siehe Tabelle 18). Dies kann als Vorliegen einer Komplexitätssteigerung der Wertestruktur von Klasse eins zu Klasse zwei interpretiert werden (vgl. Herbert, 1992, S. 75 f.). Somit kann Hypothese H 1.1a beibehalten werden, die Hypothese H 1.1b muss dagegen verworfen werden.

Inwieweit Wertpräferenzen im Kindesalter schon eine zeitliche Positionsstabilität zeigen, soll im Folgenden für die Präferenzen auf der Ebene der einzelnen Wertitems untersucht werden.

Für die Einzelitems und Prototypen werden dafür in Tabelle 21 die bivariaten Korrelationen der einzelnen Wertorientierungsitems aus Klasse 1 mit denen aus Klasse 2 abgetragen.

H 1.2: Die Präferenzen für Wertorientierungen zeigen bei Kindern eine zeitliche Positionsstabilität.

Die Korrelationsmatrix in Tabelle 21 bestätigt, dass bei den Prototypen und bei allen Einzelitems bis auf Macht, Selbstbestimmung und Sicherheit schwache bis moderate aber signifikante Korrelationen zwischen den sich entsprechenden Wertorientierungen aus den zwei Erhebungszeitpunkten aufzufinden sind. Für die Items, die diese signifikanten Korrelationen über die Zeit zeigen, sind dies jeweils auch die stärksten aufzufindenden bivariaten Zusammenhänge. Am deutlichsten ist eine zeitliche Stabilität beim Item Religiosität/Tradition zu erkennen. Mit einem Kendall's Tau-b von 0,356 fällt der Zusammenhang über die Zeit hier deutlich stärker aus als bei den anderen Items oder Prototypen. Die Hypothese H 1.2 kann also auf der Ebene der Prototypen und Einzelitems für die meisten Wertorientierungen beibehalten werden.

Die sonstigen signifikanten positiven Korrelationen von Einzelitems zwischen den Messzeitpunkten sind zwischen Items aufzufinden, die gemeinsam entweder den Dimensionen der *allozentristischen Werte* oder der *idiozentristischen Werte* zuzuordnen sind. Eine Ausnahme hiervon stellt die schwache aber signifikante positive Korrelation des Items für Stimulation in Klasse eins mit dem Item für Leistung in Klasse zwei dar. Hier scheint eine inhaltliche Nähe der Items gegeben zu sein, wie sie auch schon die hohe Ladung des Items für Stimulation auf die Dimension der *normgerichteten Leistungsorientierung* in Klasse 1 (vgl. Kapitel 6.1.) vermuten ließ.

Von den Items ohne signifikante zeitliche Stabilität (Macht, Selbstbestimmung und Sicherheit) zeigt alleine Selbstbestimmung in der ersten Klasse einen signifikanten Zusammenhang mit Items aus der zweiten Klasse, nämlich einen schwachen signifikanten Zusammenhang mit Hedonismus.

Für das Item Macht in der ersten Klasse zeigt sich zwar kein signifikanter Zusammenhang mit Items aus der zweiten Klasse, allerdings ist eine schwache aber signifikante negative Korrelation zwischen Norm/Konformität in Klasse eins und Macht in Klasse zwei zu identifizieren. Ebenso besteht ein schwacher signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Norm/Konformität in Klasse eins und dem Item für Selbstbestimmung in Klasse zwei. Diese negativen Zusammenhänge sind auch bereits querschnittlich in Klasse eins nachweisbar (vgl. Tabelle 14). In partiellen Korrelationsanalysen in denen jeweils für Macht sowie Selbstbestimmung in Klasse eins kontrolliert wird, fallen die negativen Zusammenhänge zwischen Norm/Konformität in Klasse eins und Macht bzw. Selbstbestimmung in Klasse zwei dann auch unter ein signifikantes Niveau.

Zwischen den Prototypen in Klasse 1 und den Einzelitems in Klasse 2 ist nur ein Zusammenhang zu identifizieren, eine schwache positive Korrelation des Prototyps für Wohlbefinden mit dem Item für Stimulation in Klasse 2. Umgekehrt hängt das Item für Religiosität/Tradition in Klasse 1 schwach positiv mit dem Prototyp für Leistung in Klasse 2 zusammen. Das Einzelitem für Macht korreliert schwach negativ mit dem Prototyp für Wohlbefinden in Klasse 2.

Tabelle 21: Bivariate Korrelationen der Items und Prototypen für Wertorientierungen in Klasse 1 mit den Items und Prototypen für Wertorientierungen in Klasse 2 (Pearsons r, ¹Kendall's Tau-b)

	1: Kl. 2	2: Kl. 2 ¹	3: Kl. 2	4: Kl. 2	5: Kl. 2	6: Kl. 2	7: Kl. 2	8: Kl. 2	9: Kl. 2	10: Kl. 2 ¹	11: Kl.2	12: Kl.2
1: Altruismus, Kl. 1	,294**	,089	,099	,141*	,173*	-,032	-,007	,145*	,048	,053	-,088	,064
2: Religiosität/Tradition, Kl. 1 ¹	,210**	,356**	-,039	,082	-,030	-,036	-,007	,042	-,035	,000	,149*	,065
3: Stimulation, Kl. 1	-,028	-,005	,278**	,034	,184**	,088	,205**	,020	,071	-,032	,112	-,026
4: Norm/Konformität, Kl. 1	,075	,052	,043	,239**	,026	-,170*	-,059	,042	-,145*	,024	,108	-,033
5: Leistung, Kl. 1	,049	,002	,031	,127	,215**	-,065	,109	,085	,075	-,021	,046	-,013
6: Macht, Kl. 1	-,070	-,083	,083	,055	,082	,068	,046	-,083	-,019	-,119	,123	-,169*
7: Hedonismus, Kl. 1	-,013	-,070	,153*	,122	,000	,073	,215**	,091	,058	,005	-,023	,039
8: Umweltbewusst./ Univ. ,Kl. 1	,095	,104	,045	,052	,139*	,017	,110	,189**	,017	-,033	-,009	,006
9: Selbstbestimmung, Kl. 1	-,053	-,091	,091	-,053	,056	,097	,198**	,007	,073	-,025	,097	-,040
10: Sicherheit, Kl. 1 ¹	-,039	-,046	,104	,022	,055	,042	,083	,003	,048	,012	,074	,061
11: Prototyp: Leistung, Kl. 1	-,037	-,028	-,070	,024	-,040	,031	-,084	-,081	,123	-,083	,154*	-,113
12: Prototyp: Wohlbefinden, Kl. 1	,042	,011	,160*	,018	-,073	-,007	,058	,007	,069	-,003	-,012	,189**

N zwischen Items Skala für Wertorientierung bei Kindern = 214

N zwischen Items Skala für Wertorientierung bei Kindern und Prototypen = 212

N zwischen Prototypen = 246

** p<= 0,01

* p<= 0,05

Die bisherigen Ergebnisse klären noch nicht, ob auf der Ebene der Wertedimensionen ebenfalls Zusammenhänge über die Zeit festzustellen sind, oder ob es sich bei den jeweiligen, zu den Erhebungszeitpunkten identifizierten Faktorenstrukturen nur um ad-hoc Anordnungen handelt, hier also keine kontinuierlichen Einflussbeziehungen über die Zeit festzustellen sind. Da in der Analyse der Einzelitems längsschnittliche Zusammenhänge aufgefunden werden konnten (Tabelle 21), scheint die vollkommene Beziehungslosigkeit der Wertedimensionen im Zeitverlauf eher unwahrscheinlich. Die Unterschiedlichkeit der Dimensionalität der Wertestrukturen in Klasse 1 und Klasse 2 (siehe Kapitel 6.1.1.) wirft aber die Frage auf, ob Kreuzkorrelationen zwischen den verschiedenen Wertedimensionen über die Zeit bestehen, oder ob längsschnittliche Zusammenhänge primär autokorrelativ, also zwischen den gleichen Wertestrukturen festgestellt werden können, wie die längsschnittlichen Korrelationsanalysen auf Ebene der Einzelitems vermuten lassen. Im Hinblick auf längsschnittliche Einflussbeziehungen lassen sich die Hypothesen H 1.1a und H 1.1b re-spezifizieren.

H 1.1as: Zwischen unterschiedlichen Wertedimensionen bestehen Zusammenhänge über die Zeit.

H 1.1bs: Nur zwischen den gleichen Wertedimensionen bestehen Zusammenhänge über die Zeit.

Um die Entwicklungsprozesse der Wertestruktur auf Ebene der Wertedimensionen zu untersuchen, werden die über die exploratorischen Faktorenanalysen aufgefundenen Dimensionen der Wertorientierungen in Klasse 1 und 2 zusammen in ein Strukturgleichungsmodell (SGM) aufgenommen, das die simultane Schätzung der verschiedenen Einflusspfade erlaubt (vgl. Urban & Mayerl, 2014, S. 15). Die Strukturgleichungsmodellierung wird anhand des Programms AMOS 23 durchgeführt. So lässt sich die Hypothese der heterogenen Einflussbeziehungen H 1.1as („Zwischen unterschiedlichen Wertedimensionen bestehen Einflussbeziehungen über die Zeit.“) überprüfen. Um dagegen die Autokorrelationshypothese H 1.1bs („Nur zwischen den gleichen Wertedimensionen bestehen Zusammenhänge über die Zeit.“) zu testen, wird hier ebenfalls eine SGM durchgeführt. Dabei wird jedoch in beiden Klassenstufen die Faktorenstruktur der ersten Klasse mit den entsprechenden Indikatoren verwendet. So lassen sich die direkten Einflüsse der gleichen Wertestrukturen über die zwei Erhebungszeitpunkte analysieren. In einem Modellvergleich kann dann über die Gütemaße der Modelle die bessere Modellalternative identifiziert werden.

Für die SGM werden nur die 210 Fälle verwendet, die weder für die Wertorientierungsabfragen in der ersten und zweiten Klasse, noch für die Kontrollvariablen Geschlecht und Intelligenz fehlende Werte aufweisen. Das verwendete Programm AMOS 23 bietet zwar über den ML-Algorithmus mit der FIML-Schätzung eine bewährte Prozedur, um fehlende Werte zu ersetzen (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 143), allerdings setzt der ML-Schätzalgorithmus eine uni- und eine multivariate Normalverteilung der manifesten Indikatoren der latenten Konstrukte voraus (Weiber

& Mühlhaus, 2010, S. 56; Baltes-Götz, 2015, S. 71). Die univariate Überprüfung der Normalverteilung der manifesten Wertorientierungssitems der Kinder (siehe Anhang A2, Tabelle 38) entspricht aber in einigen Fällen nicht einmal den tolerantesten Auslegungen der Normalverteilungsanforderung bei der Strukturgleichungsmodellierung (z.B. West, Finch & Curran, 1994, S. 74; Baltes-Götz, 2015, S. 29; Kline, 2005, S. 50).⁴⁰ Auch eine Überprüfung der Multinormalverteilung (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 147 f.)⁴¹ ergibt für die Wertorientierungssitems in der ersten und zweiten Klasse deutliche Verletzungen dieser Annahme. Selbst die noch schwächere Voraussetzung normalverteilter Residuen, wie sie Hermann (1989, S. 167 ff.) für Regressionsanalysen formuliert, wird von keiner Variable erfüllt.⁴² Falls die Voraussetzungen der uni- und multivariaten Normalverteilung nicht erfüllt werden, bietet AMOS mit dem ADF-Algorithmus ein Schätzverfahren an, das der Berechnung keine Verteilungsannahmen zugrunde legt, aber ebenfalls, wie die ML-Schätzung, Inferenzstatistiken erlaubt (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 56). Hierfür ist die verwendete Stichprobe allerdings auch nach den tolerantesten Richtwerten zu klein (Baltes-Götz, 2015, S. 27).⁴³ So muss ein Schätzverfahren gewählt werden, das keine Multinormalverteilung und keine große Stichprobe voraussetzt. In diesem Fall steht der Unweighted Least Squares-Algorithmus (ULS) zur Verfügung. Dieser Algorithmus lässt jedoch keine inferenzstatistischen Analysen zu. Der ULS-Algorithmus ist darüber hinaus nicht skaleninvariant, d.h. die Ergebnisse sind von der Skalierung der manifesten Variablen abhängig. Deswegen wird das skaleninvariante jedoch selten angewendete Scale-free Least Squares (SLS) Schätzverfahren gewählt. Es lässt aber ebenfalls weder Ergänzungen fehlender Werte noch inferenzstatistische Signifikanztests der geschätzten Parameter zu.

Die nicht-parametrischen Eigenschaften einiger zentraler Variablen lassen es nicht zu, theoretische Verteilungsfunktionen für die Zufallsvariablen anzunehmen. Da es auf Grundlage der verwendeten, nicht-repräsentativen Stichprobe (vgl. Kapitel 5.1.) jedoch eh nicht möglich ist, aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit zu ziehen, kollidiert die Unverfügbarkeit inferenzstatistischer Signifikanztests hier nicht mit den bereits beschriebenen methodischen Einschränkungen. Ein weiteres Problem, das damit jedoch auftaucht, ist, dass im strengen Sinn ohne Signifikanztests keine Hypothesen überprüft werden können (vgl. Bortz, 1993, S. 1).

Eine Möglichkeit, auch aus nicht-normalverteilten Variablen Konfidenzintervalle, Standardfehler und Signifikanzniveaus von Schätzern zu berechnen, besteht im Bootstrapping-Verfahren (Efron, 1979; Byrne, 2001; MacKinnon, Lockwood &

⁴⁰ Substantielle Abweichungen von einer univariaten Normalverteilung liegen demnach erst ab einem Schiefekoeffizienten von $|>3|$ und einem Wölbungskoeffizienten von $|>7|$ vor.

⁴¹ Moderate Anforderung für Annahme einer Multinormalverteilung: C.R.-Wert des Mardia-Maßes $<2,57$.

⁴² Geprüft über Kolmogoroff-Smirnov-Test. Auch beim grafischen Abgleich mit der Normalverteilungskurve zeigt immer noch die Mehrzahl der Residuen deutliche Abweichung von der Normalverteilung.

⁴³ Minimale Größe der Stichprobe für ADF-Algorithmus: $N_{\min} (200; 1,5 \times \text{manifeste Indikatoren} \times (\text{manifeste Indikatoren} + 1))$

Williams, 2004). Aus den Ausgangdaten werden hierfür wiederholt Stichproben mit Zurücklegen gezogen und die interessierenden Parameter berechnet. Somit entsteht eine empirische Verteilungsfunktion der Punktschätzer, die eine theoretische Verteilungsannahme ersetzt. Dieses Verfahren ist auch besonders für kleine Stichproben geeignet. Die Bootstrapping-Prozedur wird mit AMOS 23 durchgeführt. Für alle folgenden Strukturgleichungsmodelle wird das 95%-Konfidenzintervall mit bias-korrigierter Konfidenzschätzung der Pfadkoeffizienten über 5000 Bootstrap-Samples berechnet.

Da es auf Grund der nicht repräsentativen Stichprobe kaum möglich ist, ausgehend von den so berechneten Konfidenzintervallen Rückschlüsse auf die Wahrscheinlichkeit der Effekte in einer Gesamtpopulation zu ziehen, sollen sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit allein als Relevanzkriterium zur Überprüfung der Hypothesen verwendet werden. Signifikante Pfade werden in den folgenden Grafiken fett gekennzeichnet. Zur Interpretation der Stärke der geschätzten Pfadkoeffizienten wird auf die Einteilung nach Reinecke et al. (2013, S. 223) zurückgegriffen:

- bis 0,14: sehr schwacher Zusammenhang
- 0,15 - 0,19: schwacher Zusammenhang
- 0,20 - 0,29: moderater Zusammenhang
- 0,30 - 0,39: stärkerer Zusammenhang
- 0,40 - 0,49: starker Zusammenhang
- über 0,50: sehr starker Zusammenhang

Für die Wertorientierungen in Klasse 1 und 2 werden zuerst getrennt über konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) die Messmodelle der Wertestrukturen zu den zwei Erhebungszeitpunkten über Modifikationsindizes optimiert, um die bestmögliche Modelgüte zu erreichen. Anschließend werden die Messmodelle zusammen in ein Strukturmodell überführt, in dem die Einflüsse aller Wertedimensionen in der ersten Klasse auf die Wertedimensionen in der zweiten Klasse simultan geschätzt werden. Intelligenz⁴⁴ und Geschlecht werden als Kovariaten mit in das Modell aufgenommen. Da die benutzten Daten aus unterschiedlichen Schulen stammen und somit hierarchischer Natur sind, wird für die Wertedimensionen der Kinder in Klasse 1 und 2 in Varianzanalysen überprüft, ob Kontexteffekte der Schulzugehörigkeit aufzufinden sind. Da keine signifikanten Einflüsse der Schulzugehörigkeit identifiziert werden können, wird in allen folgenden Berechnungen auf eine Mehrebenenmodellierung oder Kontrolle der Schulzugehörigkeit verzichtet.

Das Strukturgleichungsmodell der heterogenen Einflussbeziehungen zwischen den Wertedimensionen (Abbildung 12) zeigt teilweise nur schwache Ladungen der oft

⁴⁴ Als Indikator für Intelligenz wird die Testleistung im Intelligenztest CPM (Raven, Raven & Court, 1962) am Ende der zweiten Klasse herangezogen. Kausale Einflüsse auf die Wertorientierungen in Klasse 1 sind also auszuschließen. Ausgehend von einer hohen zeitlichen Stabilität der Intelligenz in der frühen bis mittleren Kindheit (Lindenberger, 2000, S. 38 f.), soll der CPM-Wert am Ende der zweiten Klasse aber auch als Proxy-Variable für die Intelligenz in der ersten Klasse verwendet werden.

wenigen manifesten Indikatoren auf die latenten Faktoren (siehe Anhang A 2, Tabelle 39). Zur Bestätigung der Indikatorreliabilität in Strukturgleichungsmodellen wird in der Literatur mindestens eine Ladung von 0,3 der Indikatoren auf den Faktor gefordert (Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 115). In der vorliegenden Untersuchung sollen moderatere Cutoff-Kriterien angewendet werden und auch Indikatoren mit Faktorladungen von mindestens 0,2 beibehalten werden können. Für diese Lockerung der Reliabilitätskriterien finden sich in der Werteforschung Beispiele (vgl. Herbert, 1992, S. 74; Hermann, 2003, S. 199) und sie scheint auch angesichts der sich erst ausbildenden Wertestruktur bei Kindern inhaltlich zu vertreten. Dennoch weisen schwache Indikatorenladungen natürlich auf die eingeschränkte Reliabilität der aufgefundenen Faktoren hin.

Die simultane Schätzung des Einflusses der Wertedimensionen der ersten Klasse auf die der zweiten Klasse mit allen identifizierten Indikatoren führt zur Ausgabe mehrerer *Heywood Cases* (Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 159),⁴⁵ die auf eine unzuverlässige Schätzung auf Grund der kleinen Stichprobe bei einer hohen Anzahl zu schätzender Parameter hinweisen. Zur Verbesserung der Modellgüte wird der schwach ladende manifeste Indikator Stimulation der Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in Klasse 1 nicht für das Messmodell verwendet. Ebenfalls wird der manifeste Indikator Sicherheit, der nur eine sehr schwache Ladung auf die latente Dimension der *religiös-konservativen Orientierung* in Klasse 2 besitzt, ausgeschlossen. Als letzter Indikator der Dimension *religiös-konservative Orientierung* bleibt damit das Item Religiosität/Tradition übrig. Hier wird die Varianz des Residuums des Indikators auf 0 gesetzt (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 130; siehe auch Anhang A 2, Tabelle 39; Indikatorenausschlüsse sind auch für die weiteren Modelle im Anhang einzusehen). Die Überprüfung zeigt nun keine unplausiblen Schätzungen mehr und die Modellgüte-Maße erreichen eine grenzwertig akzeptable Passung.⁴⁶ Wie in den folgenden Modellen auch, werden in der Abbildung manifeste Variablen durch rechteckige Rahmen gekennzeichnet, latente Faktoren dagegen durch elliptische Rahmen.

Als stärkster Pfad zwischen Strukturen der ersten Klasse und denen in der zweiten Klasse ist der zwischen den Dimensionen *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in der ersten Klasse und *Erfahrungsorientierung* in der zweiten Klasse zu identifizieren ($\beta = 0,67$). Die Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* beeinflusst aber auch die *Selbstwirksamkeitsorientierung* in der zweiten Klasse über einen signifikanten stärkeren positiven Einflusspfad ($\beta = 0,42$). Hier ist also ein interner Ausdifferenzierungsprozess der Strukturen im Bereich der *idiozentristischen Werte* zu beobachten. Für die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in Klasse 1 ist ebenfalls noch ein signifikanter Einfluss auf die manifeste Variable Religiosität/Tradition aus dem Bereich der *allozentristischen Werte* festzustellen. Hier besteht ein moderater negativer Zusammenhang ($\beta = -0,26$).

⁴⁵ Vorkommen negativer Varianzen und standardisierter Pfadkoeffizienten $|\beta| > 1$

⁴⁶ Im Folgenden sollen die Werte folgender Gütemaße als Cutoff-Kriterien für einen guten Modellfit bei der Anwendung des SLS-Algorithmus gelten: SRMR $\leq 0,08$ (Hu & Bentler, 1999, S. 27); GFI $\geq 0,9$ (Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 167); AGFI $\geq 0,9$ (Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 167)

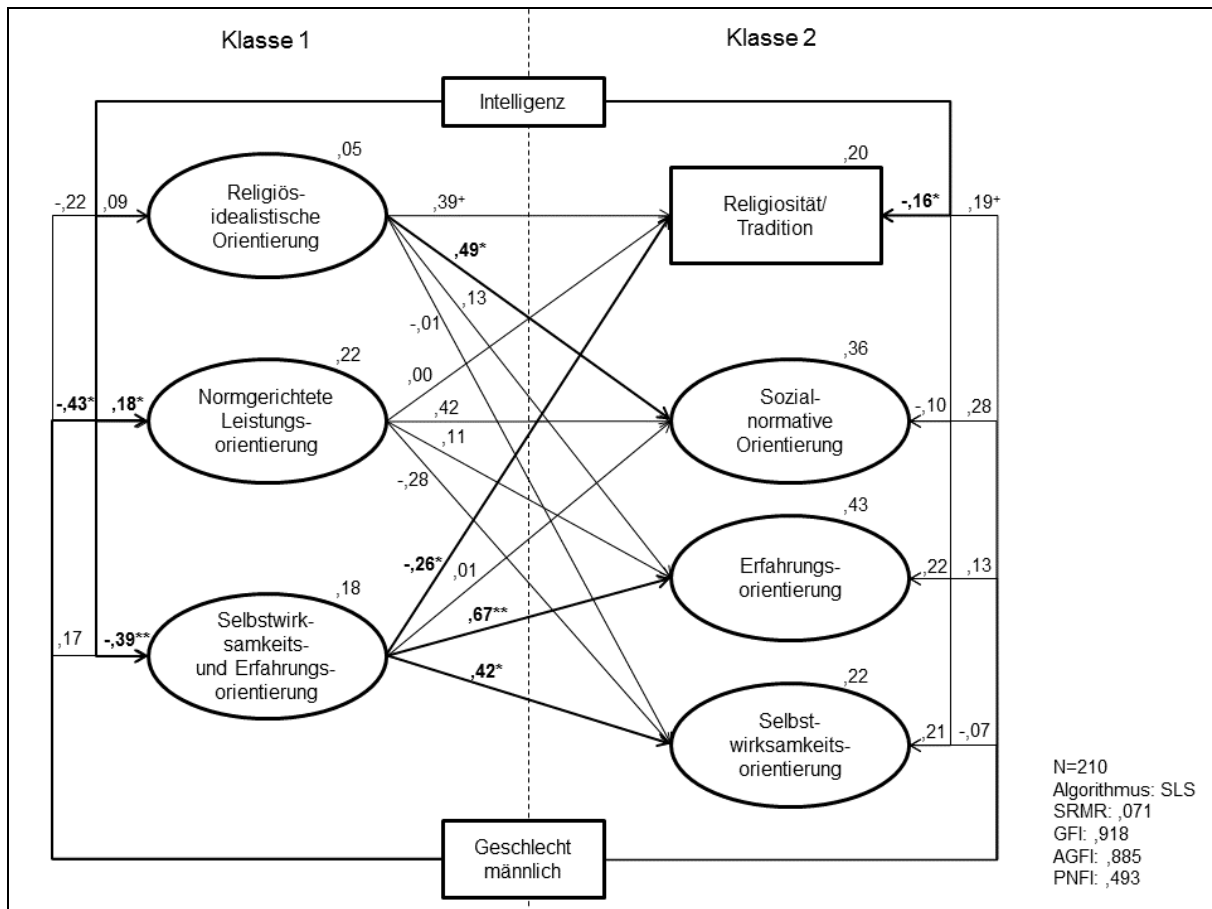
Für die *allozentristischen* Dimensionen in Klasse 1 ist nur ein signifikanter Einflusspfad auf die Wertedimensionen in Klasse 2 festzustellen. Die *religiös-idealistische Orientierung* beeinflusst die *sozial-normative Orientierung* in Klasse 2 stark positiv ($\beta = 0,49$). Der stärkere positive Einfluss der *religiös-idealistischen Orientierung* in Klasse 1 auf die manifeste Variable Religiosität/Tradition in Klasse 2 ($\beta = 0,39$) erreicht nur ein marginal signifikantes Niveau. Nichtsdestotrotz wird hierdurch die Annahme der Positionsstabilität religiöser Orientierungen schon im Kindesalter tendenziell unterstützt. Dass allerdings ein noch stärkerer, signifikanter Einflusspfad der *religiös-idealistischen Orientierung* in Klasse 1 auf die *sozial-normative Orientierung* in Klasse 2 weist, ist einerseits nicht überraschend, da sich diese Dimensionen zwei parallele Indikatoren teilen (Altruismus und Umweltbewusstsein/Universalismus), andererseits lässt sich dieses Ergebnis aber auch als Unterstützung der Position eines hierarchischen Werteraumes (vgl. Hermann, 2013, S. 437) diskutieren.

Für die *normgerichtete Leistungsorientierung* in Klasse 1 sind zwar ein starker positiver Einflusspfad auf die *sozial-normative Orientierung* in Klasse 2 ($\beta = 0,42$) und ein moderat negativer Effekt auf die *Selbstwirksamkeitsorientierung* in Klasse 2 ($\beta = -0,28$) nachweisbar, ein signifikantes Niveau erreichen jedoch beide nicht. Dies ist überraschend, da sich die *normgerichtete Leistungsorientierung* in Klasse 1 und die *sozial-normative Orientierung* in Klasse 2 zwei parallele Indikatoren (Norm/Konformität und Leistung) teilen. Allerdings sind die über Bootstrapping errechneten Standardfehler beider Schätzungen sehr groß, die 95% Konfidenzintervalle des Parameters schließen in beiden Fällen den Wert 0 mit ein. Die Irrtumswahrscheinlichkeit dieser Effekte ist damit hoch, sie können nicht als zuverlässig angenommen werden.

Die Kontrollvariable Intelligenz besitzt einen signifikanten positiven Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* in Klasse 1 ($\beta = 0,18$) sowie signifikante negative Effekte auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in Klasse 1 ($\beta = -0,39$) sowie das Item Religiosität/Tradition in Klasse 2 ($\beta = -0,16$). Das männliche Geschlecht des Kindes zeigt allein auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* in Klasse 1 einen signifikanten, deutlich negativen Effekt ($\beta = -0,43$).

Die höchste Varianzaufklärung unter den Wertedimensionen in Klasse 2 ist für die *Erfahrungsorientierung* zu identifizieren. Sie wird zu 43% durch die Wertestrukturen in Klasse 1 und die Kontrollvariablen aufgeklärt. Knapp dahinter rangiert die *sozial-normative Orientierung* ($R^2 = 0,36$). Ein geringerer Teil der Streuung wird bei Religiosität/Tradition ($R^2 = 0,20$) und der Dimension *Selbstwirksamkeitsorientierung* ($R^2 = 0,22$) in Klasse 2 durch die Strukturen in der ersten Klasse und die Kovariaten erklärt.

Abbildung 12: Heterogene Einflüsse zwischen den Wertestrukturen der ersten und zweiten Klasse



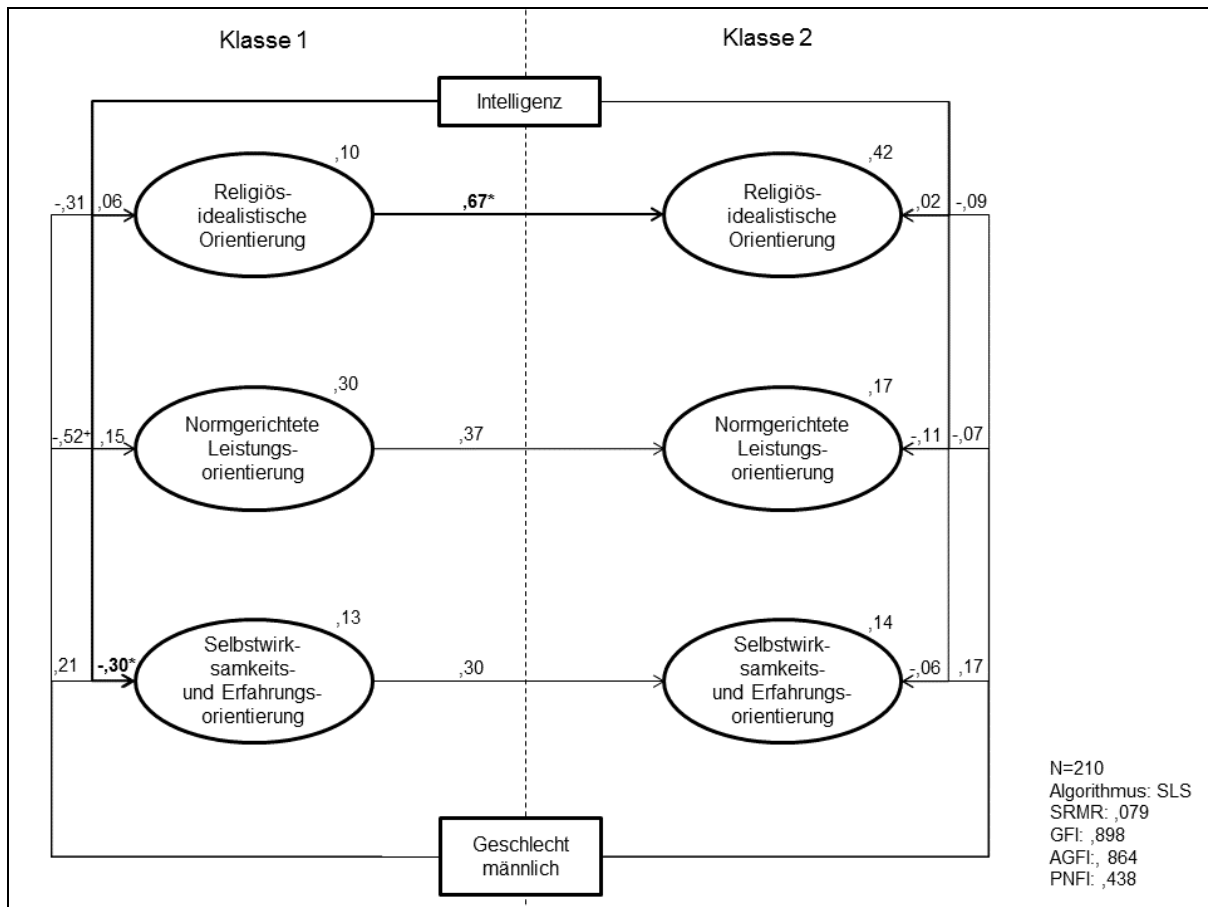
Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 2, Tabelle 39.

- ** p <= 0,01
- * p <= 0,05
- + p <= 0,10

Für die Überprüfung der Autokorrelationshypothese H 1.1bs werden die Messmodelle der Wertedimensionen in Klasse 1 auch für Klasse 2 verwendet (Abbildung 13, Anhang A 2, Tabelle 40). Einflusspfade werden hier nur für die sich entsprechenden Dimensionen über die Zeit vermutet.

Im Modell der Autokorrelation (Abbildung 13) besteht nur zwischen der *religiös-idealistischen Orientierung* in Klasse 1 und Klasse 2 ein signifikanter, sehr starker Zusammenhang ($\beta = 0,67$). Zwischen den Dimensionen *normgerichtete Leistungsorientierung* und *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* zu den zwei Messzeitpunkten bestehen zwar stärkere Zusammenhänge ($\beta = 0,37$; $\beta = 0,30$), ein signifikantes Niveau erreichen beide aber nicht.

Abbildung 13: Autokorrelationen der Wertedimensionen zwischen der ersten und zweiten Klasse



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 2, Tabelle 40.

- ** $p \leq 0,01$
- * $p \leq 0,05$
- + $p \leq 0,10$

Über einen Modellvergleich soll nun die bessere Modellalternative identifiziert werden. Beide Modelle zeigen einen schlechten Modell-Fit ($AGFI < 0,9$; beim Modell der Autokorrelation auch $GFI < 0,9$). Das Modell der heterogenen Einflüsse (Abbildung 12) besitzt mit 0,885 einen höheren AGFI als das Modell der Autokorrelation (0,864; Abbildung 13). Zur Beurteilung des besseren Modells kann jedoch auch der PNFI als inkrementelles Fitmaß mit Parsimony-Korrektur herangezogen werden.⁴⁷ Dabei deutet eine Differenz zwischen den Modellen von 0,06 bis 0,09 auf substantielle Unterschiede hin (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 173). Hier besitzt ebenfalls das Modell der heterogenen Einflüsse den höheren Wert, die Differenz beträgt 0,055. Anhand dieses Fitmaßes wäre also von einem grenzwertig substantiellen Unterschied auszugehen, dem Modell der heterogenen Einflüsse wäre der Vorrang einzuräumen.

⁴⁷ Zum Vergleich alternativer Modell werden eigentlich die Informationskriterien (C)AIC, BIC oder ECVI empfohlen (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 174). Da diese unter dem SLS-Algorithmus nicht zur Verfügung stehen, wird auf den PNFI zurückgegriffen, der die Erklärungskraft der formulierten Modelle jeweils mit ihrem Independence-Modell vergleicht.

Mit Bezug auf die Varianzaufklärung der Wertedimensionen in Klasse 2 ist unter den Hypothesen H 1.1as und H 1.1bs aber keiner eindeutig der Vorzug zu geben. Einerseits können im Modell der heterogenen Einflüsse (Abbildung 12) die Varianzen der Dimensionen *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung* in der 2. Klasse zu 43% bzw. 22% aufgeklärt werden, während die Varianz der Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in Klasse 2 im Autokorrelationsmodell (Abbildung 13) nur zu 13% erklärt wird. Auch die *sozial-normative Orientierung* in Klasse 2 zeigt im heterogenen Einflussmodell eine deutlich höhere Varianzaufklärung ($R^2 = 0,36$) als die *normgerichtete Leistungsorientierung* im Autokorrelationsmodell ($R^2 = 0,17$). Hier scheint ein Ansatz der kontinuierlichen Ausdifferenzierung bessere Erklärungsleistungen zu erbringen. Andererseits wird die Varianz der Dimension *religiös-idealistische Orientierung* in Klasse 2 im Autokorrelationsmodell zu 42% erklärt, was deutlich über der Varianzaufklärung für die manifeste Variable Religiosität/Tradition (20%) im Modell der heterogenen Einflüsse liegt. Eine klare Bestätigung oder Ablehnung der Hypothesen H 1.1as oder H 1.1bs kann auf Grundlage der Ergebnisse nicht abgeleitet werden.

Beide Modelle belegen, dass besonders im Bereich der religiösen Werte bereits bei Kindern im frühen Grundschulalter eine beachtliche Stabilität nachzuweisen ist. Weiter weisen die Ergebnisse aber auch darauf hin, dass sich die Orientierungen aus dem Bereich der *Pflicht- und Akzeptanzwerte* (Klages, 1985) dynamisch verändern, sowie dass im Bereich der *idiozentristischen Werte* über das erste Grundschuljahr ein Ausdifferenzierungsprozess vorstattengeht.

H 1.3: Negative Leistungsbewertungen im schulischen Kontext führen zu einer Verringerung der Leistungsorientierung.

Der in Hypothese H 1.3 postulierte Anpassungseffekt der Wertorientierungen an Handlungserfahrungen der Kinder soll anhand von Entwicklungsscores des Wertitems und des Prototyps für Leistungsorientierung überprüft werden. Die Entwicklungsscores als abhängige Variablen werden aus der Differenz zwischen der Ausprägung des Items/Prototyps in der zweiten Klasse und dem Wert des Items/Prototyps in Klasse 1 gebildet. Werte über 0 bilden also eine Zunahme der Wichtigkeit/Ähnlichkeit des jeweiligen Wertitems/Prototyps über die Zeit zwischen den Messzeitpunkten ab, Werte unter 0 dagegen eine Abnahme der Relevanz/Ähnlichkeit.

In einem zweiten Schritt wird die Stichprobe in zwei Untergruppen geteilt, die sich in ihren schulischen Leistungsbewertungen unterscheiden. Zwischen ihnen sollte sich für die Bestätigung der Hypothese ein signifikanter Unterschied in den Entwicklungswerten des Leistungsitems wie auch des Prototyps für Leistung zeigen.

Verwendet werden dafür die vollständigen Bewertungen der Leistungen der Kinder im sprachlichen und mathematischen Bereich (Schulnoten) in der ersten und zweiten Klasse aus der Befragung der Schulleitungen. Alleine die Leistungsbewertungen aus Klasse 1 zu betrachten, erscheint hierfür nicht plausibel, da hieraus keine

Informationen auf das fortwährende Leistungsfeedback in Klasse 2 abzuleiten sind, das die Entwicklung der Leistungsorientierung der Kinder im Verlauf der zweiten Klasse beeinflusst. Aus den Leistungsbewertungen der Kinder im sprachlichen und mathematischen Bereich in der ersten und zweiten Klasse werden deswegen ebenfalls Entwicklungswerte durch Erstellung von Differenzvariablen gebildet. Diese Differenzvariablen werden aufsummiert und die Stichprobe am Mittelwert geteilt. In einem T-Test mit unabhängigen Stichproben werden die Gruppen auf Mittelwertunterschiede in den Entwicklungsvariablen des Items für Leistungsorientierung wie auch des Prototyps für Leistung untersucht. Weder für die Entwicklungsvariable für Leistungsorientierung ($t(208) = 0,361$, $p = 0,719$) noch die Entwicklungsvariable aus den Prototypen für Leistung ($t(204) = 0,980$, $p = 0,328$) sind signifikante Mittelwertunterschiede aufzufinden. Die Hypothese H 1.3 kann nicht bestätigt werden.

H 1.4: *Die mittlere Leistungsorientierung nimmt in den ersten zwei Schuljahren zu.*

Der Test der Hypothese H 1.4 soll darüber aufklären, ob in der Gruppe geteilte Erfahrungen – hier der Beginn der Schulzeit – eine Anpassung in den mittleren Wertorientierungen – hier der Leistungsorientierung – nach sich ziehen. Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik in Kapitel 6.1.1. deuten bereits auf eine Bestätigung der Hypothese hin (Tabellen 12 und 13). Das Skalenitem für Leistungsorientierung liegt in der Wichtigkeitsbewertung der ersten Klasse mit einem Mittelwert von 2,70 auf dem fünften Rang der Wertorientierungen, in der zweiten Klasse erreicht Leistungsorientierung mit einem Mittelwert von 2,78 den vierten Rangplatz. Auch der Prototyp für Leistung weist in der zweiten Klasse einen höheren Wert auf als in der ersten Klasse. Um diese Ergebnisse inferenzstatistisch abzusichern, werden T-Tests der Mittelwertunterschiede unter den Wertorientierungsitems und Prototypen für Leistung zwischen den Klassenstufen durchgeführt. Bei den Skalenitems für Leistung liegt der Mittelwertunterschied in einem T-Test mit paarigen Werten nur auf einem marginal signifikanten Niveau ($t(213) = -1,83$, $p = 0,069$). Der Test unter den Prototypen für Leistung zeigt hier dagegen einen signifikanten Mittelwertunterschied ($t(245) = -3,00$, $p = 0,003$). Die Hypothese H 1.4 kann somit im Besonderen für die auf den Schulkontext bezogene Leistungsorientierung bestätigt werden.

6.2.2. Diskussion

Die Fragen, ob sich die Präferenzen für Wertorientierungen und vor allem die aufgefundenen Strukturen der Wertorientierungen in der mittleren Kindheit dynamisch entwickeln oder ob sie schon von Stabilität über die Zeit geprägt sind, werden in der einschlägigen Literatur oft thematisiert und Desiderate nach einer längsschnittlichen Untersuchung wiederholt geäußert (Vogelbacher, 2015; Döring et al., 2015). Empirische Evidenzen auf Grundlage eines Paneldesigns sind aber auch nach intensiver Literaturrecherche nicht aufzufinden. Die vorliegende Arbeit füllt

somit eine Forschungslücke, bewegt sich auf diesem Feld also auf einer explorativen Ebene, wobei Vermutungen und Hypothesen über die Ursprünge und Entwicklungen früher Wertorientierungen als Interpretationsansätze herangezogen werden können.

Die meisten Autoren gehen von einer Ausdifferenzierung der Wertestruktur auf Basis einer früh ausgebildeten Grundordnung aus (z.B. Boehnke & Welzel, 2006, S. 356; Döring et al., 2015, S. 21). Dabei wird ein dynamischer Prozess vermutet, der sich nicht unbedingt in der zunehmenden Unterscheidbarkeit einzelner Wertetypen ausdrückt, sondern in der Veränderung der Konfiguration der Wertetypen untereinander (Bilsky et al., 2005; Bubeck & Bilsky, 2004, S. 40). Als Ursache der zunehmenden Differenzierung der Wertestruktur wird in der Werteforschung einerseits schon länger die Bedürfnisentwicklung der Kinder diskutiert (Schwartz & Bilsky, 1987, S. 551). Im Diskurs über den sukzessiven Prozess der Bedürfnisentwicklung bei Kindern gehen einige Ansätze von einer Ausdifferenzierung von primären motivationalen Antrieben zu immer komplexeren Strukturen aus (Krapp, 2005, S. 633) und werden von empirischen Ergebnissen aus der Selbstkonzeptforschung unterstützt (Marsh, Debus & Bornholt, 2005, S. 143). Als Erklärung des intraindividuellen Wandels von Wertepräferenzen und Wertestrukturen in allen Altersklassen sind neben psychologischen Entwicklungsprozessen jedoch vor allem Lebenszykluseffekte in der Diskussion (Klages, 1985, S. 43). Demnach verändern sich individuelle Werte auf Grund von Erfahrungen in einer geänderten Umwelt und werden den mit dieser neuen Situation einhergehenden geänderten Ansprüchen und Chancen angepasst (vgl. auch Hofer, Reinders & Fries, 2010).

Obwohl auch Untersuchungen bei älteren Probanden eine höhere Dynamik in der Wertestruktur in jüngerem Alter nachweisen (Bardi & Goodwin, 2011, S. 276 ff.), lassen dagegen empirische Evidenzen für die relative Stabilität anderer persönlicher Dispositionen, wie etwa Persönlichkeitseigenschaften, schon in der mittleren Kindheit (Gloger-Tippelt & Lahl, 2008, S. 51) eine relative Beständigkeit der Wertestrukturen und Wertepräferenzen der Kinder möglich erscheinen.

Die bisherigen Ergebnisse der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 6.1.1.) bestätigen die Hypothese einer komplexeren Struktur der kindlichen Wertorientierungen in der zweiten Klasse im Vergleich zur ersten Klasse (Hypothese H 1.1a). Die Hypothese über eine stabile Struktur der Wertedimensionen im Zeitverlauf (Hypothese H 1.1.b) kann dagegen abgelehnt werden. Die bereits in Vogelbacher (2015) für Vorschulkinder identifizierte dichotome Grundordnung der Wertorientierungen nach *allozentristischen* und *idiozentristischen* Wertorientierungen lässt sich zwar auch in den Erhebungen in der Schule deutlich nachweisen. In der ersten Klasse ist darüber hinaus jedoch bereits eine feinere Strukturierungsebene bei den *allozentristischen* Werten in *religiös-idealistische Orientierungen* und *normgerichtete Leistungsorientierungen* zu identifizieren. In der zweiten Klasse ist schließlich auch eine Ausdifferenzierung der *idiozentristischen* Dimension zu beobachten.⁴⁸ Sie

⁴⁸ Relativiert wird die Bedeutung dieser faktorenanalytisch gewonnenen Erkenntnisse allerdings durch die Ergebnisse des alternativen Auswertungsverfahrens MDS. Hier bilden sich die aufgefundenen Unterstrukturen der dichotomen Grundordnungen nicht im ab, nur die Grundstrukturen der

unterteilt sich in *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung*. Als mögliches Differenzierungsprinzip innerhalb der durch den individuellen oder sozialen Fokus etablierten Grobstruktur kann aus der Theorieperspektive der *universellen Werte* der Aspekt der Zielausrichtung (angstbasierte Verlustvermeidung vs. Zuwachs) entlehnt werden (vgl. Kapitel 6.1.2.; Schwartz, 2006; Bilsky et al. 2015). Dieser Ansatz erscheint hilfreich bei der Systematisierung der Entwicklungen. Eine ursächliche Erklärung stellt er dagegen nicht dar.

Um die Frage der Dynamik oder Stabilität der Wertorientierungen über die Zeit längsschnittlich zu untersuchen, wurden in einem ersten Schritt die bivariaten Korrelationen zwischen den zehn Items der Skala für Wertorientierungen bei Kindern in der ersten und der zweiten Klasse analysiert (Tabelle 21). Hier deuten signifikante positive Zusammenhänge zwischen den meisten der gleichen Wertedimensionen auf eine Positionsstabilität der Wertorientierungen im Zeitverlauf bereits in jungem Alter hin. Die Korrelationen fallen aber fast durchgängig schwach aus.

In einem zweiten Schritt wurde die Frage nach längsschnittlichen Zusammenhängen auf der Ebene der identifizierten Wertedimensionen untersucht. Um die Einflussprozesse der Wertestruktur in der ersten Klasse auf die Wertestruktur in der zweiten Klasse differenziert zu betrachten, wurde ein Strukturgleichungsmodell der heterogenen Einflussbeziehungen (Kapitel 6.2.1., Hypothese H 1.1as) mit allen möglichen Einflusspfaden über die Zeit zwischen den latenten Wertedimensionen gerechnet (Abbildung 12). Um alternativ die Autokorrelationshypothese (Kapitel 6.2.1., Hypothese H 1.1bs) zu überprüfen, wurde ebenfalls ein Strukturgleichungsmodell mit stabilen Wertedimensionen in beiden Klassenstufen erstellt.⁴⁹ Einflusspfade wurden hier nur zwischen einander entsprechenden Dimensionen erwartet (Abbildung 13).

Das Parsimony-korrigierte inkrementelle Fitmaß PNFI, mit dem die Güte konkurrierender Modelle verglichen werden kann (Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 173), weist auf eine grenzwertig substantiell höhere Güte des Modells der heterogenen Einflussbeziehungen hin. Die Einflusspfade in diesem Modell zeigen signifikante Pfadkoeffizienten nicht nur unter, sondern auch zwischen den Dimensionen der jeweils *idiozentristischen* und *allozentristischen* Bereiche. Der signifikante Einflusspfad zwischen der *idiozentristischen Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in der ersten Klasse auf die *allozentristische Wertorientierung Religiosität/Tradition* besitzt eine negative Wirkrichtung. Ein weiterer Einflusspfad nennenswerter Stärke verläuft von der *normgerichteten Leistungsorientierung* in Klasse 1 auf die *Selbstwirksamkeitsorientierung* in Klasse 2. Der moderat starke Effekt ist ebenfalls negativ, erreicht aber kein signifikantes Niveau. Die gegenseitigen

allozentristischen und *idiozentristischen* Wertorientierungen können verlässlich zu beiden Erhebungszeitpunkten erkannt werden. Inhaltlich unterstützen allerdings die Resultate von Schwartz & Boehnke (2004, S. 246) die enge Verknüpfung von Hedonismus und Stimulation, die sie für Erwachsene nachweisen können und die auch in den Daten der zweiten Klasse in der vorliegenden Untersuchung identifiziert werden kann.

⁴⁹ Als Wertestruktur mit entsprechender Indikatorenzuweisung wurden hier die explorativ identifizierten Wertedimensionen der ersten Klasse auch für die zweite Klasse verwendet.

Einflüsse der Wertedimensionen aus dem *allozentristischen* und *idiozentristischen* Bereichen über die Zeit verlaufen also tendenziell antagonistisch. Dieses Ergebnis lässt auf eine interdependente Dynamik der Werteentwicklung über die Zeit schließen.

Welche Erklärungsansätze können nun für diesen Prozess der Ausdifferenzierung herangezogen werden? Im Gegensatz zu Erhebungen in der Vorschule (Vogelbacher, 2015) zeigt sich bei der *allozentristischen* Wertedimension am Ende der ersten Klasse eine zweigliedrige Substruktur. Die Ausdifferenzierung der Subdimension *normgerichtete Leistungsorientierung* entspricht der Erwartung, dass sich Werte durch externe Einflüsse entlang kontextspezifischer Chancen und Anforderungen entwickeln. So kann der biographische Einschnitt des Schulbeginns eventuell zur Ausbildung einer Substruktur von Werten beitragen, die für schulische Anforderungen und Chancen förderlich erscheint. Aus bedürfnistheoretischer Sicht kann die Dimension *normgerichtete Leistungsorientierung* auch als Disposition verstanden werden, die es im schulischen Kontext erlaubt, individualistische Wachstumsbedürfnisse (speziell das Bedürfnis nach Kompetenz) in sozial akzeptierter und positiv sanktionierter Form kognitiv zu repräsentieren. Dies würde also eine altersabhängige Veränderung der Wertestruktur als Folge einer Entwicklungsaufgabe bei der Übernahme einer neuen Rolle darstellen (vgl. Hofer, Reinders & Fries, 2010, S. 31). Auch Döring et al. (2015, S. 21) vermuten, dass durch den biographischen Einschnitt der Einschulung bestehende Wertorientierungen in Frage gestellt werden und die Wertorientierungen angepasst und neu justiert werden.

Auf der Ebene der Einzelitems unterstützt der (marginal) signifikante mittlere Wichtigkeitszuwachs in der Bewertung des Einzelitems und des Prototyps für Leistung von der ersten zur zweiten Klasse diese Interpretation (Kapitel 6.2.1., Hypothese H 1.4). Die Vermutung, dass sich negative Leistungsbewertungen in der Schule in einer Verringerung der Leistungsorientierung mit dem motivationalen Hintergrund der Verringerung von Inkonsistenzen zwischen Werten und Handlungserfahrungen niederschlagen (Hofer, Reinders & Fries, 2010, S. 31; Kapitel 6.2.1., Hypothese 1.3), bestätigt sich dagegen nicht. Bardi & Goodwin (2011, S. 276 ff.) stellen fünf möglichen Mediatoren des intrapersonalen Wertewandels vor, von denen im Fall des Übergangs vom Kindergarten in die Schule gleich mehrere Relevanz entwickeln: *Priming*, *Anpassung* und *direkte Überzeugungsversuche* (vgl. Kapitel 3.3.).

Die Ausdifferenzierung der *idiozentristischen* Dimension in *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung* zum Ende der zweiten Klasse lässt eine entwicklungspsychologische Erklärung plausibler erscheinen als eine über Anpassungsprozesse an eine veränderte Umwelt. Heckhausen (1989, S. 69) verortet in der mittleren Kindheit das Aufkommen individualistischer Bedürfnisse nach Selbstachtung und Kompetenz, die auf die bereits ausgebildeten Bedürfnisse nach Sicherheit und sozialen Bindungen folgen. Eine Ausdifferenzierung des *idiozentristischen* Bereichs deutet auf eine vergrößerte Salienz und Relevanz des zu

Grunde liegenden Bereichs der Wachstumsbedürfnisse hin. Eine Aufspaltung der *idiozentristischen Wertorientierungen* in sozial akzeptierte *Erfahrungsorientierung* und rein egozentristische *Selbstwirksamkeitsorientierung* durch die externen Ansprüche und Rollenerwartungen im Schulalltag ist allerdings auch als möglicher externer Ursachenfaktor zu bedenken. Hierfür spricht die nicht signifikante, aber doch moderat starke differentielle Hemmung der *Selbstwirksamkeitsorientierung* in der zweiten Klasse durch die *allozentristische* Dimension *normgerichtete Leistungsorientierung* in der ersten Klasse. Ein hemmender Einfluss auf die *Erfahrungsorientierung* in der zweiten Klasse durch die *allozentristischen* Dimensionen in der ersten Klasse ist dagegen nicht aufzufinden (Abbildung 12).

Auffällig ist jedoch die Rolle, die die *religiös-idealistischen Werte* einnehmen. Ihre Varianz in der zweiten Klasse wird als einzige unter den untersuchten Dimensionen im Autokorrelationsmodell stärker aufgeklärt als die von Religiosität/Tradition im Modell der heterogenen Einflussbeziehungen.⁵⁰ Auch ist im Modell der heterogenen Einflussbeziehungen bemerkenswert, dass die *religiös-idealistische* Orientierung in der ersten Klasse beide *allozentristischen* Dimensionen in der zweiten Klasse über zumindest marginal signifikante deutliche Pfade beeinflusst, während die *normgerichtete Leistungsorientierung* in der ersten Klasse keinen signifikanten Einfluss auf die Wertedimensionen in Klasse 2 ausübt. Als Erklärung bietet sich hier der Ansatz eines hierarchischen Werteraumes an. Hermann (2013) sieht in religiösen Werten Wertorientierungen erste Ordnung, die schon früh im Lebensverlauf gebildet werden und dann relativ stabil bleiben. Die Ausbildung aller anderen Wertorientierungen, so genannte Wertorientierungen zweiter Ordnung (z.B. *idealistische Normorientierung*), folgt ihnen nach. Ein weiteres unterstützendes Indiz hierfür findet sich in der Stärke der bivariaten Korrelation des Einzelitems für Religiosität/Tradition über die Zeit (Tabelle 21), die den stärksten Zusammenhang zwischen den Einzelitems über die Zeit darstellt ($\tau_b = 0,356$, $p = 0,000$). Hermann (2013, S. 442) führt als theoretischen Hintergrund der frühen Stabilität religiöser Werte allerdings keine bedürfniszentrierte Erklärung an. Er argumentiert sozialisationstheoretisch mit der frühen Transmission religiöser Werte der Eltern auf die Kinder. Dieser Lern- und Identifikationsprozess durch und mit der sozialen Nahgruppe könnte im Kontext einer bedürfnisorientierten Erklärung jedoch ebenfalls mit den früh salienten, kindlichen Bedürfnissen nach sozialer Bindung und Sicherheit begründet werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen jedoch nur in Bezug auf die *allozentristischen Werte* Indizien für die Korrektheit der Annahme der religiösen Orientierung als Werte erster Ordnung. Auf die Dimensionen der *idiozentristischen* Werte in der zweiten Klasse zeigen die *religiös-idealistischen Werte* in der ersten Klasse keine nennenswerten Einflüsse, auch keine hemmenden.

Insgesamt sprechen die empirischen Ergebnisse in Verbindung mit der bestehenden, anschlussfähigen Literatur für einen kontinuierlichen Ausdifferenzierungsprozess der

⁵⁰ Einschränkung sei darauf hingewiesen, dass der Faktor, der die religiösen Werte umfasst in den verglichenen Modellen unterschiedlich operationalisiert wurde (so im Modell der heterogenen Einflussbeziehungen nur als manifeste Variable Religiosität/Tradition).

Wertestruktur ausgehend von einer *allozentristischen* und *idiozentristischen* Basisdifferenz. Dass Feinstrukturen zuerst im *allozentristischen* Bereich nachweisbar sind, kann neben entwicklungspsychologischen Prozessen hauptsächlich durch externe Einflüsse der biographischen Transitionssituation ins Grundschulalter erklärt werden. Die zeitlich nachgelagerte Ausdifferenzierung der *idiozentristischen Dimensionen* in der zweiten Klasse legt eine Interpretation nahe, die mit dem späteren Salientwerden von individualistischen Wachstumsbedürfnissen argumentiert. Die inhaltliche Besetzung der ausdifferenzierten Strukturen kann aber wiederum auch über Anpassungsprozesse an die Lebenssituation gedeutet werden.

Sind die Entwicklungen der Wertestruktur also eher als Anpassung an Lebensumstände oder als intrapersonaler Vorgang auf Grundlage psychologischer Entwicklungsprozesse der kognitiven Leistungsfähigkeit und der Bedürfnisstruktur zu verstehen? Wie bereits vermutet (siehe Kapitel 3.1.) dürfte der Prozess nicht klar einer intrapersonalen oder externen Ursachenkonstellation zuzurechnen sein. Wahrscheinlicher ist eine dialektische Transformation von individuellen Bedürfnissen und sozialen Einflüssen in die Synthese eines neuen kognitiven Konzepts - das der Wertorientierungen.

Wie bereits in der Diskussion der aufgefundenen Wertestruktur angesprochen wurde, stellt die geringe Reliabilität der Messung die Verlässlichkeit der Ergebnisse zur Werteentwicklung in Frage. Die Plausibilität der Ergebnisse spricht aber trotzdem für einen substantiellen Erkenntnisgehalt der Analysen.

Die bisher untersuchte Struktur und Entwicklung kindlicher Wertorientierungen in der Gesamtgruppe wird also als Konsequenz sowohl der psychologischen Entwicklung der Kinder als auch externer, der Gruppe gemeinsamer Lebenserfahrungen gedeutet. Als Nächstes ist zu prüfen, ob differentielle Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen oder ungleiche Einflüsse der familiären sozialen Umwelt zu Unterschieden in den Präferenzen für die identifizierten Wertedimensionen führen. Hier entwickelt die Untersuchung stärker soziologische Relevanz im Rahmen der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung.

6.3. Zusammenhänge elterlicher und kindlicher Wertorientierungen

6.3.1. Ergebnisse

Für die Überprüfung der Zusammenhänge elterlicher und kindlicher Wertorientierungen können nur die Daten der Kinder verwendet werden, für die auch die entsprechenden Fälle in den Daten der Eltern vorliegen. Eine Analyse der fehlenden Fälle in den Elterndaten zeigt, dass die Missings nicht die Eigenschaft MAR (Missing at random; Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 143) aufweisen. Die Gruppe der Kinder, für die Elterndaten vorliegen, zeigt in mehreren Merkmalsausprägungen signifikante Mittelwertunterschiede zur Gruppe ohne Elterndaten. So bewerten sie die Wertorientierung Hedonismus als weniger wichtig und sind häufiger deutsche Muttersprachler. Es steht auch ein sozioökonomisches Bias zu vermuten, das mit der Teilnahmebereitschaft der Eltern zusammenhängt.

Diese Problematik der Datenlage lässt sich nicht ändern, sorgfältig ist hier also auf eventuelle Unterschiede der kindlichen Wertestrukturen zwischen den Gruppen mit Elterndaten und der Gesamtgruppe der Kinder zu prüfen.

Über explorative Faktorenanalysen werden die Wertestrukturen der Kinder in der Gruppe mit Elterninformationen untersucht. Während in der ersten Klasse die gleiche Faktorenstruktur mit gleicher Itemzuordnung wie im vollen Kinderdatensatz aufgefundenen wird (vgl. Tabelle 16), zeigen sich in der Faktorenstruktur der zweiten Klasse Abweichungen. Die Analyse zeigt hier fünf Dimensionen (siehe Anhang A 3, Tabelle 41). Es sind in der zweiten Klasse also starke Verzerrungen in den auffindbaren Wertestrukturen der Kinder durch die selektive Interviewteilnahme der Eltern festzustellen.

Für die Analyse des Einflusses der elterlichen Wertorientierungen auf die kindlichen Wertestrukturen und auch die nachfolgenden Analysen der Einflüsse der familiären Struktur- und Prozessmerkmale sollen deshalb ausschließlich die kindlichen Wertorientierungen der ersten Klasse als abhängige oder endogene Variablen verwendet werden.

Für die Untergruppe der Fälle in den Elterninterviews, für die Angaben zu einzelnen Wertedimensionen fehlen (4,8% der Elterninterviews), zeigt sich kein systematisches Bias gegenüber den Fällen mit vollständigen Angaben. Hier werden die fehlenden Werte über eine ML-Schätzung durch einen EM-Schätzalgorithmus⁵¹ ergänzt.

⁵¹ In einem Methodentest erweist sich die ML-Schätzung mit EM-Algorithmus der Regressionsimputation als überlegen. Hierfür wurden aus dem Datensatz der Kinder in Klasse 1 aus den 249 vollständigen Angaben zu den Wertorientierungen zufällig 15 Werte je Item entfernt. Mit einem durch die ML-Schätzung vervollständigten Datensatz ließen sich die tatsächlichen Korrelationen unter den Items und ihre Mittelwerte besser replizieren. Mit dem regressionsimputierten Datensatz ließ sich allein die tatsächliche Standardabweichung der Items besser nachbilden.

Der verwendete Datensatz für die folgende Analyse besteht aus 176 Fällen mit vollständigen oder vervollständigten Informationen zu den elterlichen sowie vollständigen Angaben zu den kindlichen Wertorientierungen in der ersten Klasse.

H 2.1: Es besteht ein positiver, aber kein perfekter Zusammenhang zwischen kindlichen Wertorientierungen und den entsprechenden Wertorientierungen der Eltern.

Für die Überprüfung der Hypothese H 2.1 auf Ebene der Einzelitems sind in Tabelle 22 die bivariaten Korrelationen der elterlichen und der kindlichen Wertorientierungen abgetragen.

Außer bei den Items für Religiosität/Tradition sind keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den gleichen Wertorientierungen bei Kindern und Eltern festzustellen. Hypothese H 2.1 muss also, mit Ausnahme von Religiosität/Tradition, auf der Ebene der Einzelitems abgelehnt werden.

Insgesamt zeigen sich außer für das Item Religiosität/Tradition höchstens marginal signifikante Zusammenhänge und diese auch nie zwischen den gleichen Wertorientierungen bei Eltern und Kindern. Dieses Ergebnis scheint Hermann (2013, S. 442) zu bestätigen: „Bei der Vermittlung von Werten scheinen die christlich-religiösen Werte der Eltern eine zentrale Rolle zu spielen. Diese werden von Kindern übernommen; für andere Wertebereiche trifft dies nur in eingeschränktem Umfang zu“.

Tabelle 22: Bivariate Korrelationen der Wertorientierungssitems der Eltern (Vorschule) mit den Wertorientierungssitems und Prototypen der Kinder in Klasse 1 (Pearsons r, ¹Kendall's Tau-b)

	Wertorientierungen Kinder erste Klasse										Werte-Prototypen Kinder erste Klasse	
	AL	TR ¹	ST	NO	LS	MA	HE	UB	SB	SI ¹	Leist.	Wohl.
Eltern: Altruismus	,026	,141 ⁺	-,056	-,052	-,032	,093	-,079	-,032	-,068	-,135 ⁺	-,057	,101
Eltern: Religiosität/Tradition	,072	,258 ^{**}	-,049	,105	-,052	,117	-,072	-,086	-,054	,018	,050	,010
Eltern: Leistung	,038	,105	,009	,063	-,078	,047	-,072	-,043	-,129 ⁺	,093	,042	-,122
Eltern: Cleverness	,148 ⁺	-,006	,036	,027	,117	-,092	-,127 ⁺	,057	,014	,080	,027	,070
Eltern: Hedonismus	-,027	,008	,098	,041	,047	,002	,049	,089	,113	,028	,001	,015
Eltern: Umweltbewusstsein/Universalismus	-,052	-,044	-,072	-,125 ⁺	,024	,101	-,055	-,040	,018	-,040	,016	,026
Eltern: Sicherheit	-,045	,017	,055	-,103	-,015	,072	-,002	-,072	-,035	,010	,014	,148 ⁺

AL=Altruismus, TR=Religiosität/Tradition, ST=Stimulation, NO=Norm/Konformität, LS=Leistung, MA=Macht, HE=Hedonismus, UB=Umweltbewusstsein/Universalismus, SB=Selbstbestimmung, SI=Sicherheit,

N zwischen Items der Skalen für Wertorientierung bei Eltern und Kindern = 176

N zwischen Items der Skala für Wertorientierung bei Eltern und Prototypen bei Kindern = 174

** p<= 0,01

* p<= 0,05

⁺ p<= 0,10

Eine exploratorische Faktorenanalyse der elterlichen Wertorientierungen zeigt eine Differenzierung in nur zwei Dimensionen (siehe Anhang A 3, Tabelle 43; zur deskriptiven Statistik der elterlichen Wertorientierungen siehe Anhang A 3, Tabelle 42). Auf einen Faktor laden die Items für Altruismus, Religiosität/Tradition und Umweltbewusstsein/Universalismus am höchsten, auf einen zweiten die Items für Cleverness, Leistung, Sicherheit und Hedonismus. Der erste Faktor bündelt damit eher *allozentristische* religiöse und idealistische Wertorientierungen, der zweite zeigt eher eine *idiozentristische* und materialistische Ausrichtung (Tabelle 23). Im Folgenden soll der erste Faktor *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* genannt werden (interne Konsistenz: Cronbachs $\alpha = 0,615$), der zweite Faktor *idiozentristisch-materialistische Orientierung* (interne Konsistenz: Cronbachs $\alpha = 0,357$).

Tabelle 23: Struktur der Wertorientierungen der Eltern

übergeordnete Wertedimensionen	Item
<i>Allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung</i>	Altruismus Religiosität/Tradition Umweltbewusstsein/Universalismus
<i>Idiozentristisch-materialistische Orientierung</i>	Cleverness Leistung Sicherheit Hedonismus

Bei den Eltern wird somit außer der (*allozentristisch-*) *religiös-idealistischen Orientierung* keine den kindlichen Wertorientierungen entsprechende Struktur aufgefunden. Auch die theoretische Konzeption der drei Wertedimensionen *posttraditionale Werte*, *moderne idealistische Werte* und *moderne materialistische Werte* gemäß der Theorie der *individuellen reflexiven Werten* (Hermann & Dölling, 2001) lässt sich mit der eingesetzten, stark verkürzten Version der Skala zur Erfassung der *individuellen reflexiven Werte* (Hermann, 2004b) nicht reproduzieren. Für die Überprüfung der Hypothese H 2.1 auf der Ebene der Wertedimensionen über ein Strukturgleichungsmodell muss folglich auf die aufgefundenen Strukturen zurückgegriffen werden. In Testmodellen zeigt sich für die Kovariate Geschlecht des befragten Elternteils kein relevanter Effekt auf die elterlichen Wertedimensionen, daher wird sie nicht berücksichtigt. Für das Alter des befragten Elternteils ist ein schwacher positiver Effekt auf seine *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* ($\beta = 0,19$) und ein sehr schwacher negativer Einfluss auf die *idiozentristisch-materialistische Orientierung* zu identifizieren ($\beta = -0,12$). Da diese Effekte wie auch die Einflüsse des Alters des/r Befragten auf die drei Wertedimensionen der Kinder aber kein signifikantes Niveau erreichen, wird auch diese Kontrollvariable nicht in die Modelle aufgenommen. Stattdessen werden die elterlichen Wertedimensionen kovariiert. Eine Kontrolle der Wertedimensionen der Kinder für die Kovariate Intelligenz muss bei den Zusammenhangsprüfungen mit den

Elterndaten generell unterbleiben, da im bestehenden, bereits kleinen Datensatz der Kinder mit vollständigen Elterninformationen (n=176) 11% der Fälle fehlende Daten zur Intelligenz aufweisen. Eine weitere Verkleinerung des Datensatzes scheint hier nicht akzeptabel. Dies gilt auch für die folgenden Modelle. Die Daten zum Geschlecht der Kinder (männliches Geschlecht als dichotome Variable) sind zwar vollständig vorhanden, zeigen aber unter den Wertedimensionen bei Kindern allein auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder einen signifikanten Einfluss ($\beta = -0,27$). Mit den elterlichen Wertedimensionen sind keine signifikanten Zusammenhänge zu identifizieren. Da die durch die elterlichen Wertedimensionen aufgeklärte Varianz der Wertedimensionen der Kinder ohne die Erklärungsleistung des Geschlechts von Interesse ist, wird die Kontrollvariable Geschlecht aus dem Modell ausgeschlossen.

Die Identifikation eines plausiblen Modells, in dem die Zusammenhänge der zwei Wertedimensionen der Eltern mit den drei Wertedimensionen der Kinder simultan geschätzt werden, bereiten auf Grund der kleinen Stichprobe und der Anzahl der zu schätzenden Parameter Schwierigkeiten. Deswegen werden in drei getrennten Modellen jeweils die Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen auf die einzelnen Dimensionen der Wertorientierungen bei Kindern berechnet.⁵² Die Schätzungen werden wiederum anhand des SLS-Algorithmus durchgeführt (Indikatorenzuordnung und Faktorladungen siehe Anhang A 3, Tabelle 44).

In den Strukturgleichungsmodellen in Abbildung 14 zeigt sich für keine der drei Wertedimensionen der Kinder ein signifikanter Einfluss der elterlichen Wertedimensionen. Als einzige kindliche Wertorientierungsdimension wird die *normgerichtete Leistungsorientierung* zumindest marginal signifikant von den elterlichen Wertorientierungen beeinflusst, durch einen schwachen negativen Effekt der elterlichen *allozentristisch-religiös-idealistischen Orientierung* ($\beta = -0,18$). Ein moderater positiver Einfluss auf diese kindliche Wertedimension ist dagegen von der *idiozentristisch-materialistischen Orientierung* der Eltern ($\beta = 0,24$) zu erkennen. Ein signifikantes Niveau erreicht dieser Effekt jedoch nicht.

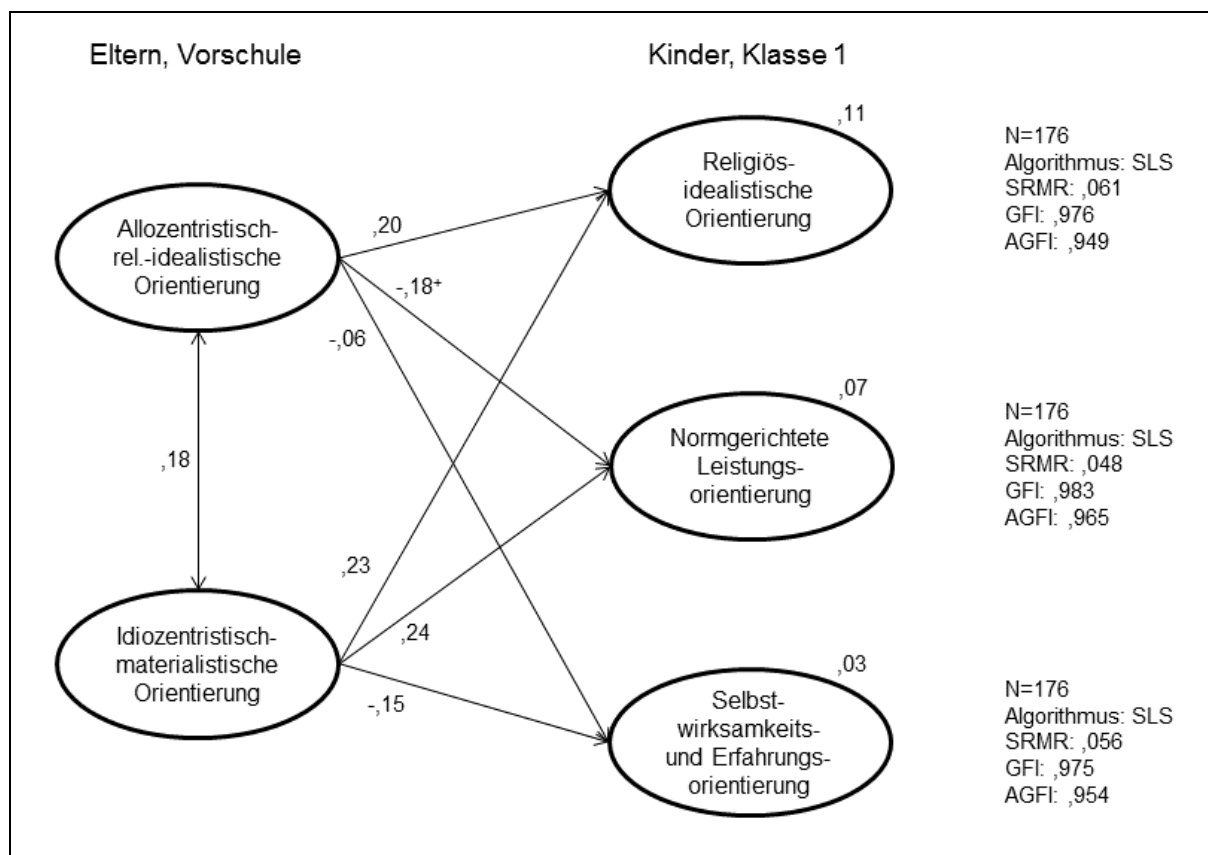
Für die Dimension der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder zeigen sich ebenfalls moderat starke, aber nicht signifikante Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen. Dabei ist die Wirkrichtung der beiden elterlichen Wertedimensionen einheitlich. Der Koeffizient des Pfades von der elterlichen *allozentristisch-religiös-idealistischen Orientierung* ist mit einem β von 0,20 sogar unwesentlich schwächer als der von einer *idiozentristisch-materialistischen Orientierung* der Eltern ($\beta = 0,23$). Dieses Ergebnis widerspricht der Annahme von Hermann (2013), wonach religiöse Werte in der Wertetransmission von Eltern zu Kindern die bedeutendste Rolle spielen. Die Analyse auf der Ebene der Einzelitems legt jedoch nahe, dass unter den Einflüssen der elterlichen Wertorientierungen auf die Wertorientierungen

⁵² Der geringe Stichprobenumfang bei der großen Anzahl zu schätzender Parameter führt in der Testanalyse eines simultanen Modells, das alle Wertorientierungsdimensionen aus Klasse 1 gleichzeitig integriert, zu starken Verzerrungen der geschätzten Parameter und dem Auftauchen von Heywood Cases (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 159).

der Kinder eine religiöse Orientierung am stärksten wirkt (vgl. Tabelle 22). Das Fehlen eines signifikanten Zusammenhangs zwischen der *allozentristisch-religiös-idealistischen Orientierung* der Eltern und der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder im Strukturgleichungsmodell ist also vermutlich auf die anderen konstituierenden Indikatoren der beiden latenten Variablen zurückzuführen.

Einheitlich ist auch die Wirkrichtung beider elterlicher Wertedimensionen auf die kindliche *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*. Die nicht-signifikanten negativen Einflüsse sind aber beide (sehr) schwach ($\beta = -0,06$; $-0,15$).

Abbildung 14: Einfluss der Wertedimensionen der Eltern auf die Wertedimensionen der Kinder in der ersten Klasse



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Strukturgleichungsmodelle für die drei Wertorientungsdimensionen der Kinder jeweils separat berechnet, Darstellung integriert. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 3, Tabelle 44.

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

+ $p \leq 0,10$

Die Hypothese H 2.1 kann anhand des Strukturgleichungsmodells also nicht bestätigt werden. Insgesamt erklären die elterlichen Wertedimensionen nur einen kleinen Varianzanteil der kindlichen Wertedimensionen. Am stärksten wird in den Modellen die Varianz der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder durch die Wertorientierungen der Eltern erklärt (zu 11%). Die Varianzaufklärung bei der *normgerichteten Leistungsorientierung* und der *Selbstwirksamkeits- und*

Erfahrungsorientierung der Kinder ist mit 7%, bzw. 3% noch geringer. Allein für das Einzelitem für Religiosität/Tradition zeigt sich ein signifikanter Einfluss nennenswerter Stärke zwischen den elterlichen Wertorientierungen und denen der Kinder. Diese Ergebnisse sind im Rahmen intergenerationaler Wertetransmission zu diskutieren.

6.3.2. Diskussion

Für die Zusammenhänge zwischen kindlichen und elterlichen Wertorientierungen existieren sowohl theoretisch divergierende Erwartungen wie auch empirische Evidenzen für eine weitgehende Unabhängigkeit beider Konstrukte (z.B. Cipriani, Guiliano & Jeanne, 2006; Knafo & Schwartz, 2001; Homer, 1993) bis hin zur deutlichen Abhängigkeit zwischen ihnen (z.B. Rohan & Zanna, 1996; Boehnke & Welzel, 2006).

Eher materialistische Ansätze zum Werteerwerb postulieren die Bedeutung der ökonomischen Ressourcen der familiären Umwelt für eine differentielle Bedürfnisbefriedigung der Kinder als Ursache der Wertausprägung (vgl. Inglehart, 1977; Knappheitshypothese). In dieser theoretischen Tradition sind keine unabhängigen, kausalen Zusammenhänge zwischen den Wertorientierungen der Eltern und denen der Kinder zu erwarten (vgl. Kroh, 2009).

Dagegen sind nach klassischen externalistischen Sozialisationstheorien (z.B. Parsons, 1964) sehr starke Ähnlichkeiten zwischen kindlichen und elterlichen Werten zu erwarten. Mechanismen der *Konditionierung*, *Imitation* und *Identifikation* sowie bewusster *Werteerziehung* (vgl. Skinner, 1974; Bott, 2008, S. 237; Abendschön, 2010, S. 145) führen demnach im Idealfall zu einer exakten Übernahme der elterlichen Wertestruktur und der elterlichen Werteprioritäten durch die Kinder.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung identifizieren auf der Ebene der Einzelitems allein für das Item Religiosität/Tradition eine signifikante Korrelation schwacher bis moderater Stärke zwischen den entsprechenden Wertorientierungen der Eltern und der Kinder ($r_b = 0,258$, $p = 0,000$). Alle anderen Korrelationen inhaltlich paralleler Items sind sehr schwach und zeigen teilweise sogar negative Wirkrichtungen. Auch mit den Prototypen für Leistung und Wohlbefinden zeigen sich keine weiteren bedeutsamen Zusammenhänge mit den elterlichen Wertorientierungen. Die Aussagekraft dieses Ergebnisses wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass die verwendete Skala für *individuelle reflexive Werte* bei Erwachsenen (Hermann & Dölling, 2001) bei den Eltern nur in Ausschnitten verwendet wurde und keine inhaltliche Abdeckung aller zehn bei den Kindern erhobenen Wertetypen zulässt.

Die Befunde bestätigen aber den Sonderfall der höheren intergenerationalen Wertekongruenz für religiöse Werte bei ansonsten niedriger Werteähnlichkeit, die in vielen Studien aufgefunden wurde (Knafo & Schwartz, 2009; Hermann, 2013; Boehnke, 2009; Copen et al., 2005). Die Resultate der bivariaten Korrelationsanalyse

unterstützen also Hermanns (2013, S. 442) Annahme der frühen Transmission religiöser Werte von Eltern auf ihre Kinder. Die durch die elterliche Religiosität beeinflusste kindliche *religiös-idealistische Wertedimension* zeigt sich im Zeitverlauf dann auch als bedeutendster Einflussfaktor für die weitere Entwicklung der *allozentristischen* Werte der Kinder in der zweiten Klasse (vgl. Kapitel 6.2.). Diese Ergebnisse stützen die Idee von religiösen Werten als Werten erster Ordnung, denen die Ausprägung aller anderen (zumindest *allozentristischen*) Werte folgt.

Im Rahmen einer sozialisationstheoretischen Erklärung tritt hier vermutlich die Bedeutung der Perzeption der elterlichen Werte für die Werteübernahme durch die Kinder in den Vordergrund (vgl. Whitbeck & Gecas, 1988). Dabei dürfte der stark expressive Charakter religiöser Werte im Vergleich zu anderen Wertorientierungen, die allein in wertbeeinflussten Handlungs- und Entscheidungssituationen für die Kinder wahrnehmbar werden, eine große Rolle spielen. Die oft an religiöse Werte gebundenen religiösen Praktiken, Rituale, Symboliken, auch im institutionellen Rahmen, dürften religiöse Wertorientierungen für die Kinder im Alltag dagegen sehr präsent werden lassen. Ihre korrekte Wahrnehmung scheint deswegen erleichtert. Außerdem sind religiöse Werte wahrscheinlich auch häufig Ziel bewusster Werteerziehung. Eine perzeptionsbasierte Erklärung muss im Rahmen dieser Arbeit aber Vermutung bleiben. Empirische Daten zu wahrgenommenen elterlichen Werten durch die Kinder liegen nicht vor. Hier ist weiterer Forschungsbedarf angezeigt.

Durch eine exploratorische Faktorenanalyse werden bei den Eltern zwei übergeordnete Wertedimensionen identifiziert, eine *allozentristisch-religiös-idealistische* und eine *idiozentristisch-materialistische*. Für sie werden in den Einflussmodellen auf die kindlichen Wertedimensionen aber keine signifikanten Kongruenzbeziehungen identifiziert (Abbildung 14). Zwar ist ein moderater positiver Einfluss der elterlichen *allozentristisch-religiös-idealistischen Orientierung* auf die *religiös-idealistische Wertedimension* der Kinder auffindbar. Der Pfad von der elterlichen *idiozentristisch-materialistischen Orientierung* auf die *religiös-idealistische Wertedimension* der Kinder erreicht aber sogar eine marginal größere Stärke.

Das am Ende der empirischen Analysen erstellte integrative Gesamtmodell zur Erklärung der *religiös-idealistischen Wertedimension* der Kinder (Kapitel 6.6.1., Abbildung 26), in dem alle Struktur- und Prozessfaktoren, die die kindliche Wertedimension nennenswert beeinflussen, simultan aufgenommen werden, bestätigt dagegen die Vermutung, dass die *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* der Eltern einen bedeutenden positiven Einfluss auf die *religiös-idealistische Wertedimension* der Kinder ausübt.

Plausible differentielle Einflüsse der elterlichen Wertedimensionen auf die der Kinder sind dagegen für die *normgerichtete Leistungsorientierung* zu erkennen. So hemmt die *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* der Eltern diese kindliche Wertedimension, die starke Leistungs- und materialistische Aspekte besitzt. Die *idiozentristisch-materialistische Wertedimension* der Eltern zeigt dagegen einen

moderat fördernden Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse stark für Sozialisationsprozesse im Sinne konstruktivistischer Sozialisationsansätze (Hurrelmann, 2002). Das Kind als *produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt* (Hurrelmann, 1983) übernimmt also nicht exakt die durch die Eltern - mehr oder weniger gut erkennbar - unterstützten Wertorientierungen, sondern interpretiert sie im Kontext seiner inneren Realität und konstruiert für sich daraus eigene, jedoch von den elterlichen Werthaltungen beeinflusste Werteprioritäten.

6.4. Familiäre Strukturmerkmale und kindliche Wertorientierungen

6.4.1. Ergebnisse

Für die Überprüfung der Hypothesen über die Zusammenhänge zwischen den kindlichen Wertorientierungen und den Strukturmerkmalen des Elternhauses werden die 173 Fälle verwendet, für die die vollen Informationen über den sozioökonomischen Status, Bildung und Religionsmitgliedschaft der Eltern sowie Muttersprache und die Wertorientierungen der Kinder vorliegen.

Die Hypothesen über den Einfluss von sozioökonomischem Status, Bildung, Migrationshintergrund und Mitgliedschaft in einer Glaubensgemeinschaft auf die kindlichen Wertorientierungen werden auf Grund der erwarteten hohen Abhängigkeit der familiären Strukturmerkmale voneinander nach einer bivariaten Korrelationsanalyse mit den Einzelitems der Wertorientierungen im Weiteren in Strukturgleichungsmodellen gemeinsam auf ihren Einfluss auf die identifizierten Wertedimensionen der Kinder in Klasse 1 getestet.

Für die Überprüfung der Hypothesen auf Ebene der Einzelitems sind in Tabelle 24 die Korrelationen der familiären Strukturmerkmale und der kindlichen Wertorientierungen abgetragen (für die deskriptive Statistik der elterlichen Strukturmerkmale siehe Anhang A 4, Tabelle 45). Innerhalb der familiären Strukturmerkmale sind teilweise deutliche Zusammenhänge aufzufinden. Der stärkste etwa zwischen dem höchsten sozioökonomischen Status und dem höchsten Schulabschluss der Familie. Aber auch zwischen der Muttersprache des Kindes und dem sozioökonomischen Status besteht eine signifikante Korrelation. Allein zwischen der elterlichen Mitgliedschaft in einer religiösen Gemeinschaft und den anderen Strukturmerkmalen sind keine signifikanten Zusammenhänge zu identifizieren.

Von den kindlichen Wertorientierungen zeigt besonders das Item für Religiosität/Tradition Zusammenhänge mit den strukturellen Variablen. Während signifikante negative Korrelationen mit dem sozioökonomischen Status der Eltern und der deutschen Muttersprache zu identifizieren sind, hängt die kindliche Religiosität signifikant positiv mit der Mitgliedschaft der Eltern in einer religiösen Gemeinschaft

zusammen. Die Zusammenhänge sind aber durchweg schwach. Der höchste sozioökonomische Status der Eltern zeigt darüber hinaus noch signifikante positive Zusammenhänge mit den Items Hedonismus und Selbstbestimmung der Kinder.

Mit den Werteprototypen der Kinder zeigen sich für die Strukturmerkmale der Eltern keine signifikanten Zusammenhänge.

Tabelle 24: Bivariate Korrelationen der Strukturmerkmale der Familie (Vorschule) mit den Wertorientierungen und Prototypen der Kinder in Klasse 1 (Pearsons r, ¹Kendall's Tau-b)

	Strukturmerkmale des Elternhauses			Wertorientierungen Kinder erste Klasse										Werte-Prototypen Kinder erste Klasse	
	1	2 ¹	3	AL	TR ¹	ST	NO	LS	MA	HE	UB	SB	SI ¹	Leist.	Wohl.
1: Eltern: sozioökonomischer Status				-,042	-,133 [*]	,038	-,074	,032	,143 ⁺	,175 [*]	,001	,191 [*]	-,007	-,036	,056
2: Eltern: höchster Schulabschluss ¹	,442 ^{**}			-,038	-,089	,010	,020	,010	,127 ⁺	,079	,030	,047	,036	,001	,057
3: Kinder: Muttersprache Deutsch	,419 ^{**}	,132 ⁺		-,040	-,191 [*]	-,111	-,006	,112	,053	,133 ⁺	,139 ⁺	,138 ⁺	-,017	-,071	,073
4: Eltern: Mitgliedschaft Religionsgem.	-,046	-,014	-,051	,001	,173 [*]	-,037	,032	,081	,032	-,019	,016	,098	-,126 ⁺	,011	,056
N _{min}	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	173	171	171

AL=Altruismus, TR=Religiosität/Tradition, ST=Stimulation, NO=Norm/Konformität, LS=Leistung, MA=Macht, HE=Hedonismus UB=Umweltbewusstsein/Universalismus, SB=Selbstbestimmung,

SI=Sicherheit

** p<= 0,01

* p<= 0,05

+ p<= 0,10

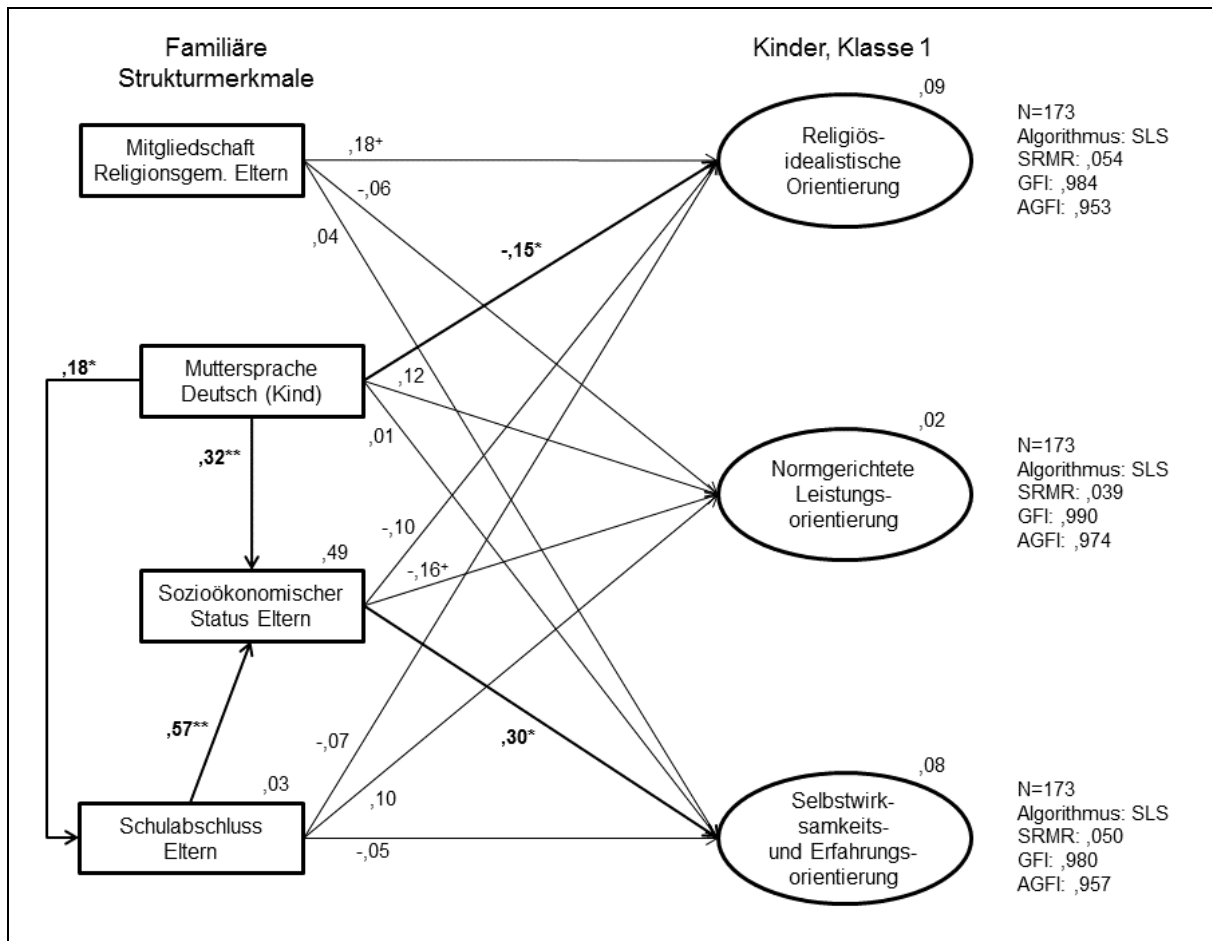
Wie bereits aus der Korrelationsmatrix in Tabelle 24 ersichtlich wird, existieren teilweise deutliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen familiären Strukturmerkmalen. Um ihren Einfluss auf die kindlichen Wertedimensionen gegeneinander zu kontrollieren, werden die Strukturmerkmale simultan in ein gemeinsames Strukturgleichungsmodell mit den explorativ identifizierten Wertedimensionen der Kinder in der ersten Klasse aufgenommen. Dabei sollen die korrelierenden Strukturmerkmale nicht einfach kovariiert, sondern mit den logisch korrekten Einflusspfaden untereinander modelliert werden. Als unabhängige Variable soll dabei der Migrationshintergrund (operationalisiert als Negativindikator Muttersprache Deutsch) dienen. Er beeinflusst sowohl den höchsten Schulabschluss der Eltern,⁵³ als auch den höchsten sozioökonomischen Status der Familie. Für den höchsten Schulabschluss der Eltern wird ein deutlicher Einfluss auf den höchsten sozioökonomischen Status der Familie nachgewiesen. Nur für die elterliche Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft werden weder Abhängigkeiten mit den anderen Strukturmerkmalen erwartet, noch korrelationsanalytisch aufgefunden. Die Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft wird als unabhängiger Faktor mit in das SGM aufgenommen. Als Kontrollvariable wird das Geschlecht der Kinder in einer Testanalyse berücksichtigt. Unter den Wertedimensionen der Kinder zeigt nur die *normgerichtete Leistungsorientierung* einen signifikanten Einfluss des männlichen Geschlechts des Kindes ($\beta = -0,27$), für die Strukturmerkmale der Familie sind keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Geschlecht des Kindes auszumachen. Da die durch die Strukturmerkmale der Familie aufgeklärte Varianz der Wertedimensionen der Kinder ohne die Erklärungsleistung des Geschlechts von Interesse ist, wird die Kovariate Geschlecht aus dem Modell ausgeschlossen.

Für das SGM werden die 173 Fälle verwendet, für die sowohl die vollständigen Informationen zu den familiären Strukturmerkmalen als auch zu den kindlichen Wertorientierungen vorliegen (siehe auch Anhang A 4, Tabelle 46). Die simultane Schätzung des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertedimensionen in der ersten Klasse anhand des SLS-Algorithmus mit allen identifizierten Wertedimensionen führt zur Ausgabe mehrerer *Heywood Cases* (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 159),⁵⁴ die auf eine unzuverlässige Schätzung auf Grund der kleinen Stichprobe bei hoher Anzahl der zu schätzenden Parameter hinweisen. Dieses Problem ist auch nicht durch eine Optimierung des Modells zu beseitigen. Deswegen werden wiederum in drei getrennten Modellen jeweils die Einflüsse der familiären Strukturmerkmale auf die einzelnen Dimensionen der Wertorientierungen bei Kindern berechnet.

⁵³ Der höchste Bildungsabschluss der Eltern ist eine ordinalskalierte Variable. Sie soll aber im Rahmen der Strukturgleichungsmodellierung als intervallskaliert behandelt werden. Als solche zeigt sie annähernd eine Normalverteilung.

⁵⁴ Vorkommen negativer Varianzen und standardisierter Pfadkoeffizienten $|\lt 1|$

Abbildung 15: Einfluss der familiären Strukturmerkmale auf die Wertedimensionen der Kinder in der ersten Klasse



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Strukturgleichungsmodelle für die drei Wertorientierungsdimensionen der Kinder jeweils separat berechnet, Darstellung integriert. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 4, Tabelle 46.

** p <= 0,01
 * p <= 0,05
 + p <= 0,10

Die Modelle in Abbildung 15 zeigen, dass unter Kontrolle aller anderen familiären Strukturmerkmale nur der sozioökonomische Status der Eltern und Deutsch als Muttersprache der Kinder signifikante Effekte auf die Wertedimensionen der Kinder besitzen. Gleichzeitig sind zwischen den Strukturmerkmalen zum Teil sehr starke Zusammenhänge zu identifizieren (so z.B. zwischen dem höchsten Schulabschluss der Eltern und dem sozioökonomischen Status).

Den deutlichsten Einfluss der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen zeigt der sozioökonomische Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder ($\beta = 0,30$). Der nächst stärkere Einfluss weist von der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder. Der schwache positive Effekt ($\beta = 0,18$) erreicht aber nur ein marginal signifikantes Niveau. Auch der Pfad vom sozioökonomischen Status der Eltern auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder erreicht einen schwachen, marginal signifikanten negativen

Einfluss ($\beta = -0,16$). Der Effekt der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ist sogar noch schwächer ($\beta = -0,15$), kann aber über das im Bootstrapping-Verfahren berechnete Konfidenzintervall auf dem 95%-Niveau abgesichert werden.

Insgesamt bleibt so der durch die familiären Strukturmerkmale erklärte Varianzanteil der kindlichen Wertedimensionen mit zwischen 2% und 9% jedoch sehr gering.

Sozioökonomischer Status

H 3.1: Der sozioökonomische Status der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Anhand der Korrelationsanalyse in Tabelle 24 und dem Strukturgleichungsmodell in Abbildung 15 lässt sich die Hypothese 3.1 überprüfen.

Auf der Ebene der Einzelitems zeigt der sozioökonomische Status der Eltern schwache aber signifikante Zusammenhänge mit Selbstbestimmung und Hedonismus der Kinder wie auch einen negativen Zusammenhang mit Religiosität/Tradition (Tabelle 24).

Ein signifikanter Einfluss auf die Wertorientierungen der Kinder durch den elterlichen sozioökonomischen Status lässt sich auch auf der Ebene der Wertedimensionen (Abbildung 15) erkennen. Hier zeigt sich ein stärkerer positiver Effekt auf die Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*. Ein marginal signifikanter, schwacher negativer Effekt ist noch für den Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder zu identifizieren. Die Hypothese 3.1 kann somit bestätigt werden.

Ausgehend von der aufgefundenen Wertestruktur der Kinder, bei der sich *allozentristische* und *idiozentristische* Dimensionen unterscheiden lassen (vgl. Kapitel 6.1.), lässt sich die Hypothese H 3.1 auf Basis von Ergebnissen in der Forschungstradition der *individualistischen vs. kollektivistischen Werte* spezifizieren. Im diesem Theorierahmen ist demnach eine intergenerationale Transmission des regelmäßig aufgefundenen Zusammenhangs zwischen höherem sozialen Status und der stärkeren Unterstützung *individualistischer Werte* und Ablehnung der *kollektivistischen Werte* (Triandis, 1995; Hofstede, 2001; Gouveia et al., 2003) zu erwarten.

H 3.1s: Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status unterstützen individualistische Werte stärker als Kinder aus niedrigeren Schichten, die stärker kollektivistische Werte unterstützen.

Der sozioökonomische Status der Eltern besitzt einen signifikanten stärkeren positiven Einfluss auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder ($\beta = 0,30$), die dem Bereich der *individualistischen/idiozentristischen Werte*

zuzurechnen ist. Auf die Dimensionen, die unter den *kollektivistischen/allozentristischen Werten* subsumiert werden können, also die *religiös-idealistische Orientierung* und die *normgerichtete Leistungsorientierung*, sind dagegen negative, wenn auch nicht-signifikante und teilweise sehr schwache Einflüsse des sozioökonomischen Status auszumachen ($\beta = -0,10$ und $-0,16$). Hypothese H 3.1s kann unter dieser Einschränkung also beibehalten werden.

Bildung

H 3.2: Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Für den höchsten Schulabschluss der Eltern sind auf der Ebene der Einzelitems (Tabelle 24) keine signifikanten Zusammenhänge mit den kindlichen Wertorientierungen zu identifizieren. Auch zeigen sich keine signifikanten Einflüsse der elterlichen Bildung auf die Wertedimensionen der Kinder (Abbildung 15). Unabhängige Einflüsse der Bildung der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder sind also nicht aufzufinden. Die Hypothese H 3.2 muss somit verworfen werden.

Migrationshintergrund

H 3.3: Ein Migrationshintergrund der Familie beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Wie in Kapitel 5.2.3 erläutert, wird ein Migrationshintergrund über den Negativindikator Muttersprache der Kinder Deutsch operationalisiert. Für diesen Indikator ist auf der Ebene der Einzelitems eine signifikante negative, aber schwache Korrelation mit dem kindlichen Wertorientierungsitem Religiosität/Tradition aufzufinden (Tabelle 24). Andere Zusammenhänge erreichen kein signifikantes Niveau. Auf der Ebene der Wertedimensionen zeigt sich ein schwach negativer aber signifikanter Einfluss der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ($\beta = -0,15$; Abbildung 15). Hypothese H 3.3 kann also beibehalten werden.

Religion

H 3.4: Die elterliche Religion(szuhörigkeit) beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Der stärkste Einfluss, der von der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft auf die kindlichen Wertorientierungsdimensionen ausgeht, ist der auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder (Abbildung 15). Hierbei handelt es sich

allerdings nur um einen marginal signifikanten, schwachen Einfluss ($\beta = 0,18$). Auf der Ebene der Einzelitems (Tabelle 24) erreicht der Zusammenhang zwischen der Religionszugehörigkeit der Eltern und dem Item Religiosität/Tradition der Kinder allerdings ein signifikantes Niveau ($\tau_b = 0,173$, $p = 0,022$). Die weiteren Effekte der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft auf die Wertedimensionen wie auch auf die Einzelitems für Wertorientierungen bei Kindern sind dagegen vernachlässigbar. Somit muss die Hypothese H 3.4 bezogen auf die kindlichen Wertedimensionen abgelehnt werden. Für das Einzelitem Religiosität/Tradition kann sie dagegen beibehalten werden.

6.4.2. Diskussion

Um die Einflüsse familiärer Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen differenziert zu betrachten, muss man zwei divergierende Effektwege trennen. Dalton (1982, S. 140) unterscheidet hier zwischen dem *attitudinal pathway* und dem *social milieu pathway*. Der *attitudinal pathway* beeinflusst die kindlichen Wertorientierungen über die Sozialisationsmechanismen der Konditionierung, Imitation, Identifikation und bewussten Werteerziehung durch die elterlichen Wertorientierungen, Erziehungs- und Lebensstile. Da diese direkt von den familiären Strukturmerkmalen beeinflusst werden, stellen sie Mediatoren im Einflussprozess der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen dar.

Über den *social milieu pathway* beeinflussen die Strukturmerkmale der Familie die kindlichen Wertorientierungen direkt über geteilte sozioökonomische Umstände wie materielle Knappheits- und Unsicherheitserfahrungen, die sich über die (Nicht-) Befriedigung kindlicher (u.a. Sicherheits-) Bedürfnisse in Werthaltungen niederschlagen können (vgl. Inglehart, 1977). So kann etwa die materielle Ausstattung als Anregungskontext, der Stimuli für die kognitive Entwicklung der Kinder bietet (Spaeth, 1976), oder auch die Wohnsituation die Ausprägungen von Wertorientierungen direkt beeinflussen.

Bei der Betrachtung der strukturellen Einflüsse auf die kindlichen Wertorientierungen müssen diese beiden Pfade zusammen gedacht werden. Im Folgenden sollen also die Effekte der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen als totale Einflüsse ohne Unterscheidung in direkte und vermittelte Effekte besprochen werden.

Die bivariate Korrelationsanalyse zwischen den Einzelitems der kindlichen Wertorientierungen und den familiären Strukturmerkmalen (Tabelle 24) belegt die herausragende Stellung der kindlichen Wertorientierung Religiosität/Tradition auch für strukturelle externe Einflüsse. Sie korreliert signifikant negativ mit dem sozioökonomischen Status der Eltern und der deutschen Muttersprache der Kinder. Wenig überraschend ist die moderate positive Korrelation mit der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft. Für einen Einfluss der elterlichen

Religiosität und formale Mitgliedschaft in Glaubensgemeinschaften auf religiöse Orientierungen von Kindern liegen vielfache empirische Evidenzen vor (z.B. Hermann, 2013; Gensicke, 2006; Schwartz & Huismans, 1995; Saroglou et al., 2004; Abendschön, 2007).

Ansonsten zeigen sich strukturelle Zusammenhänge nur noch für die *idiozentristischen* Einzelitems Selbstbestimmung und Hedonismus, die zwar schwache, aber signifikante Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Status der Eltern aufweisen.

Von den aus der Literatur abgeleiteten Hypothesen bestätigt sich auf der Ebene der Einzelitems wie auch der Wertedimensionen vor allem die Einfluss erwartung des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder (Hypothese H 3.1). Die Korrelation des sozioökonomischen Status mit dem Einzelitem für Selbstbestimmung lässt sich gut mit Melvin Kohns (1981) theoretischem Ansatz über die frühe Sozialisation von Werten erklären. Demnach beeinflusst der elterliche Beruf und dessen Autonomiegrad die Selbstbestimmungs- und Normorientierung der Kinder. Hier kann der positive Einfluss des elterlichen beruflichen Autonomiegrades, gemessen über den höchsten sozioökonomischen Status in der Familie, auf die kindliche Wertschätzung für Selbstbestimmung bestätigt werden. Ein signifikanter negativer Effekt auf die Normorientierung der Kinder ist allerdings nicht nachzuweisen, auch wenn der sehr schwache Zusammenhang hier ein negatives Vorzeichen besitzt. Die theoretisch postulierte Vermittlung über die elterliche Werteaspiration für ihre Kinder scheint plausibel, kann aber anhand der Daten nicht empirisch überprüft werden.

Dagegen scheint der auf der Ebene der Wertedimensionen aufgefundene stärkere positive Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder nicht allein auf die durch Kohns (1981) These erklärte stärkere Unterstützung der Selbstbestimmung durch die Kinder zurückzuführen zu sein. Der sozioökonomische Status zeigt auch schwache, aber (zumindest marginal) signifikante positive bivariate Korrelationen mit zwei anderen Indikatoren der *idiozentristischen* Dimension, Hedonismus und Macht (Tabelle 24). Dies spricht für eine Erweiterung der Kohn-These im mittleren Kindesalter auch auf andere, den Interessen des Individuums dienenden Wertorientierungen neben Selbstbestimmung. Demnach würden sozioökonomisch günstigere Herkunftsbedingungen generell die Wertschätzung von *idiozentristischen Wertorientierungen* fördern. In der Forschungstradition der *individualistischen/idiozentristischen vs. kollektivistischen/allozentristischen Werte* wird dieser Zusammenhang stabil bei Erwachsenen nachgewiesen (Triandis, 1995; Hofstede, 2001; Freeman, 1997), ist aber auch bereits bei Kindern ab der fünften Klasse identifizierbar (Özdikmenli-Demir & Sayıl, 2009). Als zugrundeliegender Mechanismus wird hier diskutiert, dass größerer Wohlstand die Möglichkeiten erhöht, eigene Ziele zu verfolgen, materielle Knappheit dagegen die Anpassung eigener Ziele an die Ziele der Gruppe erzwingt (Freeman, 1997, S. 334 f.). Schwartz (2007, S. 189) erklärt im Theorierahmen der *universellen Werte* die höhere Wertschätzung *individualistischer Werte* (aus den

Bereichen *Selbststärkung* und *Offenheit für Wandel*) durch Vertreter höherer Schichten mit der höheren Bildung, die zu größerer geistiger Flexibilität und Offenheit führt. Diese Argumentation wird durch den starken Einfluss der Bildung auf den sozioökonomischen Status empirisch untermauert (vgl. Abbildung 15). Der sozioökonomische Status nimmt hier also die Rolle eines Mediators ein. Schwartz führt aber auch materiellen Wohlstand als Ursache schwächerer *allozentristischer Werthaltungen* (aus dem Bereich *Bewahrung*) an. Wohlstand vermindere demnach Sicherheitsängste und erleichtere die Lösung aus traditionellen Bindungen. Die empirischen Daten unterstützen diese Wirkungshypothese für den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf die *allozentristischen Wertorientierungen* der Kinder nur schwach. Zwar sind vom sozioökonomischen Status der Eltern auf beide *allozentristischen Wertedimensionen* der Kinder negative Einflusspfade auszumachen, sie erreichen allerdings kein signifikantes Niveau und bleiben (sehr) schwach.

Ob der Einfluss des elterlichen sozioökonomischen Status auf die Wertorientierungen der Kinder eher über den *social milieu pathway* als Effekt materiellen Wohlstands bzw. von Knappheitsstrukturen erfolgt oder über den *attitudinal pathway*, etwa über die stärkere Förderung von Autonomie und Selbstbewusstsein in den Erziehungsanstrengungen sozioökonomisch besser gestellter Eltern, soll in Kapitel 6.6. näher besprochen werden.

Der unabhängige signifikante negative Effekt der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder (Hypothese H 3.3) belegt einen positiven Einfluss des familiären Migrationshintergrundes auf diese Wertedimension. Wie in der bivariaten Korrelationsanalyse (Tabelle 24) zu erkennen, ist hauptsächlich das Indikator-Item Religiosität/Tradition für diesen Zusammenhang verantwortlich. Als Erklärung kann die hohe intergenerationale Stabilität religiöser Werte in Migrantengruppen, wie sie Diehl & Koenig (2009) für türkische Migranten beschreiben, vermutet werden. Für türkische Migranten weisen Diehl & Koenig (2009, S. 308) einen höheren Anteil religiös orientierter und praktizierender Menschen nach als in der deutschen Bevölkerung.⁵⁵ Religiosität als Teil der latent als bedroht und abgewertet wahrgenommenen kulturellen Identität wird dann in Migrantengruppen auch stärker intergenerational vermittelt als unter den autochthonen Einwohnern.

Für eine mögliche generelle Erklärung des positiven Effekts eines Migrationshintergrundes auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder über die kulturellen Werte der Herkunftskultur lassen sich zumindest Hinweise finden. Circa 60% der Familien mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Studie stammen entweder aus Russland/der früheren UdSSR oder aus der Türkei (vgl. Kapitel 5.1.). Wie Oyserman, Coon & Kimmelmeier (2002) sowie Kühnen et al. (2001) in

⁵⁵ Ein Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und formeller Mitgliedschaft in einer Glaubensgemeinschaft ist in der vorliegenden empirischen Untersuchung zwar nicht aufzufinden (Tabelle 24), es wurde aber auch kein Maß für die religiöse Praxis eingesetzt, so dass hier durchaus differentielle Unterschiede zwischen zugewanderter und autochthoner Bevölkerung bestehen können.

interkulturellen (Meta-) Analysen nachweisen können, sind die kulturellen Orientierungen der russischen und türkischen Gesellschaften stärker *kollektivistisch* und mit geringerer Trennschärfe weniger *individualistisch* ausgerichtet als die der deutschen Gesellschaft. Zu erwarten wäre also, dass der kulturelle Hintergrund der Mehrheit der Familien mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Studie auch auf der Ebene der individuellen Wertorientierungen die Unterstützung *allozentristischer* Wertorientierungen fördert und *idiozentristische* Wertorientierungen hemmt. Ob hier aber die kulturellen Werte der Herkunftskultur direkt auf die Wertorientierungen der Kinder wirken oder ob sie über den Pfad der intergenerationalen Wertetransmission vermittelt werden, kann an dieser Stelle nicht unterschieden werden.

Diese Argumentation wird jedoch dadurch geschwächt, dass die deutsche Muttersprache auf die ebenfalls *allozentristische* Wertedimension der *normgerichteten Leistungsorientierung* einen, wenn auch sehr schwachen und nicht signifikanten, positiven Einfluss ausübt. Hier würde eher eine Erklärung greifen, die Entwicklungsprobleme im normativen Bereich durch sprachliche Schwierigkeiten begründet, da diese die Interaktion in institutionellen Erziehungssituationen behindern (Abendschön, 2010, S. 168).

Teilweise bestätigt werden kann auch der Einfluss der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft auf die kindlichen Wertorientierungen (Hypothese H 3.4). Ein deutlicher, signifikanter Zusammenhang zeigt sich hier vor allem mit dem Einzelitem Religiosität/Tradition der Kinder. Die Erwartung des Einflusses wird aber auf der Ebene der Wertedimensionen (z.B. Gensicke, 2006; Schwartz & Huisman, 1995; Saroglou et al., 2004) nicht bestätigt. Der stärkste Einfluss der elterlichen Religion(szugehörigkeit) – ein marginal signifikanter, schwacher positiver Effekt auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder – bleibt vom Betrag des Koeffizienten her schwächer als der Zusammenhang mit dem Einzelitem für Religiosität/Tradition (vgl. Tabelle 24). Dies ist, nach Überprüfung der bivariaten Korrelationen der elterlichen Religionsmitgliedschaft mit den weiteren als Indikatoren für die kindliche Wertedimension verwendeten Einzelitems, Altruismus und Umweltbewusstsein/Universalismus, wohl hauptsächlich auf die hier extrem schwachen Zusammenhänge zurückzuführen. Diese Ergebnisse unterstützten die Annahme, dass die frühe intergenerationale Transmission *allozentristischer Wertorientierungen* vor allem in religiösen Werten ihren Ausgang nimmt (Hermann, 2013). Andere idealistische und humanistische Werte werden anfangs offenbar bloß in ihrer inhaltlichen Verwandtschaft zu religiösen Werten wahrgenommen und nicht im gleichen Maß durch die elterliche Religionsmitgliedschaft und den mit ihr einhergehenden vermittelnden Faktoren beeinflusst. Die Zusammenhänge der kindlichen Wertorientierung Religiosität/Tradition mit den Orientierungen Altruismus und Umweltbewusstsein/Universalismus scheinen also unabhängig von den Einflüssen der elterlichen Religionsmitgliedschaft zu sein, was nochmals Hermanns (2013) Hypothese der religiösen Werte als Wertorientierungen erster Ordnung stützt. Dieser Einfluss kann so als Beispiel der Wertetransmission über den *attitudinal pathway* angeführt werden.

In simultanen Strukturgleichungsmodellen, die die Einflüsse der familiären Strukturmerkmale untereinander kontrollieren (Abbildung 15), zeigen nur der sozioökonomische Status der Eltern und die Muttersprache des Kindes unabhängige signifikante Einflüsse auf die kindlichen Wertedimensionen. Die Einflüsse der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft bleiben schwach und erreichen nur in einem Fall ein marginal signifikantes Niveau. Die elterliche Bildung besitzt überhaupt keine relevanten unabhängigen Effekte auf die Wertedimensionen der Kinder. So bleibt die Erklärungsleistung der strukturellen Herkunftsmerkmale für die kindlichen Wertorientierungen insgesamt doch eher schwach.

6.5. Familiäre Prozessmerkmale und kindliche Wertorientierungen

6.5.1. Ergebnisse

Erziehungsstil

Für die Analyse des Einflusses des Erziehungsstils auf die kindlichen Wertorientierungen werden die 176 Fälle verwendet, für die die vollen Informationen über die kindlichen Wertorientierungen sowie Angaben der Eltern zum Erziehungsstil vorliegen. Wo einzelne fehlende Werte zu den Erziehungsstil-Items⁵⁶ vorliegen, werden sie über einen EM-Algorithmus geschätzt und der Datensatz damit vervollständigt (deskriptive Statistik siehe Anhang A 5, Tabelle 47).

Da nicht das gesamte Inventar zur Messung von Erziehungsstilen (Reichle & Franiek, 2007) eingesetzt wurde und zudem noch zwei Items zu autoritären Erziehungseinstellungen mit in die Messung aufgenommen wurden, kann nicht erwartet werden, dass die theoretisch prädizierten Dimensionen zwangsläufig auch im vorliegenden Datensatz auffindbar sind. Deswegen wird zunächst in einer exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) überprüft, welche Strukturen die Items für Erziehungsstile in den vorliegenden Daten bilden (Ergebnisse der EFA mit orthogonaler Rotation in Anhang A 5, Tabelle 48). Bei den über das Kaiser-Guttman-Kriterium (also über Eigenwerte der Faktoren >1) identifizierten 4 Dimensionen fällt eine inhaltliche Differenzialinterpretation jedoch schwer. Für die Bestimmung der Faktorenanzahl wird deswegen auch der Scree-Plot herangezogen, der eine dreifaktorielle Lösung nahelegt (siehe Anhang A 5, Abbildung 29).

⁵⁶ Pro Item fehlen zwischen 0 und 5 Werte.

Tabelle 25: Rotierte Komponentenmatrix der Items zum Erziehungsstil der Eltern, Vorschule⁵⁷

	Komponente		
	1	2	3
Häufigkeit: Drohen ohne zu strafen	,653	-,148	,007
Häufigkeit: Schwierigkeiten mit Konsequenz	,653	,225	-,126
Häufigkeit: Freunde kennenlernen	-,536	,001	,047
Zustimmung: Erwachsenen nicht widersetzen	,452	,337	-,143
Zustimmung: lieber streng erziehen	,003	,737	-,079
Häufigkeit: Klaps geben	,218	,564	,281
Häufigkeit: Durchgreifen	-,464	,554	-,081
Häufigkeit: Gutes Verhalten erklären	-,176	-,098	-,668
Häufigkeit: Loben	-,172	-,210	,559
Häufigkeit: Fragen nach Schultag	-,232	,068	,471
Cronbachs α	,472*	,341	,120**
% aufgeklärte Varianz	17,2	14,1	11,1

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

* Reliabilitätsanalyse mit negativ gepoltem Item „Häufigkeit: Freunde kennenlernen“

** Reliabilitätsanalyse mit negativ gepoltem Item „Häufigkeit: Gutes Verhalten erklären“

Tabelle 25 zeigt die Ergebnisse der EFA mit einer dreifaktoriellen Lösung in orthogonaler Rotation. Die interne Konsistenz dieser drei Dimensionen bewegt sich im inakzeptablen Bereich. Auch die erste Dimension, die durch vier Items konstituiert wird, besitzt nur eine sehr schwache interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = 0,472$). Die Reliabilität der aufgefundenen Faktoren muss also bezweifelt werden, ist in zwei Fällen aber höher als in der über das Kaiser-Guttman-Kriterium nahe gelegten vierfaktoriellen Lösung. In der Reliabilitätsanalyse zeigt sich, dass die interne Konsistenz der dritten Komponente erhöht werden kann, wenn das unplausible Item „Gutes Verhalten erklären (negativ gepolt)“ entfernt wird (Cronbachs $\alpha = 0,129$).

Inhaltlich lassen sich die drei Faktoren gut mit der von Russel et al. (1998) aufgefundenen Struktur von Erziehungsstilen bei Eltern von Vorschülern fassen. Der erste Faktor, auf dem die Häufigkeitsitems „Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht“, „Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein“, „Sie wollen die Freunde ihres Kindes kennenlernen (negativ gepolt)“ und das Zustimmungssitem „Ich finde, dass sich mein Kind Erwachsenen nicht widersetzen soll“ hoch laden, ist im Bereich eines wenig responsiven und wenig fordernden Erziehungsstils zu verorten (vgl. Kapitel 3.4.2.3, Abbildung 8; vgl. Baumrind, 1971). Der erste Faktor soll deswegen *permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil* genannt werden.

Für den zweiten Faktor, der vom Zustimmungssitem „Ich erziehe mein Kind lieber streng als nachlässig“ und den Häufigkeitsitems „Sie greifen durch, weil Kinder ihre

⁵⁷ KMO: 0,607

Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis zu Ihrem Kind trübt“ und „Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas falsch gemacht hat“ gebildet wird, scheint eine Interpretation in Richtung eines durch machtvolle Durchsetzung und hohe Anforderung geprägten Erziehungsstils angemessen. Diese Dimension soll *autoritärer Erziehungsstil* genannt werden.

Der dritte Faktor umfasst die Häufigkeitsitems „Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat“ und „Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war“, was für eine responsive aber auch kontrollierende Ausrichtung der Erziehung spricht. Die Dimension kann also als *autoritativer Erziehungsstil* identifiziert werden (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Struktur der Erziehungsstile der Eltern in der Vorschule

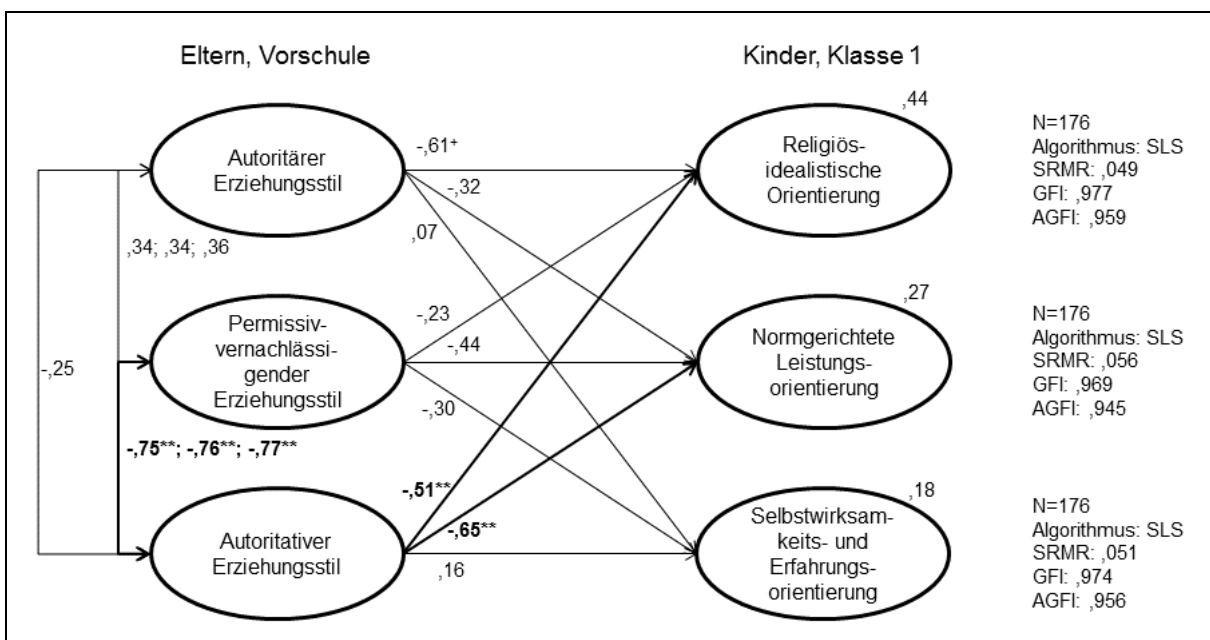
Dimension Erziehungsstil	Item
<i>Permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil</i>	Häufigkeit: Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht
	Häufigkeit: Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein
	Häufigkeit: Sie wollen die Freunde ihres Kindes kennenlernen (negativ gepolt)
	Zustimmung: Ich finde, dass sich mein Kind Erwachsenen nicht widersetzen soll
<i>Autoritärer Erziehungsstil</i>	Zustimmung: Ich erziehe mein Kind lieber streng als nachlässig
	Häufigkeit: Sie greifen durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis zu Ihrem Kind trübt
	Häufigkeit: Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas falsch gemacht hat
<i>Autoritativer Erziehungsstil</i>	Häufigkeit: Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat
	Häufigkeit: Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war

Die Überprüfung der Hypothese H 4.1 soll ausschließlich über Strukturgleichungsmodelle erfolgen, in denen die Dimensionen des Erziehungsstils wie auch der Wertedimensionen der Kinder als latente Variablen aufgenommen werden können.

Die Überprüfung der Einflüsse der aufgefundenen Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils auf die identifizierten Dimensionen der kindlichen Wertorientierungen in der ersten Klasse führt in einem simultanen Schätzmodell mit allen drei kindlichen Wertorientierungsdimensionen zu Problemen bei der Identifikation des Modells und zu unplausiblen Schätzern. Deswegen werden die Einflüsse des elterlichen Erziehungsstils auf die kindlichen Wertedimensionen, wie in den voran gegangenen SGM, in drei getrennten Modellen berechnet. Evidenzen aus der pädagogischen Forschung deuten darauf hin, dass der Erziehungsstil der Eltern auch vom

Geschlecht des Kindes abhängt (Russell et al., 1998). Da in einer Testanalyse aber keine signifikanten Effekte des Geschlechts der Kinder auf die elterlichen Erziehungsstile zu identifizieren sind und die isolierte Erklärungsleistung des Konstrukts Erziehungsstil auf die kindlichen Wertedimensionen von analytischem Interesse ist, wird das Geschlecht der Kinder nicht als Kontrollvariable in das Modell integriert. Die Dimensionen des Erziehungsstils werden stattdessen kovariert. Die Analyse wird aufgrund der nicht erfüllten multiplen Normalverteilungsvoraussetzung der Indikatoren mit dem SLS-Algorithmus durchgeführt.

Abbildung 16: Einfluss der elterlichen Erziehungsstile auf die Wertedimensionen der Kinder in der ersten Klasse



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Strukturgleichungsmodelle für die drei Wertorientierungsdimensionen der Kinder jeweils separat berechnet, Darstellung integriert. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Notation der Kovarianzwerte bei modellspezifischen Abweichungen in absteigender Reihenfolge der Modelle. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 5, Tabelle 49.

** p <= 0,01
 * p <= 0,05
 + p <= 0,10

In den Strukturgleichungsmodellen (Abbildung 16) zeigen sich deutliche Kovarianzbeziehungen zwischen den Erziehungsstildimensionen. So hängen ein *autoritärer* und ein *permissiv-vernachlässigender* Erziehungsstil positiv zusammen. Beide zeigen dagegen eine teilweise sehr starke negative Kovarianz mit einem *autoritativen* Erziehungsstil. Russell et al. (1998) finden clusteranalytisch Hinweise darauf, dass nur zwei übergeordnete Dimensionen des Erziehungsstils existieren, eine „negative“ und eine *autoritative*. Die Berechnung der Modelle könnte also auch mit nur zwei übergeordneten Dimensionen des Erziehungsstils angedacht werden. Um einen Informationsverlust zu vermeiden, soll aber die dreidimensionale Struktur beibehalten werden.

Nur für einen *autoritativen Erziehungsstil* sind signifikante Einflüsse auf die Wertedimensionen der Kinder nachweisbar. Dabei handelt es sich jeweils um sehr starke negative Einflüsse auf die *allozentristischen* Wertedimensionen *religiös-idealistische Orientierung* ($\beta = -0,51$) und *normgerichtete Leistungsorientierung* ($\beta = -0,65$). Ein weiterer, sehr stark hemmender Effekt eines *autoritären Erziehungsstils* auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ($\beta = -0,61$) erreicht nur ein marginal signifikantes Niveau. Alle anderen, teilweise auch starken Effekte, können nicht über ihr 95%-Konfidenzintervall abgesichert werden.

Auffallend ist die differentielle Wirkung sowohl des *autoritativen* als auch des *autoritären Erziehungsstils* auf die *idiozentristischen* vs. *allozentristischen* Wertedimensionen. Während beide Erziehungsstildimensionen die *allozentristischen* Wertedimensionen *religiös-idealistische Orientierung* und *normgerichtete Leistungsorientierung* negativ beeinflussen, wirken sie auf die *idiozentristische Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* positiv, wenn auch nur mit sehr geringer Stärke. Für den *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstil* sind diese differentiellen Effekte nicht nachzuweisen, seine Effekte auf die Wertedimensionen besitzen eine durchgehend negative Wirkrichtung.

Die Streuung der Wertedimensionen der Kinder wird durch die Erziehungsstile der Eltern zwischen 18 und 44% erklärt. Damit trägt der Erziehungsstil stärker zur Varianzaufklärung bei als die familiären Strukturmerkmale (vgl. Kapitel 6.4.1.).

H 4.1: Der Erziehungsstil der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

In Abbildung 16 sind von jeder identifizierten Dimension des elterlichen Erziehungsstils teils sehr starke Einflusspfade auf die Wertedimensionen der Kinder zu identifizieren. Ein signifikantes Niveau erreichen aber nur die Einflüsse des *autoritativen Erziehungsstils*. Allerdings muss die Reliabilität der latenten Variablen *autoritativer* und *autoritärer Erziehungsstil* in Frage gestellt werden. Die Messmodelle dieser Faktoren werden mit jeweils nur zwei Indikatoren operationalisiert, was ihre Störanfälligkeit erhöht (vgl. Urban & Mayerl, 2011, S. 121). Dazu sind die Ladungen der Indikatoren auf die *autoritative* Dimension noch sehr schwach (siehe Anhang A 5, Tabelle 49). Unter dieser methodischen Einschränkung kann die Hypothese H 4.1 allerdings bestätigt werden.

Auf Basis der aufgefundenen Wertestrukturen der Kinder und der elterlichen Erziehungsstil-Dimensionen lässt sich die universelle Zusammenhangshypothese zwischen Erziehungsstil und kindlichen Wertorientierungen spezifizieren. Nach Kasser, Koestner & Lokes (2002), die in der Theorietradition von Melvin Kohn (1981) forschen, vermittelt ein stärker restriktiver Erziehungsstil den Zusammenhang von niedrigem sozioökonomischem Status und Konformität sowie ein wärmerer, zugewandter Erziehungsstil den Einfluss eines höheren sozioökonomischen Status auf Selbstbestimmung. Sie können aber auch einen unter Kontrolle der Strukturmerkmale stabilen unabhängigen Einfluss der Erziehungsstile auf die Wertorientierungen nachweisen. Ein strenger und kalter Erziehungsstil führt

demnach zur Unterstützung von Sicherheits- und Konformitätswerten, ein warmer und zugewandter fördert dagegen die Unterstützung von Selbstbestimmung.

Die kindliche Wertedimension *normgerichtete Leistungsorientierung* kann als Entsprechung der Kohnschen Konformitätswerte verstanden werden, die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* stimmt dagegen inhaltlich weitgehend mit den Selbstbestimmungswerten überein. Die elterliche *autoritäre Erziehungsstildimension* repräsentiert einen restriktiven, kalten Erziehungsstil. Die Dimension *autoritativer Erziehungsstil* ist geprägt von warmen und zugewandten Erziehungspraktiken.

H 4.1s: Ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern beeinflusst die normgerichtete Leistungsorientierung der Kinder positiv. Ein autoritativer Erziehungsstil fördert dagegen die Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung der Kinder.

Im Strukturgleichungsmodell in Abbildung 16 ist für einen *autoritären Erziehungsstil* ein moderat starker, jedoch negativer, nicht-signifikanter Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder zu identifizieren ($\beta = -0,32$). Für einen *autoritativen Erziehungsstil* ist auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder ein schwacher positiver Einflusspfad zu erkennen, er erreicht aber kein signifikantes Niveau ($\beta = 0,16$). Beide Ergebnisse sprechen für eine Ablehnung der Hypothese. Allerdings ist für einen *autoritativen Erziehungsstil*, der inhaltlich als einem *autoritären Erziehungsstil* antagonistisch angenommen werden kann, ein sehr stark hemmender Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder aufzufinden ($\beta = -0,65$). Da hier eine Zusammenhangserwartung jedoch nicht expliziert wurde, muss die Hypothese H 4.1s abgelehnt werden.

Lebensstil

Für die Analyse des Einflusses des Lebensstils der Eltern auf die kindlichen Wertorientierungen werden die 176 Fälle verwendet, für die die vollen Informationen über die kindlichen Wertorientierungen (Skala für Wertorientierungen bei Kindern) sowie Angaben zu den elterlichen Lebensstilen vorliegen. Wo einzelne fehlende Werte zu den Lebensstil-Items⁵⁸ vorliegen, werden sie über einen EM-Algorithmus geschätzt und der Datensatz damit komplettiert (deskriptive Statistik siehe Anhang A 5, Tabelle 50).

⁵⁸ Pro Item fehlt maximal ein Wert.

Da es sich bei der Skala für Lebensstile um kein erprobtes Erhebungsinstrument handelt, kann nicht erwartet werden, dass sich theoretisch beschriebene oder empirisch nachgewiesene Dimensionen des Lebensstils zwangsläufig auch im vorliegenden Datensatz abbilden. Im Sinne eines induktiven Vorgehens wird deswegen zuerst in einer exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) überprüft, welche Strukturen die standardisierten Items für den Lebensstil in den vorliegenden Daten ausbilden.

Tabelle 27: Rotierte Komponentenmatrix der Items zum Lebensstil der Eltern, Vorschule⁵⁹

	Komponente		
	1	2	3
Häufigkeit: Künstlerische, musische Betätigung	,711	,159	,070
Häufigkeit: Ehrenamtliche Tätigkeit	,605	-,019	-,002
Häufigkeit: Bücher lesen	,601	-,110	,366
Häufigkeit: Oper, Theater, Museum besuchen	,481	,458	-,067
Häufigkeit: Zeitung lesen	,448	,335	,065
Häufigkeit: Kino besuchen	-,116	,844	,021
Häufigkeit: Internet nutzen	,180	,598	,194
Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen	-,162	-,057	,727
Häufigkeit: Freunde und Bekannte treffen	,131	,181	,653
Häufigkeit: Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen	,258	,099	,455
Cronbachs α	,569	,391	,322
% aufgeklärte Varianz	18,2	14,8	13,5

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tabelle 27 zeigt die Ergebnisse der EFA mit orthogonaler Rotation. In der exploratorischen Faktorenanalyse sind drei Dimensionen von Lebensstilen zu identifizieren. Die interne Konsistenz des ersten Faktors ist mit einem Cronbachs α von 0,57 noch als akzeptabel einzuschätzen, die Werte der anderen beiden Dimensionen liegen deutlich darunter. Ihre Reliabilität muss also bezweifelt werden.

Inhaltlich lässt sich der erste Faktor, auf dem die Häufigkeitsitems „Künstlerische und musische Betätigung“, „Ehrenamtliche Tätigkeit“, „Bücher lesen“, „Oper, Theater, Museum besuchen“ und „Zeitung lesen“ hoch laden, klar mit einer (hoch-) kulturellen Orientierung des Lebensstils beschreiben. Allerdings zeigen die Items „Oper, Theater, Museum besuchen“ und „Zeitung lesen“ auch auf den zweiten Faktor, der eine hohe Affinität zu modernen Medien ausdrückt, eine (relativ) hohe Ladung. In Abgrenzung zur zweiten Dimension und in Anlehnung an Bourdieu (1987) soll der erste Faktor deswegen *traditioneller kultureller Lebensstil* genannt werden.

Auf den zweiten Faktor laden nur zwei Häufigkeitsitems am höchsten, die für „Kino

⁵⁹ KMO: 0,704

besuchen“ und „Internet nutzen“. Hier ist eine Präferenz für Mediennutzung und moderne Informationstechnologie erkennbar. Der zweite Faktor soll im Weiteren *moderner medienorientierter Lebensstil* genannt werden.

Der dritte Faktor wird von den Häufigkeitsitems „Kneipen, Discos besuchen“, „Freunde treffen“ und „Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen“ konstituiert. Er entspricht am ehesten dem Trivialschema nach Schulze (1992). Dieses alltagsästhetische Schema ist geprägt von der Suche nach Harmonie und Sicherheit. Dazu kommen aber auch Aspekte des Spannungsschemas, das durch die Suche nach Reizen und Geselligkeit geprägt ist. Der dritte Faktor soll deswegen *harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil* genannt werden (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Struktur der Lebensstile der Eltern in der Vorschule

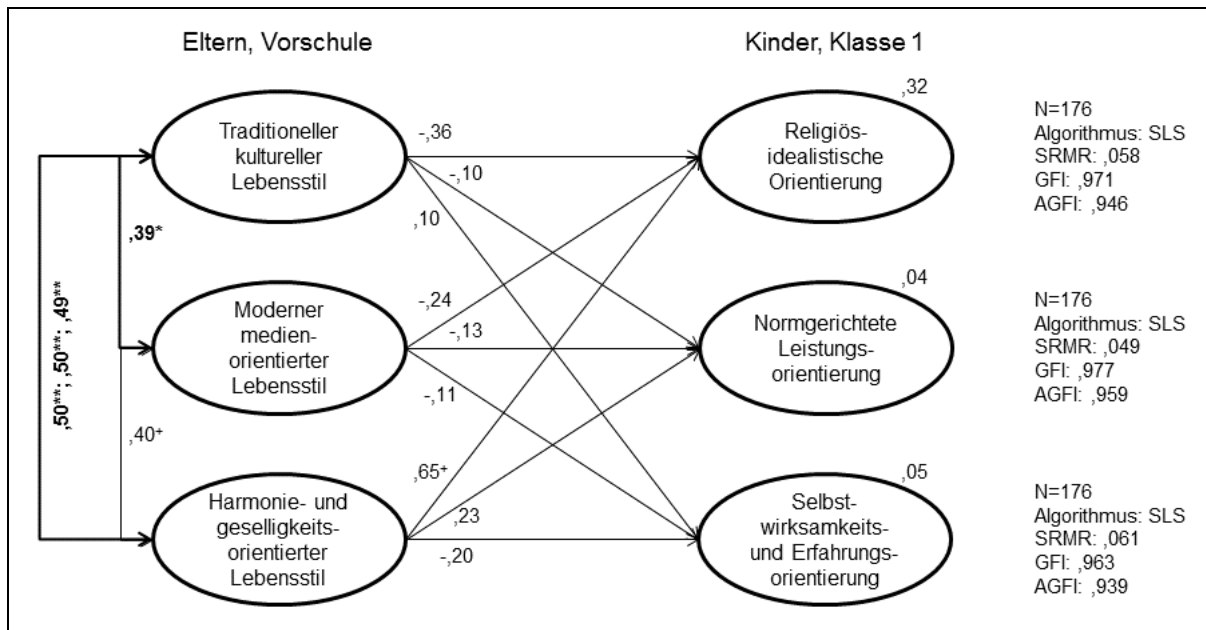
Dimension Lebensstil	Item
<i>Traditioneller kultureller Lebensstil</i>	Häufigkeit: Künstlerische, musische Betätigung
	Häufigkeit: Ehrenamtliche Tätigkeit
	Häufigkeit: Bücher lesen
	Häufigkeit: Oper, Theater, Museum besuchen
	Häufigkeit: Zeitung lesen
<i>Moderner medienorientierter Lebensstil</i>	Häufigkeit: Kino besuchen
	Häufigkeit: Internet nutzen
<i>Harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil</i>	Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen
	Häufigkeit: Freunde und Bekannte treffen
	Häufigkeit: Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen

Die Überprüfung der Hypothese H 4.2 soll ausschließlich über Strukturgleichungsmodelle erfolgen, in denen die Dimensionen des Lebensstils wie auch die Wertedimensionen der Kinder als latente Variablen aufgenommen werden können.

Wieder führt die simultane Schätzung mit allen drei Wertorientierungsdimensionen zu Problemen bei der Identifikation des Modells. Die Einflüsse des elterlichen Lebensstils auf die kindlichen Wertedimensionen werden deshalb wie bereits in den Analysen der Einflüsse der familiären Strukturmerkmale, der elterlichen Wertorientierungen und der Erziehungsstile in drei getrennten Modellen berechnet. Die Dimensionen des Lebensstils werden kovariiert. Die Analysen werden aufgrund der nicht erfüllten multiplen Normalverteilungsvoraussetzung der Indikatoren mit dem SLS-Algorithmus durchgeführt.

Unter den in Abbildung 17 abgetragenen Einflüssen der elterlichen Lebensstildimensionen auf die kindlichen Wertedimensionen fällt auf, dass keiner ein signifikantes Niveau erreicht. Selbst die sehr starke positive Wirkung eines *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstils* auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ($\beta = 0,65$) bleibt marginal signifikant.

Abbildung 17: Einfluss der elterlichen Lebensstile auf die Wertedimensionen der Kinder in der ersten Klasse



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Strukturgleichungsmodelle für die drei Wertorientierungsdimensionen der Kinder jeweils separat berechnet, Darstellung integriert. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Notation der Kovarianzwerte bei modellspezifischen Abweichungen in absteigender Reihenfolge der Modelle. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 5, Tabelle 51.

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

+ $p \leq 0,10$

Der Standardfehler der Schätzung ist also sehr groß, der Parameter ist mit einer größeren Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet als die akzeptierten 5%. Alle anderen Einflusspfade von den elterlichen Lebensstilen auf die Wertedimensionen der Kinder sind deutlich schwächer.

Vom hohen Standardfehler und der geringen Stärke der Schätzer abgesehen, fallen inhaltlich die differentiellen Wirkungen auf, die vom *traditionellen kulturellen Lebensstil* und dem *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil* auf die übergeordnete Wertestruktur der *idiozentristischen vs. allozentristischen* Werte ausgehen. Während der *traditionelle kulturelle Lebensstil* die *allozentristischen* Wertedimensionen *religiös-idealistische Orientierung* und *normgerichtete Leistungsorientierung* negativ beeinflusst, wirkt er sich auf die *idiozentristische* Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* positiv aus. Ein entgegengesetztes Bild zeigt sich für den *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil*. Dieser wirkt hemmend auf die *idiozentristische Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*, die *allozentristischen* Wertedimensionen *religiös-idealistische Orientierung* und *normgerichtete Leistungsorientierung* beeinflusst er dagegen positiv. Der *moderne medienorientierte Lebensstil* zeigt dagegen keine differentielle Wirkung auf dieser Ebene.

Am stärksten wird die Varianz der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder durch den elterlichen Lebensstil aufgeklärt, zu 32%. Die Streuung der anderen

Wertedimensionen wird durch die elterlichen Lebensstile sehr viel geringer, zu nur 4 bzw. 5% erklärt.

H 4.2: Der Lebensstil der Eltern beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Wie in den Strukturgleichungsmodellen in Abbildung 17 zu erkennen ist, erreicht keiner der teilweise sehr starken Einflüsse der identifizierten Dimensionen des elterlichen Lebensstils auf die Dimensionen der Wertorientierungen der Kinder ein signifikantes Niveau. Die Irrtumswahrscheinlichkeit dieser Effekte ist zu hoch. Die Hypothese H 4.2 kann also nicht bestätigt werden.

Mediennutzung

Da die Items zur Mediennutzung der Kinder als manifeste Variable oder Index operationalisiert wurden, ist hier auch eine Überprüfung des Einflusses der Mediennutzung auf die kindlichen Wertorientierungen auf der Ebene der Einzelitems sinnvoll. Die Korrelationen der manifesten Variablen zur Mediennutzung mit den kindlichen Wertorientierungen und Werteprototypen sind in Tabelle 29 abgetragen.

Die Häufigkeit des Vorlesens zeigt eine signifikante negative aber schwache Korrelation mit der Häufigkeit der Nutzung elektronischer Medien. Mit den Wertorientierungen der Kinder wie mit den Werte-Prototypen sind dagegen keine signifikanten Zusammenhänge zu beobachten. Die Häufigkeit der Nutzung elektronischer Medien korreliert dagegen signifikant negativ mit den Wertedimensionen für Leistung und Selbstbestimmung. Mit den Werteprototypen sind auch hier keine nennenswerten Zusammenhänge aufzufinden.

Tabelle 29: Bivariate Korrelationen der Mediennutzung der Kinder mit den Wertorientierungselementen und Prototypen der Kinder in Klasse 1 (Pearsons r, ¹Kendall's Tau-b)

	Mediennutzung	Wertorientierungen Kinder erste Klasse										Werte-Prototypen Kinder erste Klasse	
		AL	TR ¹	ST	NO	LS	MA	HE	UB	SB	SI ¹	Leist.	Wohl.
	2												
1: Häufigkeit Vorlesen durch Eltern	-,262**	-,006	-,099	,013	-,079	-,008	-,020	,142 ⁺	,022	,141 ⁺	,076	-,046	,111
2: Häufigkeit Nutzung elektr. Medien		,077	,109	,002	-,062	-,175*	-,044	-,108	-,035	-,167*	-,068	-,042	-,017
N _{min}		174	174	174	174	174	174	174	174	174	174	172	172

AL=Altruismus, TR=Religiosität/Tradition, ST=Stimulation, NO=Norm/Konformität, LS=Leistung, MA=Macht, HE=Hedonismus UB=Umweltbewusstsein/Universalismus, SB=Selbstbestimmung, SI=Sicherheit

** p<= 0,01

* p<= 0,05

⁺ p<= 0,10

Für die Analyse des Einflusses der Mediennutzung auf die kindlichen Wertorientierungen auf der Ebene der Wertedimensionen werden die Daten von 174 Fällen des Datensatzes verwendet, für die die vollen Informationen zu den interessierenden Konstrukten vorliegen. Das sind die kindlichen Wertorientierungen (Skala für Wertorientierungen bei Kindern), die Häufigkeit von Vorleseaktivitäten durch die Eltern sowie die Nutzung von Fernsehen und Spielekonsolen durch die Kinder (deskriptive Statistik in Anhang A 5, Tabelle 52).

Ergebnisse aus der Kommunikationswissenschaft legen nahe, dass das Geschlecht des Kindes einen Einfluss auf die Nutzungshäufigkeit unterschiedlicher Medientypen besitzt. Besonders für die Nutzung von elektronischen Medien wird für Jungen bis hin zu jungen Männern eine größere Nutzungshäufigkeit berichtet als für Mädchen und junge Frauen (Huston, 1999; Luca & Sherry, 2004). Anhand der vorliegenden Daten sind in einer Testanalyse aber keine signifikanten Effekte des Geschlechts der Kinder auf die Mediennutzung zu identifizieren. Das Geschlecht des Kindes wird deshalb nicht als Kontrollvariable in das Modell aufgenommen. Die manifesten Indikatoren der Mediennutzung werden stattdessen kovariiert.

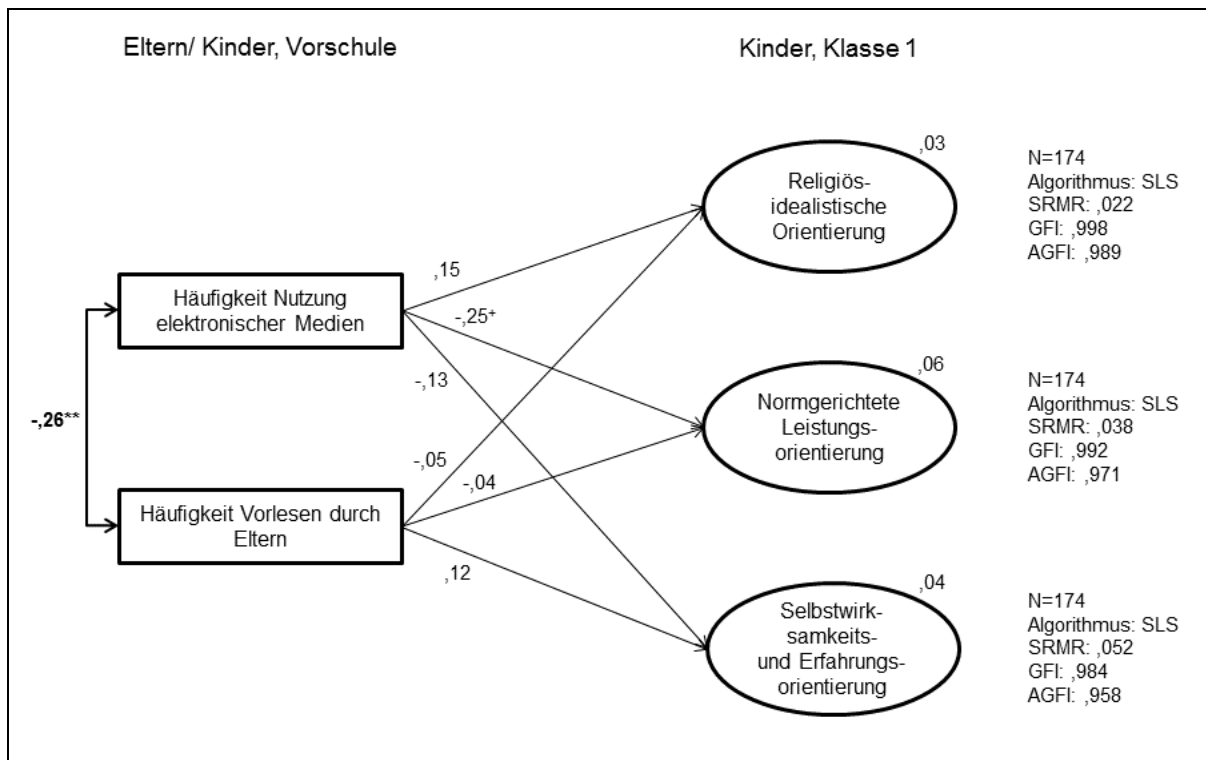
Da die simultane Schätzung mit allen drei Wertorientierungsdimensionen zu einem schlechten Modell-Fit führt ($SRMR > 0,8$), werden die Einflüsse des Medienkonsums auf die Wertedimensionen in drei getrennten Modellen berechnet. Die Analyse wird mit dem SLS-Algorithmus durchgeführt.

In Abbildung 18 ist kein signifikanter Effekt der Mediennutzung auf die kindlichen Wertorientierungen aufzufinden. Der stärkste Effekt ist ein moderat hemmender Einfluss der Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien auf die *normgerichtete Leistungsorientierungen* ($\beta = -0,25$). Aber auch diese Wirkung erreicht nur ein marginal signifikantes Niveau.

Für die Vorlesehäufigkeit sind marginale differentielle Effekte auf die *allozentristischen vs. idiozentristischen* Wertedimensionen zu beobachten. Während sie die *idiozentristische Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* positiv beeinflusst, wirkt sie auf die *allozentristischen* Dimensionen hemmend. Konsistente Wirkrichtungen auf die übergeordneten Wertedimensionen sind dagegen für die Nutzung elektronischer Medien nicht aufzufinden.

Die Varianzen der Wertorientierungsdimensionen der Kinder werden durch die Mediennutzung nur zu einem sehr kleinen Teil, zwischen 3 und 6%, erklärt.

Abbildung 18: Einfluss der Mediennutzung auf die Wertedimensionen der Kinder in der ersten Klasse



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Strukturgleichungsmodelle für die drei Wertorientierungsdimensionen der Kinder jeweils separat berechnet, Darstellung integriert. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 5, Tabelle 53.

** p <= 0,01

* p <= 0,05

+ p <= 0,10

H 4.3: Die Art der genutzten Medien beeinflusst die Wertorientierungen der Kinder.

Wie in Abbildung 18 zu erkennen ist, geht von der Häufigkeit der Nutzung verschiedener Medien kein signifikanter Einfluss auf die Wertedimensionen der Kinder aus. Auf der Ebene der Einzelitems (Tabelle 29) zeigen sich dagegen signifikante negative Zusammenhänge der Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien mit den Wertedimensionen für Leistung und Selbstbestimmung.

Die Hypothese H 4.3 kann also nur auf der Ebene der Einzelitems beibehalten werden, für die Wertedimensionen muss sie abgelehnt werden.

Die explorativ identifizierten Dimensionen der Wertorientierungen bei Kindern lassen sich teilweise inhaltlich mit den Wertekonzepten in Deckung bringen, die in der Literatur zu Medieneinflüssen auf Wertorientierungen diskutiert werden. So kann die Hypothese H 4.3 spezifiziert werden. Abendschön (2010) findet in ihren Daten Belege dafür, dass die häufige Nutzung visueller elektronischer Medien die Unterstützung von Normorientierungen schwächt, während Werte aus dem Bereich der *Selbststärkung* gefördert werden. Einen umgekehrten Effekt scheint die Nutzungshäufigkeit von schriftbasierten Medien zu besitzen. Inhaltlich sind hier Parallelen zwischen Normorientierung und der Dimension *normgerichtete*

Leistungsorientierung und zwischen Werte aus dem Bereich der *Selbststärkung* und der Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* auszumachen.

H 4.3s: Die Nutzung elektronischer Medien fördert bei Kindern die Unterstützung der Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung und hemmt die normgerichtete Leistungsorientierung. Vorleseaktivitäten besitzen einen umgekehrten Einfluss.

Die Erwartung, dass die Nutzung elektronischer Medien die Unterstützung der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* fördert, kann nicht bestätigt werden. Allerdings ist für den Konsum elektronischer Medien ein hemmender Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder festzustellen, der jedoch nicht signifikant wird. Für elterliche Vorleseaktivitäten können die erwarteten Zusammenhänge nicht erkannt werden. Die Hypothese H 4.3s muss somit abgelehnt werden.

6.5.2. Diskussion

Familiäre Prozessmerkmale, also kommunikative und kulturelle Verhaltensweisen und Einstellungen im Kontext der Familie, können kindliche Wertorientierungen über die Mechanismen des *Modell-Lernens* (Beobachtung, Imitation, Identifikation; Bandura, 1979) und bewusster elterlicher Aktivitäten wie Erziehung (Abendschön, 2010, S. 140) und *Konditionierung* (Skinner, 1974) beeinflussen.

Dabei können die Prozessmerkmale als *attitudinal pathway* den Einfluss der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen vermitteln. Es existieren aber auch Ansätze, die die weitgehende Unabhängigkeit familiärer Prozessmerkmale, insbesondere des Lebensstils, vom sozialstrukturellen Hintergrund postulieren (Hörning, Ahrens & Gerhard, 1996; Hitzler, 1994; Berking & Neckel, 1990; auch Erziehungsstil: Kasser, Koestner & Lekes, 2002). Ob und wie stark familiäre Prozessmerkmale die sozialstrukturellen Einflüsse der Familie auf die kindlichen Wertorientierungen vermitteln, wird in Kapitel 6.6. näher besprochen. Zunächst sollen die isolierten Wirkungen der kommunikativen und kulturellen Verhaltensweisen und Einstellungen in der Familie auf die kindlichen Präferenzen bei Wertorientierungen diskutiert werden.

Erziehungsstil

Bei der Überprüfung der Hypothese über den Einfluss des elterlichen Erziehungsstils auf die Wertpräferenzen der Kinder zeigen sich für alle identifizierten Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils teilweise sehr starke Einflüsse auf die Dimensionen der Wertorientierung der Kinder. Der Erziehungsstil erklärt dabei eine höhere Varianz der Wertedimensionen als die familiären Strukturmerkmale. Allerdings erreichen nur

die hemmenden Einflüsse eines *autoritativen* Erziehungsstils auf die *allozentristischen* Wertedimensionen *religiös-idealistische Orientierung* und *normgerichtet Leistungsorientierung* ein signifikantes Niveau.

Unabhängig von der oft hohen Irrtumswahrscheinlichkeit der Effekte fällt ins Auge, dass hauptsächlich negative Einflüsse der identifizierten Dimensionen des Erziehungsstils aufzufinden sind. Dies deutet darauf hin, dass eine größere angegebene Frequenz bei allen Erziehungsstilitems durch die Eltern, unabhängig von ihrer Affiliation zu verschiedenen Erziehungsstildimensionen, mit einer tendenziell geringeren Prioritätseinschätzung der verschiedenen Wertorientierungen durch die Kinder einhergeht. Eine Erklärung für dieses Phänomen fällt schwer, für die Interpretation der differentiellen Effekte der explorativ identifizierten Dimensionen *autoritärer*, *permissiv-vernachlässigender* und *autoritativer* Erziehungsstil soll es aber berücksichtigt werden. Methodisch wäre hier auch eine Überprüfung der Ergebnisse zum elterlichen Erziehungsstil auf Effekte sozialer Erwünschtheit empfehlenswert. Gerade die Items zum physischen Strafen oder indifferenten Erziehungspraktiken dürften hier eine Verzerrung erfahren. Leider sind bei den Eltern, wie bei den Kindern, keine Instrumente zur Messung der sozialen Erwünschtheit bei der Erhebung der Daten eingesetzt worden. Reichle & Franiek (2007) finden bei der Überprüfung des Antwortverhaltens zu ihren Erziehungsstilitems auf Einflüsse sozialer Erwünschtheit signifikante Effekte betreffend inkonsistentes, körperlich strafendes und positives Elternverhalten. Die Zusammenhänge fallen jedoch schwach aus. Sie kommen zu dem Schluss: „Ein ernsthaftes Verfälschungsproblem besteht nicht“ (Reichle & Franiek, 2007, S. 18). Trotzdem stellt das Fehlen dieser Kontrollvariable ein Desiderat dar, das in anschließenden Forschungen berücksichtigt werden sollte.

Inhaltlich widersprechen die aufgefundenen Wirkungen den in der Literatur besprochenen Zusammenhängen zum großen Teil. *Indiozentristische Wertorientierungen* wie Selbstbestimmung zeigen der Forschungslage zufolge einen deutlichen Zusammenhang mit unterstützenden und kommunikativen Erziehungsvorstellungen, die die Neugierde und das Selbstbewusstsein des Kindes fördern. *Allozentristische Wertorientierungen* wie Konformität weisen dagegen Zusammenhänge mit rigiden, auf Disziplin und Unterordnung abzielenden Erziehungsvorstellungen auf (z.B. Kasser, Koestner & Lokes, 2002; Luster et al., 1989). Demgegenüber führen im analysierten Datensatz stärker restriktive Erziehungspraktiken und -einstellungen, wie sie sich in der Dimension des *autoritären* Erziehungsstils bündeln, nicht zu einer Förderung von Konformitätswerten, die in der Dimension der *normgerichteten Leistungsorientierung* verortet werden können. Sie hemmen sie stattdessen moderat. Auch die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder wird durch einen *autoritären* Erziehungsstil nicht gehemmt. Allerdings muss mit Hinblick auf die durchweg negativen Effekte aller identifizierten Erziehungsstildimensionen auf die kindliche Wertedimension *normgerichtete Leistungsorientierung* angemerkt werden, dass der Einfluss des *autoritären Erziehungsstils* unter allen Erziehungsstilen hier am schwächsten ausfällt.

Ein sehr starker negativer Einfluss ist für den *autoritären Erziehungsstil* auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder zu identifizieren. Er erreicht aber nur ein marginal signifikantes Niveau. Für einen Aspekt dieser Dimension, Universalismus, werden schon bei Kasser, Koestner & Lokes (2002, S. 831) neben den *idiozentristischen Orientierungen* ebenfalls negative Einflüsse eines restriktiven Erziehungsstils nachgewiesen. Eine Hemmung idealistischer Orientierungen durch einen *autoritären* Erziehungsstil findet sich in der Theorie aber noch nicht erklärend berücksichtigt. Allerdings ist dieser im empirischen Material auffindbare Effekt auch mit einer inakzeptabel hohen Wahrscheinlichkeit zufällig entstanden.

Dagegen besitzt ein zugewandter, *autoritativer* Erziehungsstil einen erwartungskonformen positiven Einfluss auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder. Dieser erreicht aber weder ein signifikantes Niveau noch eine substantielle Stärke. Für diese Erziehungsstildimension sind aber auch signifikante sehr starke negative Einflüsse auf die *allozentristischen* Dimensionen *normgerichtete Leistungsorientierung* und *religiös-idealistische Orientierung* auszumachen, wie sie auch schon in Teilaspekten durch Kasser, Koestner & Lokes (2002, S. 831; für Sicherheitswerte) berichtet werden. Gerade bei der *autoritativen Erziehungsstildimension* muss aber auch die Reliabilität der Messung in Frage gestellt werden.

Sowohl der *autoritäre* als auch der *autoritative* Erziehungsstil zeigen also hemmende Einflüsse auf die *allozentristischen* Wertedimensionen, während sie auf die *idiozentristische* Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* keinen nennenswerten Einfluss besitzen.

Die Einflüsse eines *permissiv-vernachlässigenden* Erziehungsstils zeigen keine differentielle Wirkung entlang der Unterscheidung *allozentristischer* vs. *idiozentristischer* Werte. Hier sind hemmende Effekte sowohl auf die *allozentristischen* Dimensionen *normgerichtete Leistungsorientierung* und *religiös-idealistische Orientierung* als auch auf die *idiozentristische* Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* festzustellen, die jedoch alle kein signifikantes Niveau erreichen. Der stärkere negative Einfluss des *permissiv-vernachlässigenden* Erziehungsstils auf die kindliche *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* widerspricht auch der Vermutung, dass ein vernachlässigender Erziehungsstil eher *idiozentristische*, konsumatorische und hedonistische Orientierungen fördert (Merkle et al., 2008). Er lässt sich dagegen gut mit einem Ansatz erklären, wonach durch weniger kommunikative und unterstützende Erziehungsstile die Ausbildung von Selbstbestimmung (und im vorliegenden Kontext auch der anderen *idiozentristischen* Wertorientierungen) bei den Kindern gehemmt wird (Kasser, Koestner & Lokes, 2002, S. 827). Demnach schwächt eine *permissiv-vernachlässigende* Erziehungspraxis generell Wertorientierungen, die auf individualistischen Wachstumsbedürfnissen beruhen (vgl. Maslow, 1985, S. 15). Solche Praktiken betonen die Förderung des Selbstwertes und der Selbstsicherheit des Kindes zu wenig, stellen sie eventuell sogar in Frage. Nicht im Rahmen eines bedürfniszentrierten Ansatzes ist dann jedoch der starke Einfluss auf die *allozentristische* Dimension *normgerichtete Leistungsorientierung* zu erklären, der ebenfalls eine

negative Wirkrichtung besitzt und sogar stärker ausfällt als die Hemmung der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*. Zu vermuten steht hier, dass durch das Fehlen verbindlicher und verlässlicher Vorgaben im Erziehungshandeln im Sinne des *Modell-Lernens* (Bandura, 1979) Orientierungen aus dem Bereich der *Pflicht- und Akzeptanzwerte* (Klages, 1985), wo sie überhaupt als konsistente Dimensionen sozialisiert werden, so doch geringgeschätzt werden.

Lebensstil

Der Lebensstil der Eltern als expressive Seite des Habitus, der als einen Aspekt auch Wertorientierungen umfasst (Bourdieu, 1987; Abels & König, 2010, S. 217) bietet Kindern über die Mechanismen des *Modell-Lernens* (Bandura, 1979) Orientierungspunkte bei der Ausbildung eigener Werthaltungen.

Das Strukturgleichungsmodell mit den explorativ aufgefundenen Lebensstilen der Eltern und den Wertedimensionen der Kinder (Abbildung 17) zeigt jedoch für keinen der überprüften Pfade ein signifikantes Niveau. Die über Bootstrapping-Verfahren berechneten Standardfehler der Pfadkoeffizienten zwischen Lebensstil- und Wertorientierungsdimensionen sind sehr hoch, die 95%-Konfidenzintervalle aller Schätzer enthalten also dem Wert 0 und sind nicht mit einer maximal fünfprozentigen Irrtumswahrscheinlichkeit abzusichern.

Abgesehen davon zeigen sich inhaltlich vor allem für den *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil* der Eltern substantielle Effekte auf die Wertedimensionen der Kinder. Dabei präsentieren sich die Wirkrichtungen der Einflüsse des Lebensstils konsistent zur Unterteilung der kindlichen Wertedimensionen in *allozentristische* und *idiozentristische*. Während die *allozentristische* Dimension *normgerichtete Leistungsorientierung* moderat positiv beeinflusst wird, zeigt sich für die *religiös-idealistische Orientierung* ein sehr starker positiver Effekt, der ein marginal signifikantes Niveau erreicht. Auf die *idiozentristische* Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* ist ein moderater hemmender Einfluss festzustellen. Eine Erklärung über die Sozialisationsmechanismen des *role-taking* (Nunner-Winkler, 2007), des sozialen *Modell-Lernens* (Bandura, 1979) oder des *interaktiven Erfahrungslernens* (Hurrelmann, 1983) liegt hier nahe. Die stark sozial orientierte Lebensführung der Eltern wird von den Kindern wahrgenommen und imitiert oder interpretiert. Schließlich wird durch eine Internalisierung der dem elterlichen Verhalten zugrundeliegenden Orientierungen (oder in Auseinandersetzung mit ihnen) eine mehr oder weniger starke Identifikation ko-konstruiert. Die hemmende Wirkung des *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstils* der Eltern auf die *idiozentristische* Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder könnte als systemischer Gegeneffekt zu erklären sein.

Für den *traditionellen kulturellen* Lebensstil zeigt sich in Bezug auf die übergeordneten kindlichen Wertedimensionen, *allozentristische* und *idiozentristische*, ein dem *harmonie- und geselligkeitsorientierten* Lebensstil entgegengesetzter Effekt.

Während die *religiös-idealistische Orientierung* und *normgerichtete Leistungsorientierung* negativ beeinflusst werden, besitzt der Einfluss auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* ein positives Vorzeichen. Allerdings erreicht nur der hemmende Einfluss auf die *religiös-idealistische Orientierung* eine substantielle Stärke. Auch hier scheint eine Erklärung über das *Modell-Lernen* (Bandura, 1979) plausibel. Die philosophischen Grundlagen eines *traditionellen kulturellen Lebensstils* dürften im Humanismus mit einer starken Bildungsorientierung liegen. Die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit steht also in der weltanschaulichen Basis dieses Lebensstils im Zentrum, spiegelt sich dann aber auch in den Praktiken wider, die oft allein und für sich durchgeführt werden (Lesen, künstlerisch tätig sein). Dieses modellhafte Vorleben einer *idiozentristischen Orientierung* wird von den Kindern internalisiert. Traditionell-konventionelle und sozialnormativ ausgerichtete Orientierungen werden dagegen abgelehnt.

Während die negativen Effekte des *modernen medienorientierten Lebensstils* der Eltern auf die *religiös-idealistische Orientierung* und die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder ebenfalls mit einem Ansatz des Modellcharakters der meist individualistischen Konsumhaltung bei der Nutzung elektronischer Medien erklärt werden könnten, widerspricht der ebenfalls negative Einfluss auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder aber diesem Ansatz. Hier wäre nach Gensickes (2009, S. 588) „Konsumismus“-Diagnose ein positiver Einfluss zu erwarten. Demnach überträgt sich die elterliche Affinität für elektronische Medien auf die Kinder, die als resistenzarme Zielgruppe für Werbung hedonistischen und konsumistischen Stimuli ausgesetzt sind. Dagegen könnte argumentiert werden, dass die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* starke Aspekte der Selbststärkung und Neugierde repräsentiert, die durch das Vorbild einer konsumistischen Rezeptionshaltung eventuell ebenfalls gehemmt werden. In ein Modell der Wirkvermutung wäre als Mediator die kindliche Mediennutzung mit einzubeziehen. Die Vermittlungsfunktion von Prozessmerkmalen untereinander soll im Kontext der vorliegenden Arbeit aber nicht analysiert werden, eine nähere Untersuchung dieses Zusammenhangs erscheint aber als ein aus den Ergebnissen abzuleitendes Desiderat.

Mediennutzung

Auch die Mediennutzung stellt über den Mechanismus des sozialen *Modell-Lernens* (Bandura, 1979) einen möglichen Einflussfaktor auf die kindliche Wertesozialisation dar. Auch wenn es sich nicht um einen direkten kommunikativen Kontakt handelt, stellt Abendschön (2010, S. 198) zu Recht fest, „Beobachtung, Imitation und Identifikation funktionieren auch mit medialen Modellen und Rollenvorbildern“.

In der Strukturgleichungsmodellierung der Mediennutzung der Kinder mit den aufgefundenen Wertedimensionen der kindlichen Wertorientierungen zeigen die Vorleseaktivitäten der Eltern keine signifikanten oder substantiell starken Effekte auf

die kindlichen Wertorientierungen. Für die Häufigkeit der Nutzung elektronischer Medien ist ein moderater, noch marginal signifikanter Einfluss festzustellen, ein negativer Effekt auf die *normgerichtete Leistungsorientierung*. Sowohl im Rahmen der übergeordneten Wertedimensionen wie auch im signifikanten negativen bivariaten Zusammenhang des Items Leistung mit der Nutzung elektronischer Medien auf der Ebene der Einzelitems (Tabelle 29) lassen sich also Hinweise darauf finden, dass die häufige Nutzung elektronischer Medien zu negativen Wirkungen im normativen und Leistungsbereich führt (vgl. Abendschön, 2010, S. 199). Hier kann eine Vermutung über die Mediation der stabil nachgewiesenen negativen Wirkung der Nutzung elektronischer Medien auf Schulleistungen und Jugenddelinquenz (Pfeiffer, 2003; Mößle et al., 2012) durch die Hemmung der kindlichen *Norm- und Leistungsorientierung* formuliert werden. Im Alter der untersuchten Kinder ist zwar noch keine Handlungsrelevanz der Werthaltungen anzunehmen, eine zeitlich stabile, starke Nutzung elektronischer Medien lässt aber die nachhaltige Hemmung von *normgerichteten Leistungsorientierungen* plausibel erscheinen. Im weiteren Lebensverlauf der Kinder könnten dann die angesprochenen Probleme auch als Konsequenz der gehemmten *Norm- und Leistungsorientierung* gedacht werden.

Die Wirkrichtung der Einflüsse der Vorleseaktivitäten zeigt, unabhängig von der Irrtumswahrscheinlichkeit und der Stärke der Effekte, eine differentielle Unterscheidbarkeit nach *allozentristischen* und *idiozentristischen* Werten. Während Vorleseaktivitäten die *idiozentristische* Dimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder fördern, hemmen sie die *allozentristischen* Wertedimensionen. Eventuell greift hier eine Erklärung, die Vorleseaktivitäten als Aspekt eines *traditionellen kulturellen Lebensstils* der Eltern versteht, über den individuelle Persönlichkeitsentwicklung als Ideal transgenerational vermittelt wird. Da die Vermittlungsfunktion von Prozessmerkmalen untereinander aber in der vorliegenden Arbeit nicht analysiert werden sollen, bleibt dieser Ansatz eine Vermutung und ein abzuleitendes Forschungsdesiderat.

6.6. Mediationen des Einflusses familiärer Strukturmerkmale auf kindliche Wertorientierungen über elterliche Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale

6.6.1. Ergebnisse

Um die Mediationshypothesen über die Vermittlungsfunktion der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmalen im Zusammenhang von sozialer Herkunft und kindlichen Wertorientierungen zu überprüfen, sollen in einem ersten Schritt diejenigen Einflüsse der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder identifiziert werden, die für eine Überprüfung auf Mediation überhaupt in Frage kommen. Nach Baron & Kenny (1986, S. 1176) ist die Suche nach Mediatoren in der Beziehung von unabhängigen und abhängigen Variablen nur dann sinnvoll, wenn ein signifikanter Zusammenhang zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen vorliegt (vgl. auch Urban & Mayerl, 2011, S. 310; Afthanorhan, Ahmad & Mamat, 2014, S. 187). Eine (vollständige) Vermittlung dieses Effekts über einen Mediator lässt sich demzufolge nachweisen, wenn die zuvor signifikante Korrelation zwischen unabhängiger und abhängiger Variablen (Pfad c) nach der Berücksichtigung der vermittelnden Variable unter die Signifikanzschwelle fällt (Pfad c'). Des Weiteren müssen nach Baron & Kenny (1986) zum Nachweis einer Mediationsbeziehung die Zusammenhänge zwischen der unabhängigen Variablen und dem Mediator (Pfad a) wie auch zwischen dem Mediator und der abhängigen Variablen (Pfad b) ein signifikantes Niveau besitzen.

Wie aus Abbildung 15 in Kapitel 6.4.1. ersichtlich wird, erreichen nur zwei Einflusspfade, die von den Strukturmerkmalen (unabhängige Variablen) auf die Wertedimensionen der Kinder (abhängige Variablen) ausgehen, ein signifikantes Niveau. Auf eine Mediation durch vermittelnde Variablen sind also folgende direkte Einflüsse zu untersuchen:

- Ein stärkerer positiver Einfluss des elterlichen sozioökonomischen Status auf die Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder ($\beta = 0,30$)
- Ein schwacher negativer Einfluss von Deutsch als Muttersprache (Negativindikator für einen Migrationshintergrund) auf die Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ($\beta = -0,15$)

Alle Hypothesen aus Kapitel 4.2.4., die sich auf andere Zusammenhänge zwischen familiären Strukturmerkmalen und Wertorientierungen der Kinder beziehen, werden aus Ermangelung eines abgesicherten, auf Mediation hin zu überprüfenden Effekts nicht getestet.

Um die Mediationseffekte der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale in der Beziehung von familiären Strukturmerkmalen und Wertorientierungen der Kinder nachzuweisen, bietet sich prima facie das zentrale

Kriterium nach Baron & Kenny (1986) an, wonach ein Abfallen des vorher signifikanten direkten Effekts (Pfad c) unter die Signifikanzschwelle bei Berücksichtigung des Mediators (Pfad c') gefordert wird. Die Mediation verläuft dann über einen indirekten Pfad, dessen Effekt sich aus dem Produkt der Pfade von der unabhängigen Variablen zum Mediator und vom Mediator zur abhängigen Variablen ergibt (Pfad a x b; MacKinnon, Lockwood & Williams, 2004).

Eine Besonderheit der Mediationsanalysen im vorliegenden Fall stellt die Multidimensionalität der als Mediatoren zu testenden Konstrukte (elterliche Wertorientierungen, Erziehungs- und Lebensstile sowie Mediennutzungsverhalten der Kinder) dar. Um die gesamten indirekten Effekte aller Dimensionen eines Konstrukts auf die Beziehung zwischen familiären Strukturmerkmalen und Wertorientierungen der Kinder zu überprüfen, müssen also Modelle mit multiplen Mediatoren erstellt werden (Preacher & Hayes, 2008). Wie Preacher & Hayes (2008, S. 882) anmerken, ist hier das Abfallen des Signifikanzniveaus des direkten Effekts unter ein signifikantes Level bei der Berücksichtigung der Mediatoren keine Notwendigkeit zum Nachweis einer Mediation. Das Fehlen des Abfalls könne auch durch einen zum Mediationseffekt parallelen Suppressoreffekt einer weiteren, im Modell aufgenommenen, Mediationsvariable bewirkt werden. Im Folgenden soll deshalb dem Vorschlag von Preacher & Hayes (2008, S. 882) gefolgt werden, wonach in einem ersten Schritt der gesamte indirekte Effekt über alle Dimensionen des vermittelnden Konstrukts ($\sum \text{Pfad } a_i b_i$) überprüft wird. Hierfür lassen sich über das Bootstrapping-Verfahren im verwendeten Programm AMOS Konfidenzintervalle des gesamten indirekten Effektes berechnen. Wird dieser Gesamteffekt signifikant, soll der vermittelnde Einfluss des zu überprüfenden Konstrukts in der Wirkung von familiärem Strukturmerkmal auf die Wertedimension der Kinder als bestätigt angesehen werden (vgl. Preacher & Hayes, 2008, S. 883).

In einem zweiten Schritt werden die spezifischen indirekten Vermittlungseffekte über die einzelnen Dimensionen des Konstrukts überprüft. Hier weisen Preacher & Hayes, (2008, S. 882) darauf hin, dass diese auch bei einem nicht signifikanten gesamten indirekten Effekt ein signifikantes Niveau erreichen können. Für die Überprüfung der spezifischen indirekten Effekte wird auf das Kriterium nach Baron & Kenny (1986) zurückgegriffen, wonach signifikante Korrelationen zwischen der unabhängigen Variablen und dem Mediator (Pfad a) wie auch zwischen dem Mediator und der abhängigen Variablen (Pfad b) gefordert werden. Eine Überprüfung der spezifischen indirekten Effekte in einem multiplen Mediationsmodell ist mit dem benutzen Programm AMOS nicht möglich (vgl. Preacher & Hayes, 2008, S. 884 f.). Hier müssten alle weiteren Mediatoren aus dem Modell entfernt werden, was wiederum die Effektschätzungen der interessierenden Parameter im Vergleich zum multiplen Mediationsmodell verändern würde.

Als partielle Mediation soll gelten, wenn entweder der gesamte indirekte oder die spezifischen indirekten Effekte Signifikanz erlangen, während sich der direkte Effekt verringert, aber ein signifikantes Niveau beibehält. Als Kriterium soll hier gelten, dass der direkte Effekt (Pfad c') kleiner ist als das Produkt der Pfade von der

unabhängigen Variablen zum Mediator und vom Mediator zur abhängigen Variablen (Pfad $a \times b$; vgl. Afthanorhan, Ahmat & Mamat, 2014, S. 187).

Eventuell unterdrückte, bedeutsame direkte Einflüsse der Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder sollen nicht untersucht werden. Sie können durch einen starken indirekten Pfad über Drittvariablen entstehen, wenn dieser ein anderes Vorzeichen als der direkte Effekt besitzt (vgl. Urban & Mayerl, 2011, S. 94). Solche Suppressoreffekte sind nicht Gegenstand der Mediationsanalysen. Sie sollen im Anschluss an die Überprüfung der Mediationshypothesen in explorativen Gesamtmodellen der Einflüsse untersucht werden.

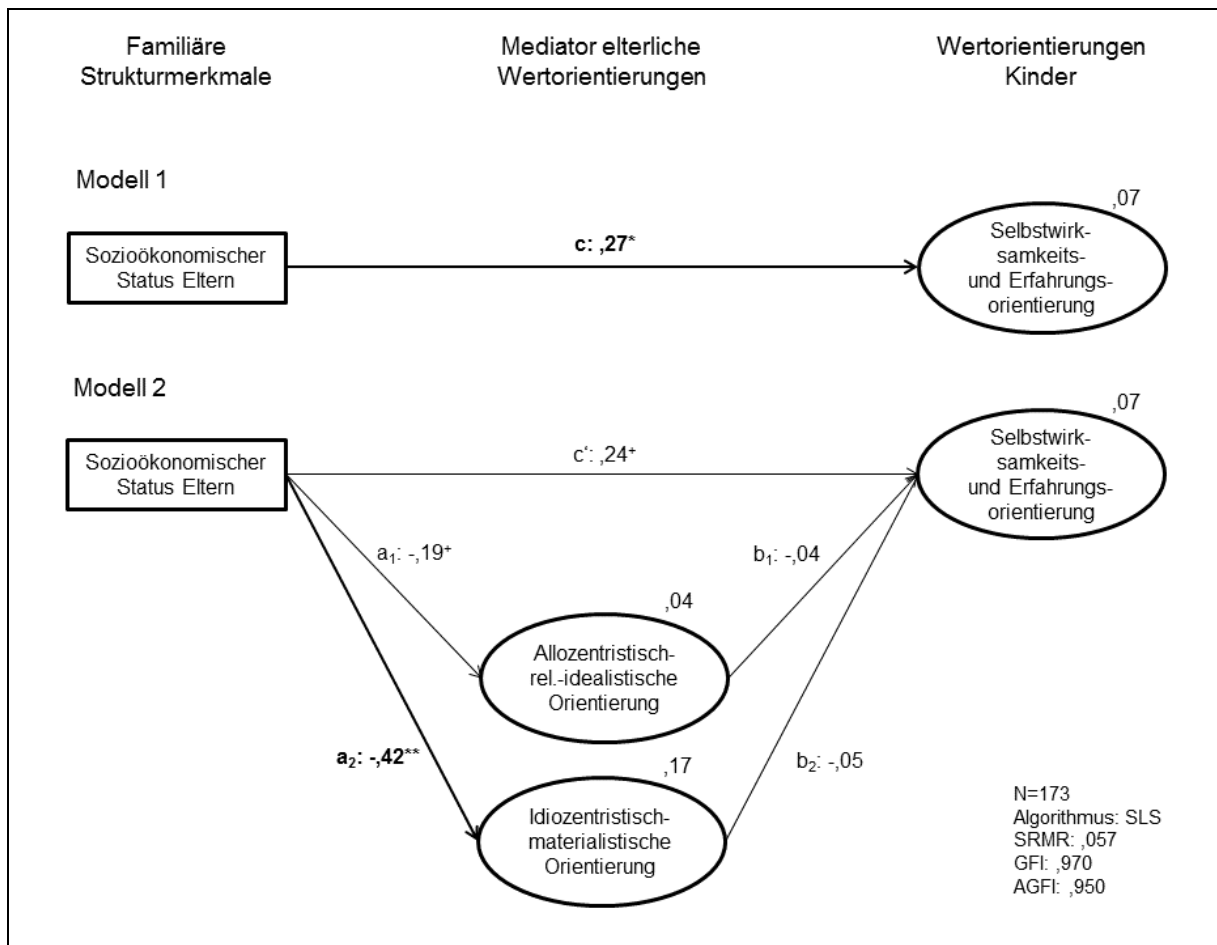
Elterliche Wertorientierungen als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

H 5.1: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die elterlichen Wertorientierungen vermittelt.

In Kapitel 6.4.1. Abbildung 15 ist für den sozioökonomischen Status der Eltern ein stärkerer positiver Einfluss auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder zu identifizieren ($\beta = 0,30$).

Ob die elterlichen Wertorientierungsdimensionen *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* und *idiozentristisch-materialistische Orientierung* einen Teil dieser Beziehung vermitteln (Hypothese H 5.1), wird in einem Strukturgleichungsmodell überprüft. Zur Analyse werden die 173 Fälle verwendet, für die die vollen oder vervollständigten Informationen zu den familiären Strukturmerkmalen sowie den elterlichen und kindlichen Wertorientierungen vorliegen. Da die Schätzung der Einflüsse der einzelnen familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder (Abbildung 15) gegeneinander kontrolliert wurden, ist zu überprüfen, ob der totale Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder (Pfad $c = \text{Pfad } c' + \sum \text{Pfad } a_i b_i$) auch unabhängig von anderen Strukturmerkmalen ein signifikantes Niveau erreicht. Die Schätzung des Modells wird anhand des SLS-Algorithmus durchgeführt.

Abbildung 19: Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die elterlichen Wertorientierungen



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6, Tabelle 54.

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

+ $p \leq 0,10$

In Abbildung 19 ist zu erkennen, dass der totale Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder auch ohne Kontrolle der anderen Strukturmerkmale ein signifikantes Niveau und moderate Stärke erreicht (Pfad c: $\beta = 0,27$; Modell 1). Unter Berücksichtigung der beiden Dimensionen der elterlichen Wertorientierungen schwächt sich der direkte Effekt zwar nur gering ab, fällt aber unter die Signifikanzgrenze (Pfad c': $\beta = 0,24$; Modell 2). Der gesamte indirekte Effekt über die elterlichen Wertorientierungen (Pfade $a_1b_1 + a_2b_2$) erreicht aber kein signifikantes Niveau ($\beta = 0,02$; CI= $-0,10$ bis $0,19$; $p = 0,74$).⁶⁰ Bei der Überprüfung der spezifischen indirekten Effekte über die einzelnen elterlichen Wertorientierungsdimensionen fällt auf, dass der

⁶⁰ Die in der Notation der Ergebnisse der Mediationsanalysen über Bootstrapping verwendeten Pfadkoeffizienten sind unstandardisiert, dürfen deswegen nicht mit den standardisierten Koeffizienten, wie sie in den Grafiken verwendet werden, gleichgesetzt werden. Ein indirekter Pfad gilt als signifikant, falls der Wert 0 nicht im 95%-Konfidenzintervall liegt.

sozioökonomische Status der Eltern ihre *idiozentristisch-materialistische Orientierung* signifikant negativ beeinflusst ($\beta = -0,42$). Allerdings bleibt der Einfluss der *idiozentristisch-materialistischen Orientierung* der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder marginal.⁶¹ Beide spezifischen indirekten Effekte als Produkte der jeweiligen Pfade a und b bilden sich also teilweise aus nicht signifikanten Faktoren. Hypothese H 5.1 muss damit sowohl für die elterlichen Wertorientierungen im Allgemeinen als auch für die einzelnen Wertedimensionen verworfen werden.

H 5.3: Der Einfluss eines Migrationshintergrundes der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die elterlichen Wertorientierungen vermittelt.

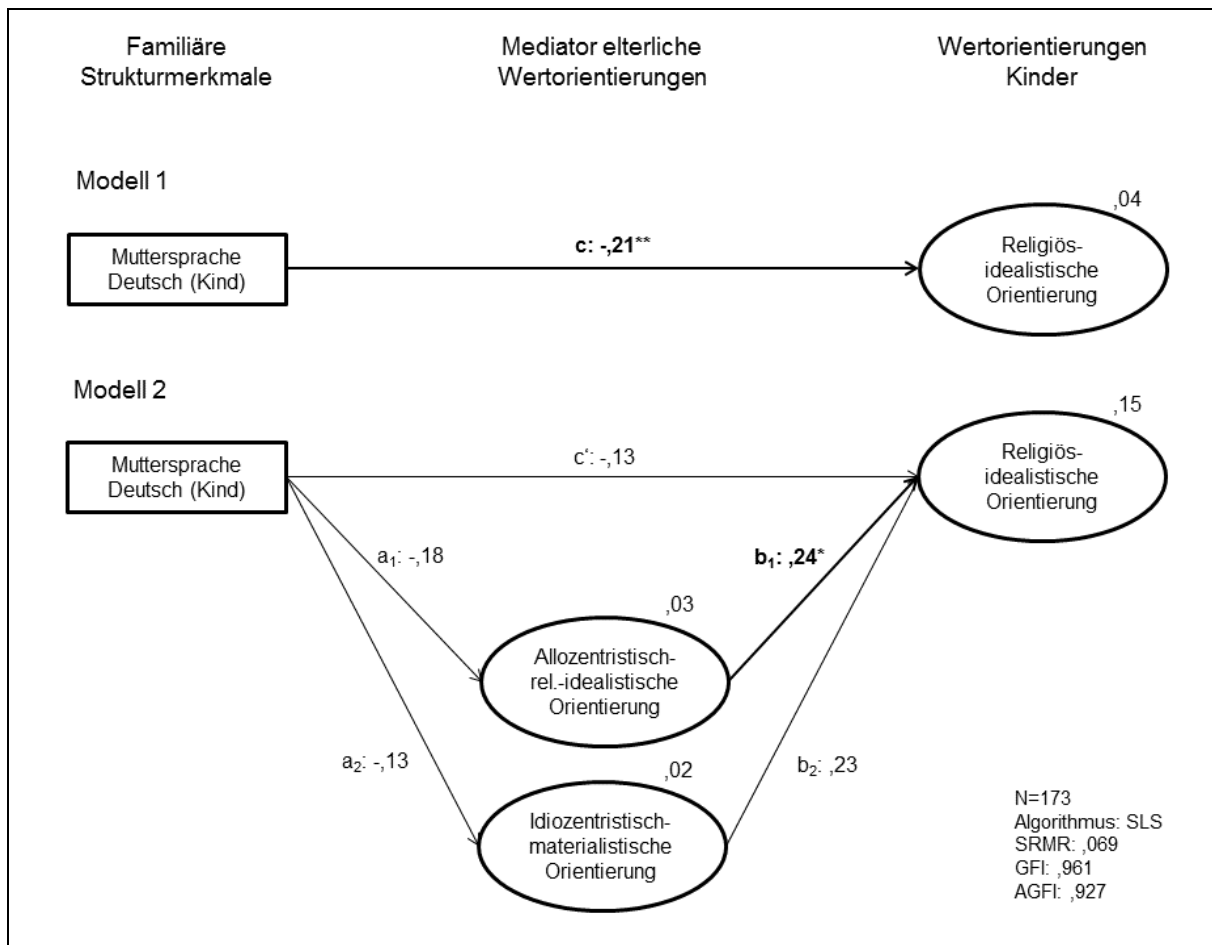
In Kapitel 6.4.1. Abbildung 15 ist für Deutsch als Muttersprache des Kindes (Negativindikator für einen Migrationshintergrund) ein schwacher negativer Einfluss auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder festzustellen ($\beta = -0,15$).

Die Vermutung, dass ein Teil dieser Wirkung über die elterlichen Wertorientierungen vermittelt wird (Hypothese H 5.3) soll ebenfalls in einem Strukturgleichungsmodell überprüft werden. Die Spezifikationen des Modells entsprechen bis auf den Austausch der abhängigen und unabhängigen Variablen denen des Modells in Abbildung 19.

Unter fehlender Kontrolle der anderen familiären Strukturmerkmale wächst die Stärke des signifikanten totalen Einflusses der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder sogar noch an (Pfad c: $\beta = -0,21$; Abbildung 20, Modell 1). Unter Aufnahme der elterlichen Wertorientierungen fällt der direkte Effekt jedoch unter ein signifikantes Niveau (Pfad c': $\beta = -0,13$; Modell 2). Der gesamte indirekte Effekt über die elterlichen Wertorientierungsdimensionen (Pfade $a_1b_1 + a_2b_2$) erreicht jedoch nur ein marginal signifikantes Niveau ($\beta = -0,04$; CI= -0,18 bis 0,01; $p = 0,09$). Trotz eines signifikanten positiven Einflusses einer elterlichen *allozentristisch-religiös-idealistischen Orientierung* (Pfad b_1 : $\beta = 0,24$) auf die Wertedimension der Kinder werden beide spezifischen indirekten Effekte auch über nicht signifikante Faktoren gebildet. Hypothese H 5.3 muss damit sowohl in Bezug auf die elterlichen Wertorientierungen im Allgemeinen als auch für die einzelnen Wertedimensionen abgelehnt werden.

⁶¹ Wie Urban & Mayerl (2011, S. 94) für Regressionsschätzungen anmerken, erbringt jedes Schätzmodell immer modellspezifische Koeffizienten-Schätzungen, die auch nur modellspezifisch interpretiert werden dürfen. Abweichungen der Stärke der Pfade b_1 und b_2 in Abbildung 19 zu den entsprechenden Einflusspfaden in Abbildung 14 sind dieser Modellspezifität geschuldet. So sind in Abbildung 19 die elterlichen Wertorientierungen vom sozioökonomischen Status abhängig, nicht kovariiert und die Stichproben sind nicht vollkommen deckungsgleich. Dies gilt auch für die folgenden Mediationsmodelle.

Abbildung 20: Mediation des Einflusses des Migrationshintergrundes der Eltern auf die kindliche Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* über die elterlichen Wertorientierungen



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6, Tabelle 55.

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

+ $p \leq 0,10$

Der elterliche Erziehungsstil als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

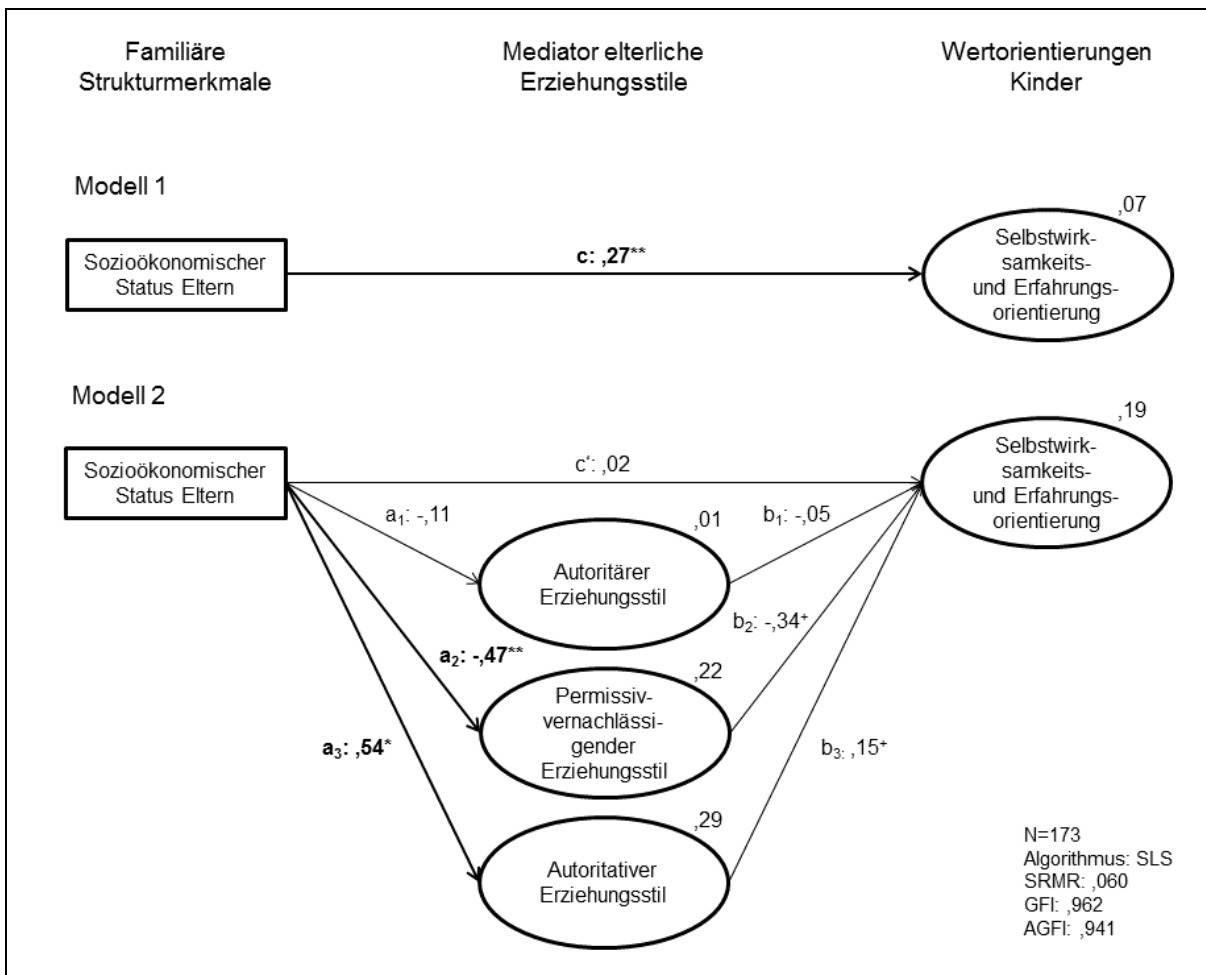
H 5.5: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Erziehungsstil vermittelt.

Um die Vermittlung des signifikanten Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder über die elterlichen Erziehungsstile zu überprüfen, werden in einem Strukturgleichungsmodell die 173 Fälle verwendet, für die die vollen oder vervollständigten Informationen zu den familiären Strukturmerkmalen sowie den elterlichen Erziehungsstilen und kindlichen Wertorientierungen vorliegen. Die Kontrollvariable Geschlecht des Kindes zeigt weder auf die Dimensionen des Erziehungsstils noch auf die untersuchte

Wertorientierungsdimension signifikante Einflüsse. Sie wird deswegen nicht in das Modell aufgenommen. Die Schätzung des Modells wird anhand des SLS-Algorithmus durchgeführt.

In Abbildung 21 ist ein Abfallen des signifikanten totalen Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder (Pfad c: $\beta = 0,27$; Modell 1) unter die Signifikanzschwelle festzustellen, wenn die elterlichen Dimensionen des Erziehungsstils als Mediatoren mit in das Modell aufgenommen werden (Pfad c': $\beta = 0,02$; Modell 2).

Abbildung 21: Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die elterlichen Erziehungsstile



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6, Tabelle 56.

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

+ $p \leq 0,10$

Beinahe die gesamte Stärke des Effekts wird über den elterlichen Erziehungsstil vermittelt. Der gesamte indirekte Effekt erreicht ein signifikantes Niveau ($\beta = 0,18$; CI = 0,03 bis 4,40; $p = 0,03$). Für den kumulativen Effekt der verschiedenen Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils kann die Hypothese H 5.5 also beibehalten werden. Es ist eine vollständige Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder über den elterlichen Erziehungsstil aufzufinden.

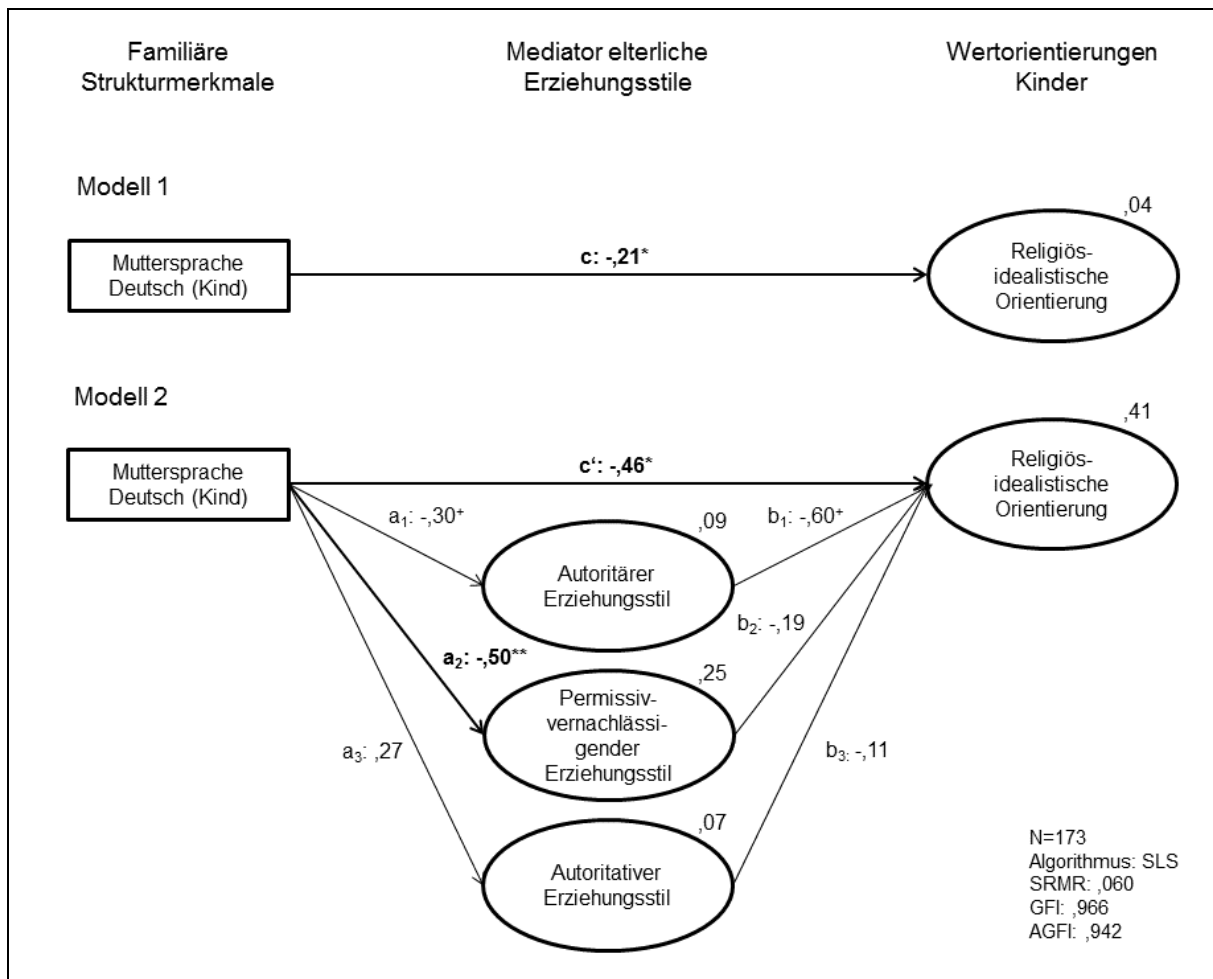
Bei der Überprüfung der spezifischen indirekten Pfade über die verschiedenen Erziehungsstildimensionen sind zwar ein signifikanter sehr starker positiver Einfluss des sozioökonomischen Status auf einen *autoritativen Erziehungsstil* (Pfad b_3) und ein signifikanter starker hemmender Einfluss auf einen *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstil* (Pfad b_2) zu identifizieren. Die Einflüsse dieser Dimensionen auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder erreichen dann aber nur ein marginal signifikantes Niveau. Für die spezifischen indirekten Effekte muss die Hypothese H 5.5 also verworfen werden. Eine Mediation ist nur für ihre summierten indirekten Effekte nachzuweisen.

H 5.7: Der Einfluss des elterlichen Migrationshintergrundes auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Erziehungsstil vermittelt.

Um die Mediation des signifikanten negativen Einflusses der deutschen Muttersprache des Kindes auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder durch die elterlichen Erziehungsstile zu überprüfen, werden in einem Strukturgleichungsmodell die 173 Fälle verwendet, für die die vollen oder vervollständigten Informationen zu den familiären Strukturmerkmalen sowie den elterlichen Erziehungsstilen und kindlichen Wertorientierungen vorliegen. Die Kontrollvariable Geschlecht des Kindes zeigt wiederum weder auf die Dimensionen des Erziehungsstils noch auf die Wertorientierungsdimension signifikante Einflüsse. Sie wird deswegen nicht in das Modell aufgenommen. Die Schätzung des Modells wird anhand des SLS-Algorithmus durchgeführt.

In Abbildung 22 ist zu erkennen, dass der direkte negative Effekt der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder im Vergleich zum totalen Effekt (Pfad c: $\beta = -0,21$; Modell 1) sogar noch anwächst, wenn die elterlichen Erziehungsstile als Mediatoren in das Modell aufgenommen werden (Pfad c': $\beta = -0,46$; Modell 2). Hier liegt also ein Suppressoreffekt durch den elterlichen Erziehungsstil vor. Dieser ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass Eltern ohne Migrationshintergrund seltener *autoritäre* und *permissiv-vernachlässigende Erziehungspraktiken* anwenden, die ihrerseits die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder hemmen. Die spezifischen indirekten Pfade über diese beiden Erziehungsstile (Pfad a_1b_1 : $\beta = 0,18$; Pfad a_2b_2 : $\beta = 0,10$) nehmen also positive Vorzeichen an und überdecken einen Teil der starken negativen direkten Wirkung (Pfad c').

Abbildung 22: Mediation des Einflusses des Migrationshintergrundes der Eltern auf die kindliche Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* über die elterlichen Erziehungsstile



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6, Tabelle 57.

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

+ $p \leq 0,10$

Die totale Wirkung der deutschen Muttersprache des Kindes auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder (Pfad c) ist damit schwächer als die direkte Wirkung. In die gleiche Wirkrichtung wie der totale Effekt verläuft allein der spezifische indirekte Effekt über den *autoritativen Erziehungsstil*, er bleibt aber sehr schwach (Pfad a_2b_2 : $\beta = -0,03$). Der gesamte indirekte Suppressoreffekt der Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils auf die negative Wirkung der deutschen Muttersprache des Kindes auf seine *religiös-idealistische Orientierung* erreicht ein marginal signifikantes Niveau ($\beta = 0,15$; CI = -0,03 bis 0,71; $p = 0,10$). Für den kumulativen Effekt der verschiedenen Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils muss die Mediationshypothese H 5.7 also verworfen werden. Auch für die spezifischen indirekten Effekte muss Hypothese H 5.7 abgelehnt werden. Die indirekten Suppressoreffekte scheiden als Mediationseffekte aus, dazu bleibt der

indirekte Pfad über den *autoritativen Erziehungsstil* sehr schwach und seine Faktorpfade erreichen kein signifikantes Niveau.

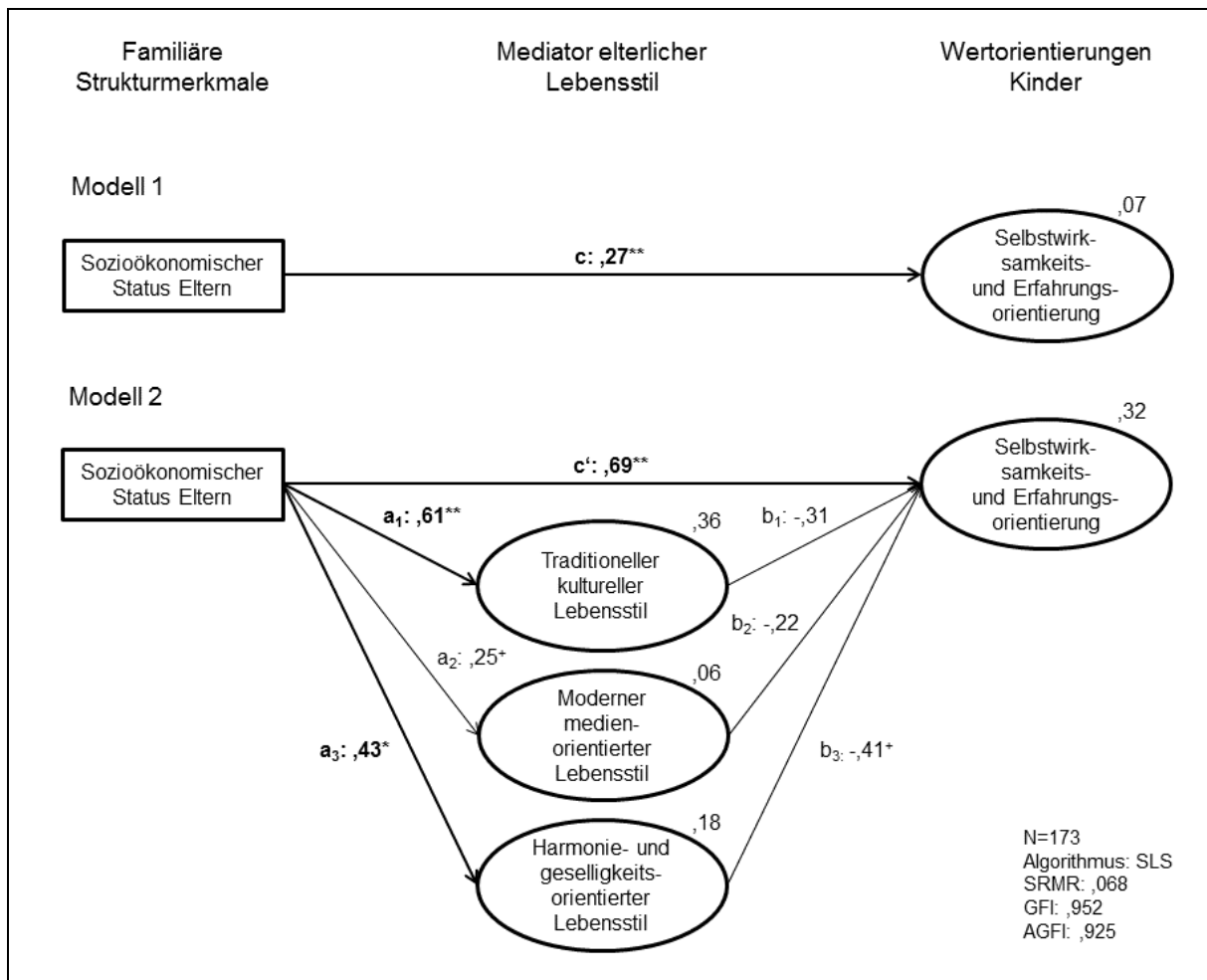
Der elterliche Lebensstil als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

H 5.9: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch den elterlichen Lebensstil vermittelt.

Um die Vermittlung des signifikanten Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder über den elterlichen Lebensstil zu überprüfen, werden in einem Strukturgleichungsmodell die 173 Fälle verwendet, für die die vollen oder vervollständigten Informationen zu den familiären Strukturmerkmalen sowie den elterlichen Lebensstilen und kindlichen Wertorientierungen vorliegen. Die Schätzung des Modells wird anhand des SLS-Algorithmus durchgeführt.

In Abbildung 23 zeigt sich eine Suppression der direkten Wirkung des sozioökonomischen Hintergrundes der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder durch den elterlichen Lebensstil. Im Vergleich zum moderaten totalen Effekt des sozioökonomischen Hintergrundes der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder (Pfad c: $\beta = 0,27$; Modell 1) wächst der direkte Einfluss deutlich an, wenn die elterlichen Lebensstildimensionen ins Modell eingeführt werden (Pfad c': $\beta = 0,69$; Modell 2). Jeder der spezifischen indirekten Pfade über die Lebensstildimensionen besitzt dabei eine negative Wirkung, was sich zu einem signifikanten gesamten Suppressionseffekt aufsummiert ($\beta = -0,19$; CI = -0,80 bis -0,01; $p = 0,04$). Für die spezifischen indirekten Pfade sind keine signifikanten Suppressionswirkungen auszumachen. Der sozioökonomische Status der Eltern beeinflusst einen *traditionellen kulturellen* und einen *harmonie- und geselligkeitsorientierten* Lebensstil zwar signifikant und deutlich positiv. Die spezifischen Einflüsse der Lebensstildimensionen auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder erreichen dann aber höchstens ein marginal signifikantes Niveau. Da Suppressionseffekte nicht Teil der Mediationshypothese H 5.9 sind, muss diese für die Gesamtwirkung als auch für die spezifische Wirkung der Lebensstile abgelehnt werden.

Abbildung 23: Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die elterlichen Lebensstile



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6, Tabelle 58.

** p <= 0,01

* p <= 0,05

+ p <= 0,10

H 5.11: Der Einfluss des Lebensstils auf die Wertorientierungen der Kinder besteht unabhängig von den strukturellen Merkmalen der Familie.

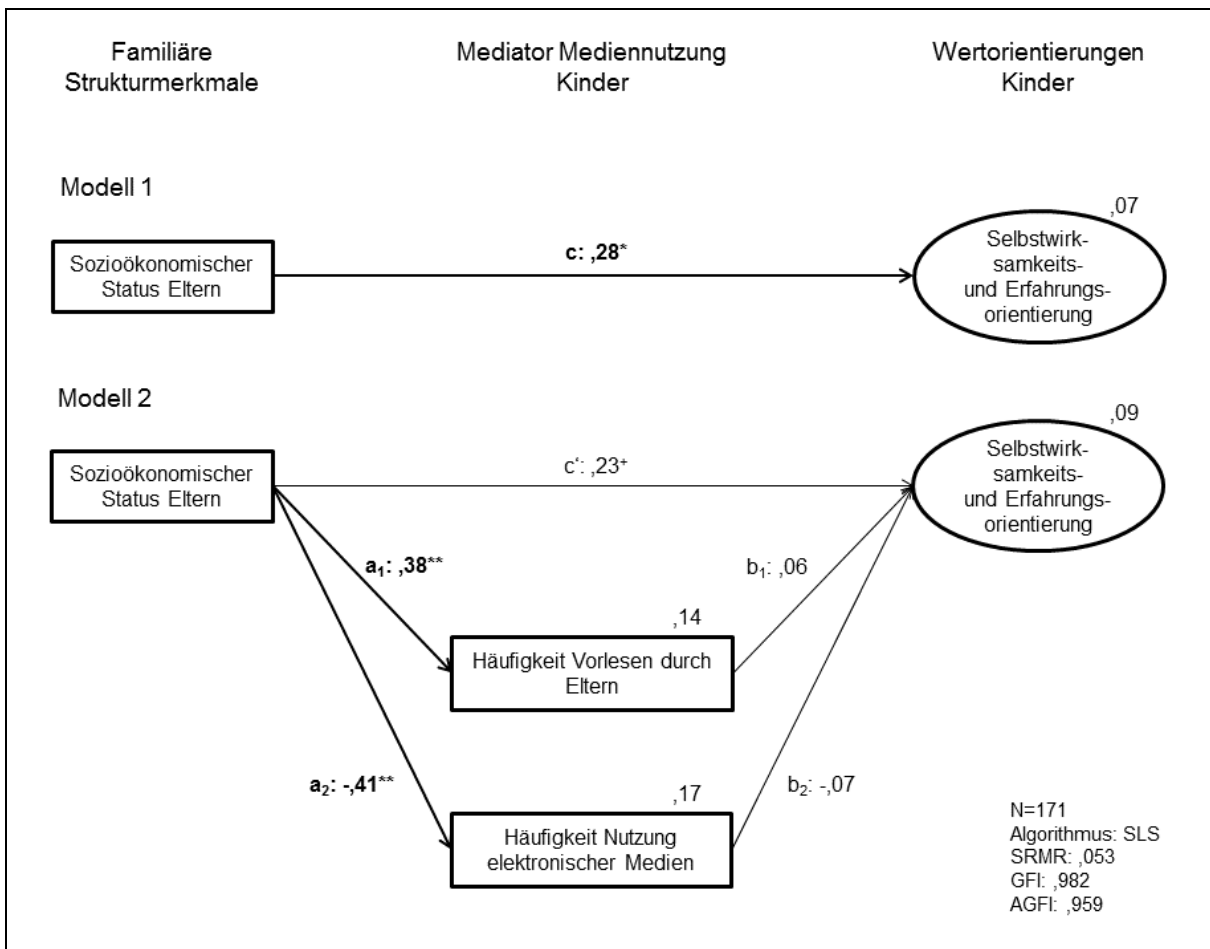
In Abbildung 17 in Kapitel 6.5.1. wie auch im Mediationsmodell in Abbildung 23 sind keine signifikanten Einflüsse der elterlichen Erziehungstildimensionen auf die Wertorientierung der Kinder zu identifizieren. Dazu kann die Unabhängigkeit der Lebensstildimensionen von den strukturellen Merkmalen der Familie durch die signifikanten, starken bis sehr starken Einflüsse des sozioökonomischen Status der Eltern auf die elterlichen Lebensstildimensionen *traditioneller kultureller Lebensstil* und *harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil* (Abbildung 23) widerlegt werden. Die Hypothese H 5.11 muss also verworfen werden.

Mediennutzung als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

H 5.12: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die Mediennutzung der Kinder vermittelt.

Um die Vermittlung des signifikanten Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder über die Mediennutzung der Kinder zu überprüfen, werden in einem Strukturgleichungsmodell die 171 Fälle verwendet, für die die vollen Informationen zu den familiären Strukturmerkmalen sowie der Mediennutzung und den Wertorientierungen der Kinder vorliegen.

Abbildung 24: Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die Mediennutzung der Kinder



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6, Tabelle 59.

** $p \leq 0,01$

* $p \leq 0,05$

+ $p \leq 0,10$

Die mögliche Kovariate Geschlecht des Kindes zeigt in einer Testanalyse weder mit den Indikatoren für Mediennutzung noch mit der Wertedimension signifikante Zusammenhänge und wird deswegen nicht im Modell berücksichtigt. Die Schätzung des Modells wird anhand des SLS-Algorithmus durchgeführt.

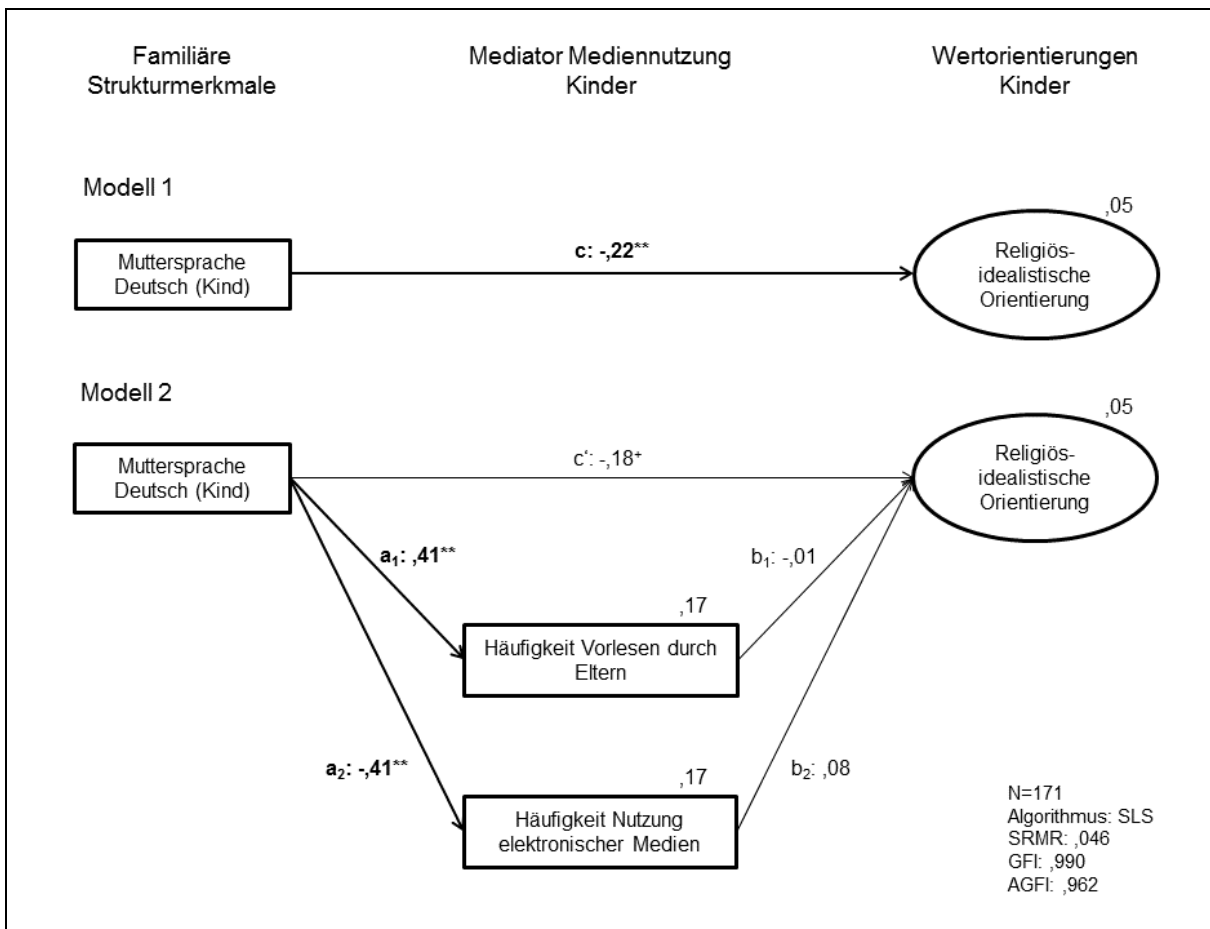
In Abbildung 24 ist zu erkennen, dass der direkte Effekt (Pfad c': 0,23; Modell 2) des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder unter Berücksichtigung der Mediatoren unter die Signifikanzschwelle fällt, während der totale Effekt ein signifikantes Niveau besitzt (Pfad c: 0,28; Modell 1). Auch die stärkeren bis starken Einflüsse des sozioökonomischen Status auf die Indikatoren der Mediennutzung (Pfade a₁ und a₂) erreiche ein signifikantes Niveau. Die Einflüsse der Indikatoren der Mediennutzung auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder (Pfade b₁ und b₂) sind dann aber sehr schwach und nicht signifikant. Für die spezifischen indirekten Effekte muss die Hypothese H 5.12 somit abgelehnt werden. Auch der gesamte indirekte Effekt bleibt deutlich unter einem signifikanten Niveau ($\beta = 0,03$; CI= -0,06 bis 0,13; $p = 0,45$). Auch für den gesamten indirekten Effekt über die Mediennutzung muss die Hypothese H 5.12 also verworfen werden.

H 5.14: *Der Einfluss des elterlichen Migrationshintergrundes auf die Wertorientierungen der Kinder wird zum Teil durch die Mediennutzung der Kinder vermittelt.*

Zuletzt wird die Vermittlung des signifikanten negativen Einflusses der deutschen Muttersprache des Kindes (Negativindikator eines Migrationshintergrundes) auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder durch die Mediennutzung der Kinder überprüft. Dazu werden in einem Strukturgleichungsmodell die 171 Fälle verwendet, für die die vollen Informationen zu den familiären Strukturmerkmalen sowie der Mediennutzung als auch den Wertorientierungen der Kinder vorliegen. Die Schätzung des Modells wird anhand des SLS-Algorithmus durchgeführt.

Für die Vermittlung des negativen Einflusses der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder über ihre Mediennutzung zeigt sich in Abbildung 25 ein ähnliches Bild wie für die Vermittlung des sozioökonomischen Status auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder in Abbildung 24. Im Gegensatz zum totalen Effekt (Pfad c: $\beta = -0,22$; Modell 1) sinkt der direkte Effekt unter die Signifikanzschwelle, wenn die Mediennutzung als Mediator mit in das Modell aufgenommen wird (Pfad c': $\beta = -0,18$; Modell 2). Auf die Vorlesehäufigkeit und die Häufigkeit der Nutzung elektronischer Medien wirkt sich die deutsche Muttersprache signifikant und stark aus (Pfade a₁ und a₂). Die Einflüsse der Indikatoren der Mediennutzung sind dann aber wiederum auch auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder (Pfade b₁ und b₂) sehr schwach und werden nicht signifikant.

Abbildung 25: Mediation des Einflusses des Migrationshintergrundes der Eltern auf die kindliche Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* über die Mediennutzung der Kinder



Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6, Tabelle 60.

- ** p <= 0,01
- * p <= 0,05
- + p <= 0,10

Für die spezifischen indirekten Effekte muss die Hypothese H 5.14 also abgelehnt werden. Auch der gesamte indirekte Effekt bleibt schwach und unter einem signifikanten Niveau ($\beta = -0,02$; CI = -0,10 bis 0,06; $p = 0,56$). Für den gesamten indirekten Effekt über die Mediennutzung muss die Hypothese H 5.14 also ebenfalls verworfen werden.

Integrative Gesamtmodelle des Einflusses der sozialen Herkunft auf kindliche Wertorientierungen über elterliche Wertorientierungen und familiäre Struktur- und Prozessmerkmale

Um ein Gesamtbild der Effekte der strukturellen Familienmerkmale, elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozesscharakteristika auf die kindlichen Wertorientierungen zu erhalten, werden abschließend in integrativen Gesamt-

modellen alle relevanten Einflussfaktoren simultan aufgenommen. Dabei werden auch potentielle Mediations- und Suppressionseffekte auf die in den Mediationshypothesen nicht überprüften strukturellen Einflüsse auf die Wertorientierungen der Kinder berücksichtigt. Hypothesen über die komplexen Zusammenhangsstrukturen bei der Berücksichtigung aller relevanten Struktur- und Prozesseinflüsse bestehen nicht, das Forschungsinteresse sowie das methodische Vorgehen sind also explorativ.

Die familiären Strukturmerkmale werden wiederum in ihren gegenseitigen Abhängigkeitsstrukturen in das Modell eingeführt (vgl. Abbildung 15). Die elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale werden sukzessive in das Einflussmodell der Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen aufgenommen. Da bei der Anzahl aller möglichen zu prüfenden Zusammenhänge und somit der Menge der zu schätzenden Parameter bei einer relativ kleinen Stichprobe die Grenze der Identifizierbarkeit eines simultanen Strukturgleichungsmodells überschritten wird, werden die Modelle getrennt für die drei identifizierten Wertorientierungsdimensionen der Kinder in der ersten Klasse geschätzt. Als weiteres methodisches Zugeständnis werden zum Zweck der Parameterreduktion nicht relevante Einflusspfade sukzessive entfernt. Hier sollen jedoch nicht nur die Signifikanzniveaus der Pfadkoeffizienten als Relevanzkriterium dienen, sondern auch die substantielle Effektstärke der Einflüsse. Bei den oft großen Standardfehlern der Pfadschätzer würden sonst potentiell interessante Einflusststrukturen, denen jedoch eine hohe Irrtumswahrscheinlichkeit anhaftet, unbeobachtet bleiben. Als substantiell sollen im Weiteren mindestens moderate Effekte mit Ladungen $\beta < |0,20|$ gelten. Schwächere Pfade werden aus dem Modell gelöscht.⁶² Die Dimensionen der Konstrukte werden dabei nur integriert, wenn für sie mindestens ein substantieller Einflusspfad auf die kindlichen Wertorientierungen aufzufinden ist. Eine substantielle Beeinflussung der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale durch die familiären Strukturmerkmale ist dagegen nicht Voraussetzung ihrer Integration. So können auch weitgehend von den Strukturmerkmalen unabhängige Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder abgebildet werden.

Die Stichprobe umfasst 171 Fälle mit vollen oder vervollständigten Informationen zu familiären Strukturmerkmalen, elterlichen Wertorientierungen, familiären Prozessmerkmalen und Wertorientierungen der Kinder. Die Schätzungen werden mit dem SLS-Algorithmus durchgeführt. Interaktionen zwischen den elterlichen Wertorientierungen und Prozessmerkmalen sind nicht Teil des explorativen Forschungsinteresses und werden in den Modellen nicht berücksichtigt.

⁶² Ausnahme sollen hier grenzwertig substantielle Pfadkoeffizienten bilden, die Teile von relevanten indirekten Effekten darstellen.

Abbildung 26: Integratives Gesamtmodell des Einflusses der sozialen Herkunft auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder über familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sowie elterliche Wertorientierungen^a

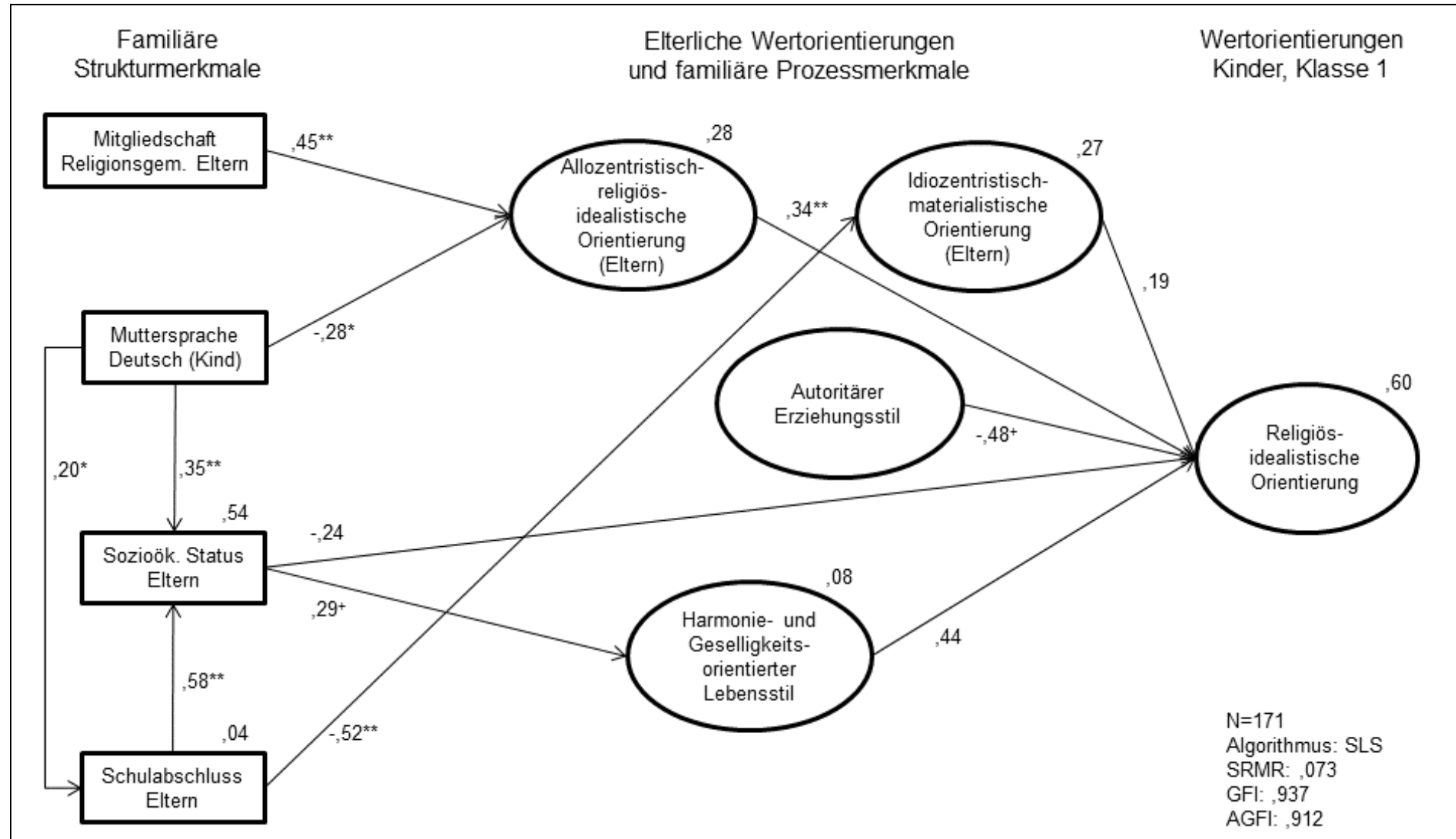


Abbildung 27: Integratives Gesamtmodell des Einflusses der sozialen Herkunft auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder über familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sowie elterliche Wertorientierungen^a

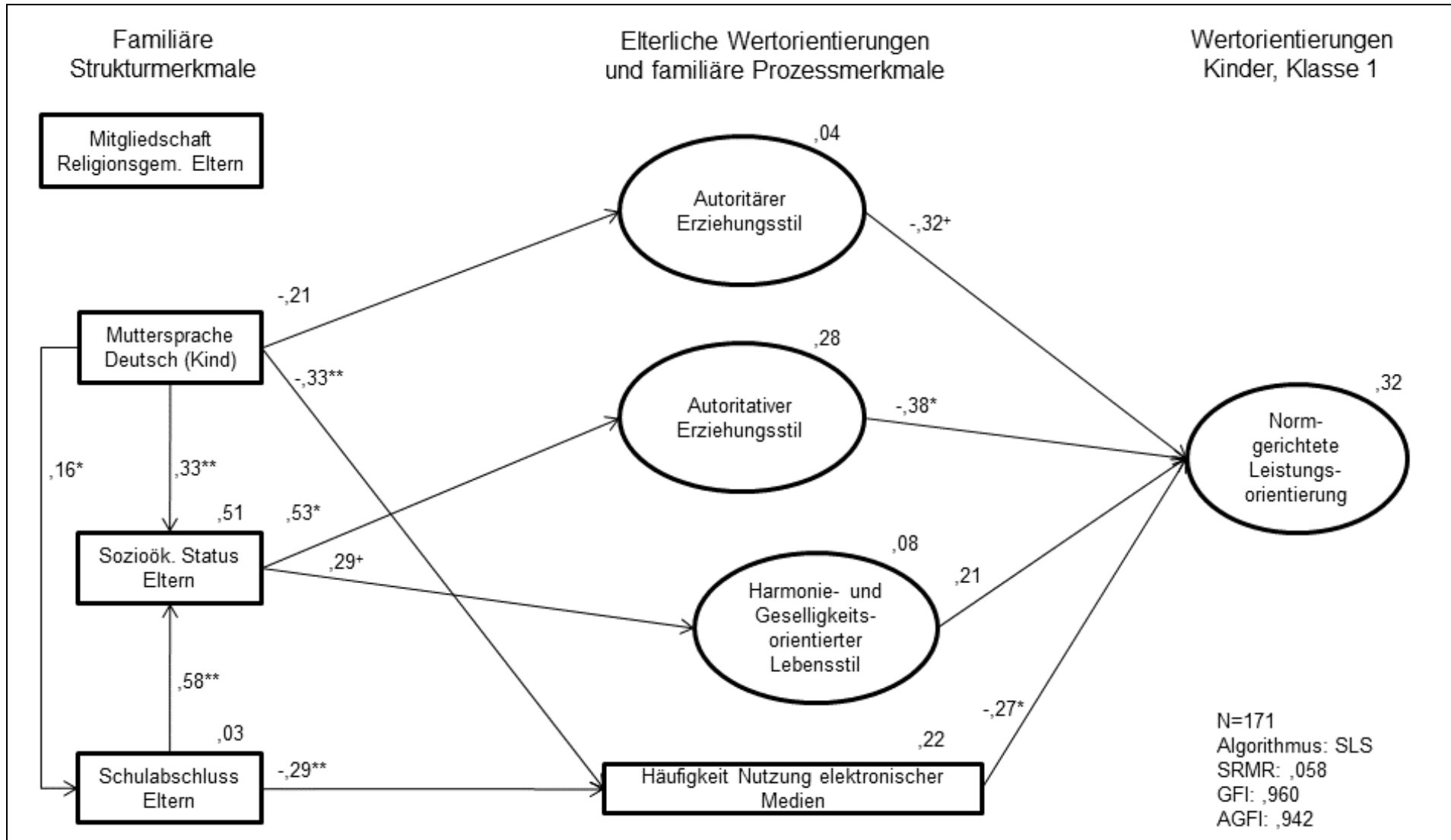
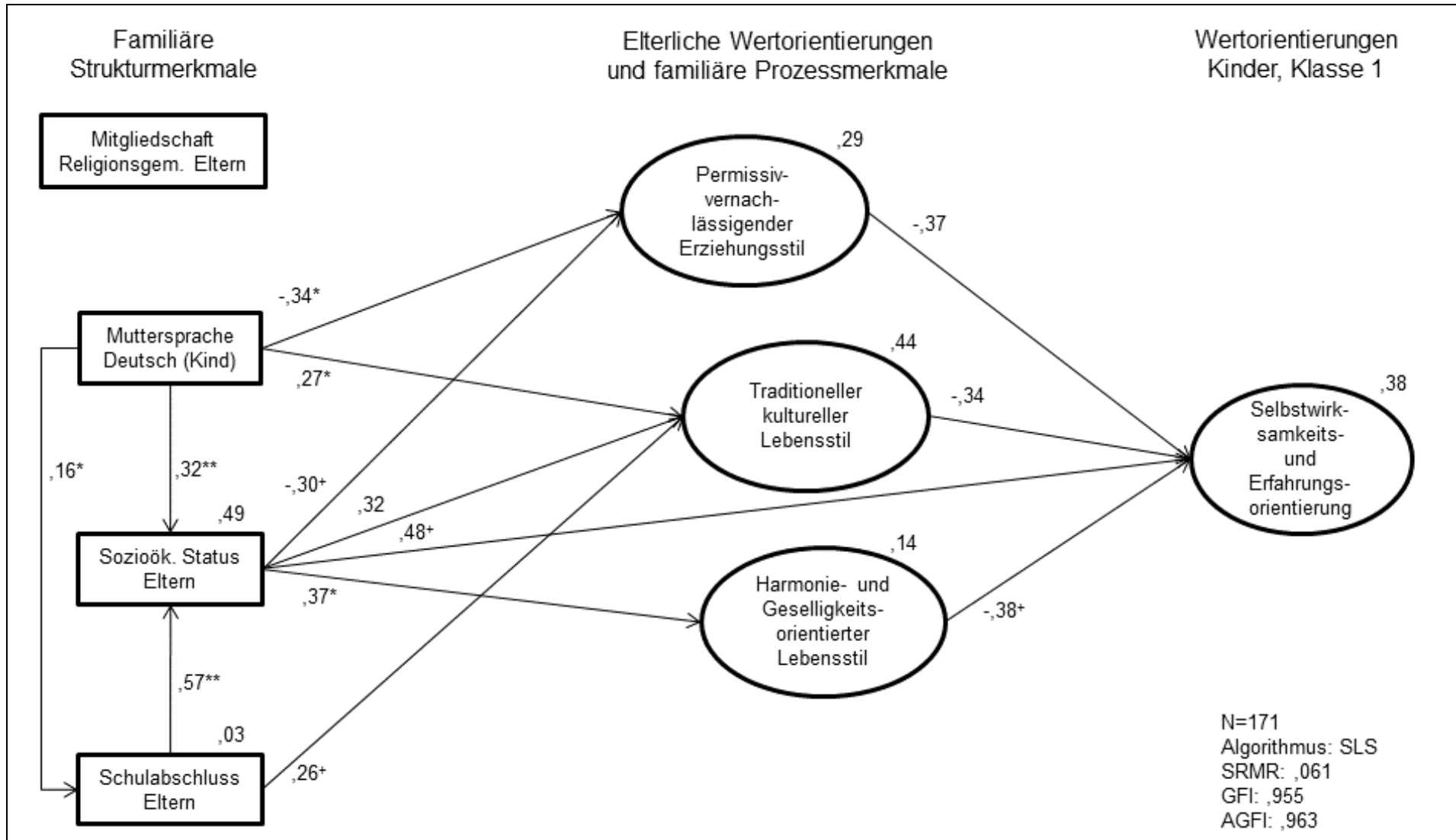


Abbildung 28: Integratives Gesamtmodell des Einflusses der sozialen Herkunft auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder über familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sowie elterliche Wertorientierungen^a



6. Empirische Studie: Ergebnisse und Diskussion

^a Standardisierte Pfadkoeffizienten. Signifikanzniveaus über Schätzungen der Konfidenzintervalle im Bootstrapping-Verfahren. Indikatorenzuordnung zu den latenten Variablen in Anhang A 6:
- für Abbildung 26 in Tabelle 61
- für Abbildung 27 in Tabelle 62
- für Abbildung 28 in Tabelle 63
** $p \leq 0,01$
* $p \leq 0,05$
+ $p \leq 0,10$

Für die *religiös-idealistische Orientierung* zeigt sich in Abbildung 26, dass von den familiären Strukturmerkmalen allein der sozioökonomische Status der Eltern einen substantiellen direkten Einfluss auf die Wertedimension besitzt, einen moderaten negativen Einfluss ($\beta = -0,24$). Dieser erreicht aber kein signifikantes Niveau und wird größtenteils von einem Suppressionseffekt über den positiven indirekten Pfad über einen *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil* ($\beta = 0,13$) überdeckt. Dieser erreicht ein marginal signifikantes Niveau. Auffallend ist ein marginal signifikanter starker negativer Einfluss eines *autoritären Erziehungsstils* ($\beta = -0,48$), der von den familiären Strukturmerkmalen nicht substantiell beeinflusst wird, also weitgehend unabhängig vom strukturellen Familienhintergrund wirkt.

Als wichtigstes Konstrukt, das die Effekte der Strukturmerkmale auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder vermittelt sind die elterlichen Wertorientierungen zu identifizieren. So verlaufen die einzigen substantiellen Einflusspfade des elterlichen Bildungsniveaus auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder über die signifikante Ablehnung einer *idiozentristisch-materialistischen Orientierung* ($\beta = -0,52$) durch die Eltern, die ihrerseits die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder schwach positiv beeinflusst ($\beta = 0,19$).

Die bedeutendste Rolle als Mediator nimmt aber die *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* der Eltern ein. Sie vermittelt über einen signifikanten indirekten Pfad den negativen Effekt der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ($\beta = -0,10$). Der direkte Pfad der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder nimmt nach der Berücksichtigung dieses indirekten Effekts keinen signifikanten oder substantiell starken Wert mehr an. Noch deutlicher ist die Vermittlung der Wirkung der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder über die elterliche *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung*. Der indirekte Effekt ist hochsignifikant ($\beta = 0,09$; CI = 0,03 bis 0,20; $p = 0,00$) und vermittelt den Großteil des gesamten direkten Effekts des Strukturmerkmals (vgl. Abbildung 15). Diese Ergebnisse sind im Kontext der intergenerationalen Wertetransmission zu diskutieren.

Insgesamt wird durch die Struktur- und Prozessmerkmale sowie die elterlichen Wertorientierungen im Modell in Abbildung 26 die Varianz der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder zu 60% aufgeklärt. Dies stellt eine deutliche Verbesserung zu den 9% dar, die durch die familiären Strukturmerkmale alleine erklärt werden (vgl. Abbildung 15). Allerdings besitzen die deutlichen Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen und Prozessmerkmale zumeist einen großen Standardfehler, so

dass die oft großen Effektstärken von einer hohen Irrtumswahrscheinlichkeit begleitet werden.

Die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder wird in Abbildung 27 durch die berücksichtigten familiären Struktur- und Prozessmerkmale im Modell zu 32% erklärt, was immer noch eine deutliche Verbesserung zur Varianzaufklärung durch die familiären Strukturmerkmale alleine darstellt (2%; Abbildung 15). Substantielle direkte Pfade der Strukturmerkmale auf die Wertedimension sind im Gesamtmodell nicht aufzufinden. Unter den Prozessmerkmalen zeigt vor allem der Erziehungsstil einen deutlichen Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung*, die *autoritative* Erziehungsstildimension sogar einen signifikanten ($\beta = -0,38$). Sie vermittelt auch einen negativen indirekten Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder ($\beta = -0,20$), der aber durch einen positiven Vermittlungspfad über einen *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil* teilweise unterdrückt wird ($\beta = 0,06$).

Auch ein autoritärer Erziehungsstil zeigt einen stärkeren negativen Einfluss auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder ($\beta = -0,32$), der ein marginal signifikantes Niveau erreicht. Diese Erziehungsstildimension vermittelt auch einen sehr schwachen positiven Einfluss der deutschen Muttersprache auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder ($\beta = 0,07$).

Bei den Indikatoren für die Mediennutzung der Kinder ist ein signifikanter, moderat starker negativer Effekt der Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder aufzufinden ($\beta = -0,27$). Die Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien wird ihrerseits von der deutschen Muttersprache und dem höchsten Schulabschluss der Eltern moderat bis stärker negativ beeinflusst. Die Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien vermittelt somit jeweils sehr schwache positive Effekte der deutschen Muttersprache ($\beta = 0,09$) und des höchsten Schulabschlusses der Eltern ($\beta = 0,08$) auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder.

In Abbildung 28 ist für die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder ein direkter substantieller Einflusspfad von den familiären Strukturmerkmalen zu identifizieren. Der direkte Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* fällt dabei deutlich stärker aus als der totale Effekt (vgl. Tabelle 30). Die Differenz erklärt sich durch Supressoreffekte, die über den *traditionellen kulturellen* und den *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil* vermittelt werden. Der sozioökonomische Status der Eltern beeinflusst beide Lebensstildimensionen stärker positiv, diese besitzen dann jedoch moderat negative Wirkungen auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder. Ein Teil des totalen positiven Einflusses des sozioökonomischen Status auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* wird also von den negativen Einflüssen über die beiden Lebensstildimensionen verdeckt. Ein leichter Mediationseffekt ist dagegen für den *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstil* aufzufinden. Er besitzt einen stärkeren negativen Einfluss auf die *Selbstwirksam-*

keits- und Erfahrungsorientierung der Kinder ($\beta = -0,37$) und Eltern mit höherem sozioökonomischen Status lehnen ihn stärker ab ($\beta = -0,30$).

Die Ablehnung eines *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstil* vermittelt auch einen sehr schwachen positiven Effekt der deutschen Muttersprache auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder ($\beta = 0,13$), der aber durch einen Suppressoreffekt über die Unterstützung eines *traditionellen kulturellen Lebensstils* größtenteils unterdrückt wird ($\beta = -0,09$). Die Unterstützung eines *traditionellen kulturellen Lebensstils* vermittelt auch einen schwachen negativen Effekt des höchsten Schulabschlusses der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder ($\beta = -0,09$).

Insgesamt erklären die relevanten familiären Struktur- und Prozessmerkmale 38% der Varianz der latenten Variable *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*. Auch hier liegt die Varianzaufklärung deutlich über derjenigen im Einflussmodell der Strukturmerkmale allein (8%; Abbildung 15). Die familiären Prozessmerkmale leisten also auch hier einen substantiellen Beitrag zur Erklärung der kindlichen Wertedimension.

In Tabelle 30 finden sich die totalen, direkten und indirekten Effekte der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder abgetragen. Dabei beinhalten die indirekten und totalen Effekte auch Vermittlungspfade über andere Strukturmerkmale, wie sie etwa für die deutsche Muttersprache über den Schulabschluss oder den sozioökonomischen Status der Eltern und im nächsten Schritt über die von ihnen beeinflussten Prozessmerkmale verlaufen.

In der Gesamtschau der Zusammenhänge zeigen sich signifikante totale Effekte auf die kindlichen Wertorientierungen für die elterliche Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft, die deutsche Muttersprache des Kindes und den sozioökonomischen Status der Eltern. Die Wirkung der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft und der deutschen Muttersprache des Kindes auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder wird vollständig oder größtenteils über die *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* der Eltern vermittelt. Hier sind keine substantiellen direkten Effekte nachzuweisen. Dagegen wird der substantielle direkte Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder sogar noch verstärkt, wenn für die über elterliche Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale vermittelten indirekten Pfade kontrolliert wird.

Tabelle 30: Direkte, indirekte und totale Effekte der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen

Kinder: Religiös-idealistische Orientierung				
	Mitgliedschaft Religionsgem. Eltern	Muttersprache Deutsch (Kind)	Schul- abschluss Eltern	Sozioök. Status Eltern
direkter Effekt				-,24
indirekter Effekt,^a davon über:	,15**	-,16*	-,16 ⁺	,13 ⁺
Wertorientierungen				
<i>Allozentristisch-religiös-idealistische</i> Orientierung (Eltern)	,15	-,10		
<i>Idiozentristisch-materialistische</i> Orientierung (Eltern)			-,10	
Lebensstile				
Harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil				,13
totaler Effekt^a	,15**	-,16*	-,16 ⁺	-,11
Kinder: Normgerichtete Leistungsorientierung				
	Mitgliedschaft Religionsgem. Eltern	Muttersprache Deutsch (Kind)	Schul- abschluss Eltern	Sozioök. Status Eltern
direkter Effekt				
indirekter Effekt,^a davon über:		,11	,00	-,14
Erziehungsstile				
Autoritärer Erziehungsstil		,07		
Autoritativer Erziehungsstil				-,20
Lebensstile				
Harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil				,06
Mediennutzung				
Häufigkeit Nutzung elektronischer Medien		,09	,08	
totaler Effekt^a		,11	,00	-,14
Kinder: Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung				
	Mitgliedschaft Religionsgem. Eltern	Muttersprache Deutsch (Kind)	Schul- abschluss Eltern	Sozioök. Status Eltern
direkter Effekt				,48 ⁺
indirekter Effekt,^a davon über:		,16 ⁺	,10	-,14
Erziehungsstile				
Permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil		,13		,11
Lebensstile				
Traditioneller kultureller Lebensstil		-,09	-,09	-,11
Harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil				-,14
totaler Effekt^a		,16 ⁺	,10	,34 [*]

Standardisierte Pfadkoeffizienten auf Grundlage der Modelle in Abbildung 26-28

^a beinhaltet ggf. auch nicht ausgewiesene indirekte Effekte über andere Strukturmerkmale

** p <= 0,01

* p <= 0,05

⁺ p <= 0,10

Eine Besonderheit der totalen Wirkung des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* und *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder stellen die teilweise entgegengesetzten Wirkrichtungen der spezifischen indirekten Effekte dar, die über die elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale vermittelt werden. So vermindert der positive spezifische indirekte Effekt des sozioökonomischen Status auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder über den *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil* den negativen indirekten Effekt über den *autoritativen Erziehungsstil*. Auch bezogen auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder werden die negativen indirekten Effekte des sozioökonomischen Status der Eltern über die *traditionelle kulturelle* und *harmonie- und geselligkeitsorientierte* Lebensstildimension durch den positiven indirekten Effekt über den *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstil* gedämpft. Hier zeigen sich

komplexe Wirkbeziehungen über widerstreitende Vermittlungspfade, die sich sonst auch noch in den indirekten Effekten der deutschen Muttersprache auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder zeigen.

Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der verschiedenen Pfade der intergenerationalen Wertesozialisation (Dalton, 1982) zu diskutieren.

6.6.2. Diskussion

Die Analyse der vermittelnden Faktoren im Zusammenhang von strukturellem familiärem Hintergrund und der Ausprägung der Werthaltungen von Kindern soll als Ansatz dienen, die komplexen Wirkmechanismen des Einflusses des Elternhauses auf einer bisher nicht untersuchten Differenzierungsebene zu beleuchten. In der Gesamtschau der Einflussbeziehungen von strukturellen und prozessoralen Merkmalen wird versucht, die Beziehungen zwischen dem *social milieu pathway* und dem *attitudinal pathway* der Wertesozialisation (Dalton, 1982, S. 140) in ihrem Kräfteverhältnis zu klären.

Elterliche Wertorientierungen als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Die Hypothesen zum Mediationseffekt der elterlichen Wertorientierungen in der Beziehung zwischen den signifikanten Effekten des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder sowie des Migrationshintergrundes der Kinder auf ihre *religiös-idealistische Orientierung* bestätigen sich nicht.

Für den sozioökonomischen Status der Eltern findet sich zwar ein signifikanter negativer Einfluss auf ihre *idiozentristisch-materialistische Orientierung*, diese zeigt dann aber keinen nennenswerten Einfluss auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder (Abbildung 19). Der negative Einfluss des höheren sozioökonomischen Status auf die Unterstützung *idiozentristisch-materialistischer Werte* der Eltern lässt sich mit Kohn (1981) durch die stärkere Unterstützung von Selbstbestimmungswerten in höheren sozialen Schichten erklären. Prima facie erscheint dies auf Grund der individualistischen Ausrichtung der Orientierung an Selbstbestimmung allerdings unplausibel. Selbstbestimmungswerte lassen sich jedoch auch breit als „not having conservative beliefs, having personally responsible standards of morality, being trustful of others, not being self-deprecatory, not being fatalistic and not being conformist“ (Hitlin, 2003, S. 4) und der Unterstützung von Rücksichtnahme (Kohn, 1981, S. 22) ausdefinieren. Die Indikatoren Cleverness, Leistung und Sicherheit, aus denen sich die Wertedimension der elterlichen *idiozentristisch-materialistischen Werte* im Messmodell konstituiert, können hier also durchaus als antagonistische Ausrichtungen zu einer Orientierung an persönlicher

Moral, sozialer Verantwortung und Vertrauen vermutet werden. Dagegen spricht jedoch, dass die *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* der Eltern ebenfalls negativ vom ihrem sozioökonomischen Status beeinflusst wird, wenn auch nur schwach und nicht signifikant.

Anders als in der Beziehung von elterlicher *idiozentristisch-materialistischer Orientierung* und der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder zeigt sich für die *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* der Eltern ein signifikanter positiver Einfluss auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder (Abbildung 20). Der familiäre Migrationshintergrund besitzt dann aber keine signifikante Wirkung auf die elterlichen Wertedimensionen.

Die häufig berichtete Sonderstellung der religiösen Orientierungen in der intergenerationalen Wertetransmission (Knafo & Schwartz, 2009; Hermann, 2013; Boehnke, 2009; Copen et al., 2005; vgl. Kapitel 6.3.2.) zeigt sich im Mediationsmodell jedoch deutlicher als im direkten Einflussmodell der elterlichen Wertorientierung (Abbildung 14). Der moderat positive Einfluss der elterlichen *allozentristisch-religiös-idealistischen Orientierung* auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder erreicht hier ein signifikantes Niveau, im direkten Einflussmodell nicht. Grund hierfür ist eine schwache Kovarianz zwischen den elterlichen Wertedimensionen, die im direkten Einflussmodell berücksichtigt werden konnte, im Mediationsmodell dagegen nicht. Eine Mediationswirkung des negativen Einflusses der deutschen Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder kann für die *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* der Eltern dagegen aber nicht nachgewiesen werden.

Auch der in Kapitel 6.4.2. entwickelte Erklärungsansatz kann verworfen werden. Demnach fördern die tendenziell stärker *kollektivistischen* und schwächer *individualistischen* kulturellen Werte in den Herkunftsgesellschaften der Familien mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den kulturellen Orientierungen der deutschen Gesellschaft auch auf der Ebene der individuellen Wertorientierungen *allozentristische* Werte und hemmen die *idiozentristischen*. Sowohl die elterlichen *allozentristischen* Wertedimensionen als auch die *idiozentristischen* werden im Mediationsmodell jedoch negativ von der deutschen Muttersprache der Familie beeinflusst. Ein differentieller Effekt nach Migrationsstatus kann hier nicht beobachtet werden.

Einzuwenden bleibt, dass diese Interpretation der Ergebnisse auf keiner optimalen methodischen Basis steht. Die Operationalisierung der elterlichen Wertorientierungen durch wenige Items eines Kurzinstruments erlaubt keine umfassende Abbildung der elterlichen Wertestruktur, was die Aussagekraft der Ergebnisse klar einschränkt.

Der elterliche Erziehungsstil als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Für den elterlichen Erziehungsstil zeigt sich bei der Überprüfung der Hypothese H 5.5 im Gegensatz zu den elterlichen Wertorientierungen eine Mediationswirkung auf den positiven Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *idiozentristische* Dimension der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder. Für die stärkere Unterstützung *idiozentristischer* Werte in höheren Schichten finden sich in mehreren Forschungstraditionen theoretische Erklärungen und empirische Belege (Kohn, 1981; Bourdieu 1987; Triandis, 1995; Özdikmenli-Demir & Sayil, 2009; vgl. auch Abendschön, 2010, S. 164). Die Vermittlung dieses Zusammenhangs wird meist über die stärkere Zustimmung zu unterstützenden und kommunikativen Erziehungsmethoden in höheren Schichten erklärt (Luster et al., 1989; Kasser, Koestner & Lokes, 2002). Die materielle Sicherheit sozioökonomisch besser gestellter Familien scheint dabei auch präventiv gegen inkonsistente und feindliche Erziehungsstile zu wirken, da sie das Stressniveau in Familien senkt (Conger et al., 1992; Klebanov et al., 1998; Duncan et al., 1998; Guo & Mullan Harris, 2000). Kalte, restriktive und inkonsistente Erziehungsstile hemmen die Befriedigung von individualistischen Wachstumsbedürfnissen des Kindes (Kasser, Koestner & Lokes; 2002), die als wichtiger Faktor für die Ausbildung von *idiozentristischen* Werten angenommen werden können (vgl. Kapitel 3.1.2.). Von Wärme und Zuwendung gekennzeichnete Erziehungsstile fördern dagegen die Befriedigung dieser Wachstumsbedürfnisse.

Das Mediationsmodell in Abbildung 21 bestätigt alle diese in der Literatur auffindbaren Vermittlungspfade, wenn auch im Einzelnen ohne ein signifikantes Niveau zu erreichen. *Autoritäre* und *permissiv-inkonsistente* Erziehungsstile, die Russell et al. (1989, S. 95) als „negative“ Erziehungsstile zusammenfassen, werden vom sozioökonomischen Status der Eltern negativ beeinflusst und wirken ihrerseits negativ auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder. Der vermittelte Effekt wirkt also positiv auf diese kindliche Wertedimension. Ein *autoritativer* Erziehungsstil wird dagegen positiv vom sozioökonomischen Status beeinflusst und besitzt eine positive Wirkung auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder. Die große Bedeutung des Erziehungsstils in der Vermittlung des Effekts des sozioökonomischen Status auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder wird dadurch unterstrichen, dass der totale Effekt des sozioökonomischen Status auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder fast vollständig über die elterlichen Erziehungsstile vermittelt wird. Der kumulative indirekte Pfad erreicht ein signifikantes Niveau.

Für den negativen Einfluss der deutschen Muttersprache des Kindes (als Negativindikator für einen Migrationshintergrund) auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ist dagegen kein Mediationseffekt über die elterlichen Erziehungsstile nachzuweisen. Viel mehr unterdrückt vor allem die Ablehnung „negativer“ Erziehungsstile (Russell et al., 1989) in deutschsprachigen Familien einen beträchtlichen Anteil des direkten, negativen Effekts der deutschen

Muttersprache auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder. *Autoritäre* und *permissiv-inkonsistente* Erziehungsstile beeinflussen ihrerseits die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder negativ, so dass hier positive Vermittlungspfade entstehen. Signifikante spezifische Suppressionspfade sind zwar nicht zu identifizieren, der gesamte indirekte Effekt über die Erziehungsstildimensionen erreicht aber immerhin ein marginal signifikantes Niveau.

Die Ergebnisse bestätigen also die postulierte stärkere Unterstützung „negativer“, aber im Milieukontext durchaus potentiell funktionaler Erziehungsstile in Familien mit Migrationshintergrund (Uslucan, 2010; Driscoll, Russell & Crockett, 2008; Baier & Pfeiffer, 2008; vgl. Kapitel 4.2.4.). Diese Erziehungsstile wirken dann jedoch teilweise sehr stark hemmend auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder. So wird die signifikant höhere Unterstützung der *religiös-idealistischen Orientierung* durch Kinder aus Migrantenfamilien, die eventuell über eine stärkere Religiosität unter Migranten (vgl. Diehl & Koenig, 2009) erklärt werden kann, durch die gleichzeitig stärkere Unterstützung von *autoritären* und *inkonsistenten* Erziehungsstilen teilweise unterdrückt.

Der elterliche Lebensstil als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Auch die Hypothese über die Mediationswirkung des Lebensstils in der Einflussbeziehung zwischen sozioökonomischem Status der Eltern und der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder muss verworfen werden. Stattdessen zeigt sich eine signifikante Suppressionswirkung des gesamten indirekten Effekts, der den sehr starken direkten Einfluss des sozioökonomischen Status auf diese kindliche Wertedimension sogar zum Großteil unterdrückt. Dabei sind zwischen den spezifischen Vermittlungspfaden über die verschiedenen Lebensstildimensionen keine Unterschiede in der Wirkrichtung aufzufinden. Alle Lebensstildimensionen werden vom sozioökonomischen Status positiv beeinflusst, ein *traditioneller kultureller* und ein *harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil* sogar signifikant. Von den Lebensstildimensionen gehen dann einheitlich negative Einflüsseffekte auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder aus, von denen aber keiner ein signifikantes Niveau erreicht.

Die Vermutung einer größtenteils von Strukturfaktoren unabhängigen Formierung von Lebensstilen (Hörning, Ahrens & Gerhard, 1996; Fröhlich & Mörth, 1994) und eine deswegen unabhängige Beeinflussung kindlicher Wertorientierungen kann anhand der Analyse verworfen werden. Die deutlichen Einflüsse des sozioökonomischen Status der Eltern zeugen von einer starken Abhängigkeit der Lebensstile von sozial-strukturellen Faktoren. Dabei scheinen allerdings alle Dimensionen der erfragten Freizeitaktivitäten von einem höheren sozioökonomischen Status zu profitieren. Erklärend kann hier vermutet werden, dass neben größeren materiellen Ressourcen und tendenziell größeren sozialen Netzwerken (Mewes, 2010), Eltern

aus höheren sozialen Schichten vermutlich auch größere Kontingente frei verfügbarer Zeit und niedrigere Stressniveaus besitzen, was über das Family Stress Modell erklärbar wird (Conger et al., 1992; Klebanov et al., 1998; Duncan et al., 1998; Guo & Mullan Harris, 2000). Damit besitzen sie generell mehr der notwendigen Ressourcen für die Durchführung von Freizeitaktivitäten. Differentielle Effekte der Wirkung des sozioökonomischen Status auf die Dimensionen des Lebensstils wären hier also nur als graduelle Abstufungen in der Stärke dieses positiven Einflusses zu erwarten. Tatsächlich bestätigt sich im Sinne Bourdieus (1994, S. 277 ff., 405), dass unter den expressiven Seiten des Habitus besonders der *traditionelle kulturelle Lebensstil* positiv vom sozialen Status beeinflusst wird. Eine ökonomische Dimension des Lebensstils im Sinne Bourdieus ist in den vorliegenden Daten nicht zu identifizieren. Dagegen sind aber Schichteinflüsse, wie sie sich durch Hradil & Spellerberg (2011, S. 59 ff.) für Lebensstile in Deutschland 2008 in einem Milieuansatz empirisch nachweisen lassen, in den empirischen Daten festzustellen. In hohen sozialen Schichten sind demnach kulturelle Orientierungen des Lebensstils und ehrenamtliches Engagement dominant, in mittleren Schichten steht die aktive und sozial vernetzte Gestaltung der Freizeit im Mittelpunkt, in niedrigeren sozialen Schichten ist der Lebensstil unter anderem geprägt vom Konsum elektronischer Medien und gesellschaftlichem Rückzug.

Unter den Einflüssen der Lebensstildimensionen auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder stellt der hemmende Effekt des *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstils* den stärksten dar, er erreicht ein marginal signifikantes Niveau. Hier wäre als Erklärung zu vermuten, dass ein stark sozial orientierter Lebensstil der Eltern über den Sozialisationsmechanismus des sozialen *Modell-Lernens* (Bandura, 1979) die Ausbildung der *idiozentristischen* Wertedimension bei den Kindern hemmt. Dem widerspricht jedoch, dass auch die stärker individualistischen *traditionellen kulturellen* und *modernen medienorientierten Lebensstile* die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder hemmen, wenn auch nicht auf einem signifikanten Niveau. Insgesamt lässt sich für die Vermittlungswirkung des Lebensstils also nur attestieren, dass Eltern aus höheren sozialen Schichten generell eine höhere Frequenz von Freizeitaktivitäten angeben, die wiederum die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder negativ beeinflusst. Dieser hemmende Effekt verdeckt den größten Teil des sehr starken positiven Einflusses des sozioökonomischen Status auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder.

Mediennutzung als Mediator des Einflusses der familiären Strukturmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder

Auch bei der Überprüfung der Hypothesen zur Mediationswirkung der Mediennutzung können die Erwartungen zum Einfluss des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds auf die Häufigkeit des Vorlesens und der Nutzung elektronischer Medien bestätigt werden (Mutsch, Schrammel & Jones,

2010; Kommer, 2010; Ritterfeld et al.; 2012). Ein höherer sozioökonomischer Status und die deutsche Muttersprache des Kindes hängen signifikant positiv mit der Vorlesehäufigkeit der Eltern zusammen, während sie die Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien durch die Kinder signifikant vermindern. Die Auswirkungen der Mediennutzung auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* sowie die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ist dann allerdings minimal. Die indirekten Effekte des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds auf die Wertedimensionen der Kinder über die Mediennutzung erreichen weder über die spezifischen Vermittlungspfade noch im Gesamteffekt ein signifikantes Niveau.

Integrative Gesamtmodelle des Einflusses der sozialen Herkunft auf kindliche Wertorientierungen über elterliche Wertorientierungen und familiäre Struktur- und Prozessmerkmale

Als letzter Schritt der Analysen wird in explorativ ausgerichteten, integrativen Gesamtmodellen, die die Einflüsse der strukturellen Merkmale der Familienherkunft auf die drei kindlichen Wertedimensionen simultan mit den Einflüssen elterlicher Wertorientierungen und familiärer Prozessmerkmale untersuchen, eine Gesamtschau der Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und kindlichen Wertorientierungen angestrebt. Hier wird auch die Bedeutung der potentiellen Vermittlungsfaktoren beleuchtet, die in den Hypothesen nicht thematisiert wurden. Dafür werden für den vorliegenden Datensatz über ein induktives Vorgehen diejenigen Vermittlungspfade identifiziert, deren Effekte entweder ein signifikantes Niveau erreichen oder zumindest eine moderate Einflussstärke besitzen.

Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen hier sowohl die direkten Effekte der strukturellen Merkmale der Familie als auch die Vermittlungsfunktionen der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale in der Beziehung von strukturellen Merkmalen und kindlichen Wertorientierungen. Dazu werden auch unabhängige relevante Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale berücksichtigt. Die Abhängigkeitsbeziehungen der Strukturmerkmale untereinander werden in den Modellen abgebildet, sicherlich wären auch die wahrscheinlich bestehenden Interdependenzen und Interaktionen zwischen den elterlichen Wertorientierungen und den familiären Prozessmerkmalen für einen umfassenden Überblick von Bedeutung. Wegen der methodischen Einschränkungen aufgrund der kleinen Stichprobe und des inhaltlichen Fokus auf Mediationsfunktionen der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale zwischen familiären Strukturmerkmalen und kindlichen Wertorientierungen werden sie hier aber nicht weiter thematisiert oder analysiert. Eine genauere Untersuchung dieser Abhängigkeitsstrukturen bleibt eine Herausforderung für die weitere Forschung.

Auf den ersten Blick ist in den integrativen Gesamtmodellen eine Vielzahl vermittelter Effekte zu identifizieren, auch für Prozessmerkmale, für die in den isolierten Modellen

zur Hypothesenprüfung keine Vermittlungsfunktionen auffindbar waren. Dagegen sind unter Kontrolle der Prozessmerkmale nur noch wenige relevante direkte Effekte der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen auszumachen. Darüber hinaus scheint eine Vermittlung dieser direkten Einflüsse über unbeobachtete Prozessmerkmale möglich. Schon diese erste Übersicht lässt die Relevanz des *attitudinal pathway* (Dalton, 1982) in der Sozialisation kindlicher Wertepreferenzen deutlich hervortreten.

Dabei stellen sich die Vermittlungsfunktionen keineswegs als trivial dar, die totalen Effekte der Einflüsse der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertedimensionen setzen sich häufig aus widerstreitenden indirekten Pfaden über verschiedene Prozessmerkmale zusammen, oft auch aus gegensätzliche Wirkrichtungen von direkten und vermittelten Effekten (z.B. beim Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*).

Integratives Gesamtmodell der religiös-idealistischen Orientierung

Im Modell zur Erklärung der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder (Abbildung 26) sind neben einem nicht signifikanten, negativen moderaten direkten Einflusspfad ausgehend vom sozioökonomischen Status der Eltern nur indirekte Einflüsse der Strukturmerkmale auf die Wertedimension der Kinder zu erkennen. Deutlich sticht hierunter der hochsignifikante stärkere positive Einfluss der elterlichen *allozentristisch-religiös-idealistischen Wertorientierung* auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder hervor.

Dieser Einfluss war im Einflussmodell der Wertorientierungen der Eltern auf diejenigen der Kinder (Abbildung 14, Kapitel 6.3.1.) weniger deutlich, da die elterlichen Wertedimensionen dort kovariiert wurden. Die elterliche *allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung* wird ihrerseits von der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft stark positiv beeinflusst. Auch dieser Effekt ist hochsignifikant. Der direkte Einfluss der elterlichen Religionsmitgliedschaft erreicht keine relevante Stärke mehr, war aber auch im Einflussmodell der Strukturmerkmale schwach und nur marginal signifikant (Abbildung 15, Kapitel 6.4.1.). Hier ist also eine fast vollständige Mediation des Einflusses der elterlichen Religionsmitgliedschaft auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder über die *allozentristisch-religiös-idealistische Wertedimension* der Eltern zu beobachten, die in den vorangegangenen Mediationsanalysen nicht hypothesentestend untersucht wurde. Die Analyse bestätigt wiederum die große Bedeutung religiöser Werte in der intergenerationalen Wertetransmission (Hermann, 2013; Knafo & Schwartz, 2009; Boehnke, 2009; Copen et al., 2005). Dazu wird klar, dass die formale Mitgliedschaft der Eltern in Religionsgemeinschaften alleine kaum einen Einfluss auf die religiöse Orientierung der Kinder besitzt. Ausschlaggebend sind neben den elterlichen religiösen Orientierungen sicherlich auch religiöse Praktiken (Hitlin & Piliavin, 2004, S. 375), zu

denen allerdings keine empirischen Informationen vorliegen und die hoch mit den religiösen Wertorientierungen korrelieren dürften. Dieser Vermittlungspfad kann also klar als *attitudinal pathway* (Dalton, 1982, S. 140) der Beeinflussung von kindlichen Werteorientierungen durch familiäre Hintergrundfaktoren identifiziert werden.

Auch der Migrationshintergrund der Familie zeigt hier einen signifikanten positiven Einfluss auf die *allozentristisch-religiös-idealistische Wertedimension* der Eltern, die damit auch einen Teil des signifikanten positiven Einflusses des Migrationshintergrundes auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder vermittelt. Anders als im hypothesentestenden Mediationsmodell (Abbildung 20, Kapitel 6.6.1.), in dem kein signifikanter Effekt zwischen deutscher Muttersprache des Kindes und *allozentristisch-religiös-idealistischer Orientierung* der Eltern aufzufinden war, wird im Gesamtmodell für die Einflüsse der anderen Strukturmerkmale kontrolliert. Hier werden also die materiellen und sozialstrukturellen Aspekte, die mit einem Migrationshintergrund einhergehen, neutralisiert. Der negative Einfluss der deutschen Sprache kann so vielleicht plausibler als vorher als Einfluss der stärker *kollektivistisch* und religiös ausgerichteten kulturellen Werte der Herkunftskontexte der Familien mit Migrationshintergrund interpretiert werden (vgl. Oyserman, Coon & Kimmelmeier, 2002; Kühnen et al., 2001; Diehl & Koenig, 2009).

Der Einfluss der *idiozentristisch-materialistischen Orientierung* der Eltern auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder bleibt auch im Gesamtmodell schwach und unter der Signifikanzgrenze. Durch den sehr starken, hochsignifikanten negativen Einfluss der elterlichen Bildung auf diese elterliche Wertedimension entsteht aber ein zumindest nennenswerter negativer indirekter Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder.

Als weiterer relevanter vermittelnder Faktor zwischen familiären Strukturmerkmalen und der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder kann im Gesamtmodell der *harmonie- und geselligkeitsorientierte Lebensstil* der Eltern identifiziert werden. Über ihn etabliert sich ein sehr schwacher indirekter Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf diese Wertedimension ($\beta = 0,13$), seine beiden konstituierenden Pfade erreichen aber kein signifikantes Niveau. Wie bereits in diesem Kapitel ausgeführt, kann vermutet werden, dass höhere materielle Sicherheit und größeres soziales Kapital (vgl. Diewald & Lüdicke, 2007) in höheren sozialen Schichten die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit sozialer und konsumorientierter Freizeitaktivitäten erhöht. Für den Einfluss eines stark sozial orientierten Lebensstils auf die *allozentristische Dimension* der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder kann dann, wie bereits in Kapitel 6.5.2. erwähnt, eine Erklärung über soziales *Modell-Lernen* (Bandura, 1979) oder das *interaktive Erfahrungslernen* (Abendschön, 2010) vermutet werden. Im Gegensatz dazu nimmt der moderat starke direkte Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder ein negatives Vorzeichen an, was den regelmäßig aufgefundenen Ergebnissen entspricht, wonach ein höherer sozialer Status *allozentristische* Wertorientierungen eher hemmt (Triandis, 1995; Hofstede, 2001; Özdikmenli-Demir & Sayil, 2009).

Als letzter relevanter Prädiktor der *religiös-idealistischen Orientierung* der Kinder ist ein *autoritärer Erziehungsstil* zu identifizieren, der einen stärkeren negativen, allerdings nur marginal signifikanten Einfluss auf diese Wertedimension besitzt. Relevante Einflusspfade der Strukturmerkmale auf diese Erziehungsstildimension sind hingegen nicht zu erkennen, so dass hier ein weitgehend unabhängiger Einfluss des *autoritären Erziehungsstils* auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder anzunehmen ist.

Insgesamt werden beachtliche 60% der Varianz der kindlichen Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* durch die als relevant identifizierten strukturellen und prozessoralen Faktoren der Familie sowie die elterlichen Wertorientierungen aufgeklärt. Im Vergleich zur Varianzaufklärung im Einflussmodell der Strukturmerkmale (Abbildung 15, Kapitel 6.4.1.), in dem 9% der Streuung dieser Wertedimension erklärt werden konnten, zeigt dies, dass durch eine Berücksichtigung familiärer Prozessmerkmale und elterlicher Wertorientierungen die Erklärungsleistung des Modells substantiell gesteigert werden kann.

Integratives Gesamtmodell der normgerichteten Leistungsorientierung

Im Gesamtmodell zur Erklärung der *normgerichteten Leistungsorientierung* der Kinder (Abbildung 27) werden dagegen nur 32% der Varianz durch die familiären Determinanten erklärt. Dies stellt aber immer noch eine deutlich höhere Varianzaufklärung als im Einflussmodell der Strukturmerkmale (Abbildung 15, Kapitel 6.4.1.) dar. Dort werden lediglich 2% der Streuung über die familiären Strukturmerkmale erklärt. Eine signifikante Bedeutung bei der Erklärung dieser Dimension spielt im Gegensatz zu den anderen Dimensionen der Wertorientierungen bei Kindern auch das Geschlecht der Kinder (vgl. Kapitel 6.3.1. und Abbildung 12, Kapitel 6.2.1.).⁶³ Wenn das Geschlecht mit einbezogen wird, lassen sich sogar 39% der Varianz der *normgerichteten Leistungsorientierung* aufklären. Jungen bewerten dabei diese Dimension signifikant weniger wichtig als Mädchen.

Auf der gesellschaftlichen Makroebene ist schon seit längerer Zeit ein geschlechtsspezifischer Wertewandel zu beobachten, für Frauen scheint zunehmend Leistungsorientierung an Bedeutung zu gewinnen (vgl. Twenge, 1997, S. 306). Für weibliche Jugendliche und ältere Mädchen existieren empirische Evidenzen, dass Mädchen leistungs- und normbezogene Werte stärker unterstützen als Jungen (Quenzel & Hurrelmann, S. 144 f.). Diese Differenzen werden auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der Sozialisation von „Motivations-, Einstellungs- und Handlungsmustern“ zurückgeführt (Hadjar & Berger, 2011, S. 25). Ein wichtiger Aspekt dieser geschlechterspezifischen Sozialisation scheint auch die divergente Förderung der Selbstkontrolle darzustellen. Mädchen schneiden hier in vielen

⁶³ Da das Geschlecht des Kindes mit keinem der Prozessmerkmale oder elterlichen Wertorientierungen signifikante Zusammenhänge zeigt, wurde es nicht als Kontrollvariable in den Modellen berücksichtigt.

Studien besser ab (Baier & Pfeiffer, 2011, S. 263). Diese Unterschiede in den Rollenerwartungen dürften zu der beobachteten schwächeren Unterstützung der *normgerichteten Leistungsorientierung* bei Jungen führen und können somit zumindest teilweise auch als Einflüsse des familiären Hintergrundes gewertet werden. Auf den Erziehungsstil als wichtigen Mediator des Einflusses der familiären Rollenerwartungen auf die kindlichen Wertorientierungen sind in den vorliegenden Daten allerdings keine signifikanten Einflüsse des Geschlechts der Kinder feststellbar, so dass dieser Erklärungsansatz nicht empirisch untermauert werden kann.

Nichtsdestotrotz sind stärkere Einflüsse der *autoritären* und *autoritativen* Erziehungsstildimensionen auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder aufzufinden. Der Einfluss des *autoritären* Erziehungsstils ist hemmend, was den in der Literatur berichteten Wirkzusammenhängen widerspricht. Hier wird meistens eine förderliche Wirkung restriktiver Erziehungspraktiken auf die kindliche Unterstützung von Norm- und Konformitätswerten postuliert (Luster et al., 1989; Kasser, Koestner & Lekes, 2002). Allerdings zeigt sich, dass auch ein *autoritativer* Erziehungsstil, für den teilweise eine unterstützende Wirkung auf die kindliche Leistungsorientierung angenommen wird (Lazarides & Ittel, 2011), einen erwartungswidrigen, negativen Einfluss auf diese Wertedimension besitzt. Er erreicht sogar ein signifikantes Niveau. Hier greift wohl eher eine Erklärung im Sinne Kohns (1981), wonach unterstützende und kommunikative Erziehungspraktiken in höheren sozialen Schichten die Unterstützung von Selbstbestimmungswerten durch die Kinder fördern und diejenige von Konformitätswerten hemmen (Luster et al., 1989). Diese Argumentation kann empirisch unterstützt werden, da sich über den *autoritativen* Erziehungsstil auch ein signifikanter negativer indirekter Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder konstituiert. Der *autoritative* Erziehungsstil wird signifikant und stark positiv vom sozioökonomischen Status beeinflusst.

Für den *autoritären* Erziehungsstil ist dagegen nur ein moderater, nicht signifikanter negativer Einfluss der deutschen Muttersprache nachzuweisen, so dass die über diese Erziehungsstildimension verlaufende Mediation dieser positiven strukturellen Wirkung auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder sehr schwach bleibt und kein signifikantes Niveau erreicht.

Ein positiver indirekter Einfluss des sozioökonomischen Status auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* ist über den *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstil* zu identifizieren. Dieser läuft dem negativen, über den *autoritativen Erziehungsstil* vermittelten, indirekten Effekt zuwider. Für diesen Effekt kann wohl eine ähnliche Erklärung wie beim Gesamtmodell für die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder (Abbildung 26) herangezogen werden. Demnach dürften die größeren materiellen und sozialen Ressourcen in höheren Schichten (Diewald & Lüdicke, 2007; Mewes, 2010) die Häufigkeit sozialer Freizeitaktivitäten steigern, die über die Sozialisationsmechanismen des *Modell-Lernens* (Bandura, 1979) und des *interaktiven Erfahrungslernens* (Hurrelmann, 1983)

dann die *allozentristische* Wertedimension *normgerichtete Leistungsorientierung* positiv beeinflussen. Dieser indirekte Effekt ist aber deutlich schwächer als der negative, über den *autoritativen Erziehungsstil* vermittelte Effekt des sozioökonomischen Status und erreicht auch kein signifikantes Niveau.

Als letzter relevanter Prädiktor der *normgerichteten Leistungsorientierung* der Kinder ist die Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien zu identifizieren. Sie besitzt einen signifikanten, moderaten negativen Einfluss auf die Wertedimension. Dieser Befund unterstützt die Annahme negativer Auswirkungen visueller elektronischer Medien auf die Entwicklung im normativen Bereich (Abendschön, 2010, S. 199; Gensicke, 2009) und in der Leistungsorientierung (Baier & Pfeiffer, 2011). Ihrerseits wird die Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien signifikant durch das elterliche Bildungsniveau und die deutsche Muttersprache gehemmt. Auch hier bestätigen sich die aus der einschlägigen Literatur ableitbaren Erwartungen (vgl. Kapitel 4.2.4.; Mutsch, Schrammel & Jones, 2010; Christakis et al., 2004; Ritterfeld et al., 2012). Über die Hemmung der Nutzungshäufigkeit elektronischer Medien werden so signifikante positive Vermittlungspfade eines höheren Bildungsniveaus der Eltern und der deutschen Muttersprache der Kinder auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder etabliert. Dieses Ergebnis unterstützt Gensickes Beurteilung, wonach die Herkunft aus bildungsnäheren Gruppen die Kinder vor potentiell negativen Auswirkungen der Medien und vor „Konsumismus“ (Gensicke, 2009, S. 588) schütze.

Relevante direkte Effekte der Strukturmerkmale auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder sind weder im Gesamtmodell noch im Einflussmodell der Strukturmerkmale (Abbildung 15, Kapitel 6.4.1.) aufzufinden. Für eine Untersuchung der Determinanten dieser Wertedimension führt die Berücksichtigung des *attitudinal pathway* über die familiären Prozessmerkmale also zu einem entscheidenden Informationsgewinn. Auch die verschwindend geringe Varianzaufklärung durch die Strukturmerkmale allein im Vergleich zu derjenigen im Gesamtmodell macht dies deutlich.

Integratives Gesamtmodell der Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung

Im Gesamtmodell der familiären Einflüsse auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder (Abbildung 28) bleibt hingegen ein direkter starker positiver Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern erhalten, auch wenn er nur ein marginal signifikantes Niveau erreicht. Hier kann also eine nennenswerte Beeinflussung der kindlichen Wertedimension über den *social milieu pathway* vermutet werden. Möglich ist aber auch, dass dieser Einfluss ganz oder teilweise über nicht beobachtete Prozessmerkmale vermittelt wird, so dass hier auch wieder eine dominante Sozialisation über den *attitudinal pathway* nicht ganz ausgeschlossen werden kann. Neben diesem direkten Einfluss wird der positive Effekt des sozioökonomischen Status aber auch über einen indirekten Pfad über die Ablehnung

eines *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstils* vermittelt. Dieser Erziehungsstil beeinflusst seinerseits die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder stärker negativ, auch wenn dieser Effekt kein signifikantes Niveau erreicht. Wie auch schon im Mediationsmodell in Abbildung 21 lässt sich eine Hemmung des *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstils* im Rahmen der Ablehnung „negativer“ Erziehungsstile (Russell et al., 1989; Luster et al., 1989; Kasser, Koestner & Lekes, 2002) in höheren Schichten erkennen und über das Family Stress Modell (Conger et al., 1992; Klebanov et al., 1998; Duncan et al., 1998; Guo & Mullan Harris, 2000) erklären. Ein inkonsistenter Erziehungsstil behindert die Befriedigung und Entwicklung individualistischer Wachstumsbedürfnisse der Kinder (Kasser, Koestner & Lekes; 2002), die als Grundlage der Ausbildung von *idiozentristischen Werten* wie der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* angenommen werden können (vgl. Kapitel 3.1.2.).

Das Family Stress Modell beschreibt, dass emotionale Stressfaktoren, wie niedriger oder bedrohter ökonomischer Wohlstand und beengte Lebensverhältnisse, zu weniger zugewandten, fürsorglichen und eher inkonsistenten oder restriktiven Erziehungsstilen führen. Auch die Zugehörigkeit zu einer Minderheit gilt als familiärer Stressfaktor. Im Gesamtmodell zeigt sich dann auch vom Negativindikator für einen Migrationshintergrund, der deutschen Muttersprache, ein signifikant negativer Einfluss auf den *permissiv-vernachlässigenden Erziehungsstil*. Dass kindliche Wertorientierungen, denen individualistische Wachstumsbedürfnisse zu Grunde liegen, durch einen Migrationshintergrund gehemmt werden, kann damit über die Berücksichtigung der Ebene der familiären Prozessmerkmale konsistent und plausibel erklärt werden.

Eine diesem „günstigen“ vermittelten Effekt der deutschen Muttersprache und des sozioökonomischen Status auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder entgegenwirkende Mediation ist über einen *traditionellen kulturellen Lebensstil* zu identifizieren. Neben dem signifikanten positiven Einfluss der deutschen Muttersprache und dem stärkeren positiven Effekt des sozioökonomischen Status auf diesen Lebensstil ist auch noch ein moderater, marginal signifikanter positiver Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus zu verzeichnen. Diese Einflüsse lassen sich, wie schon im Mediationsmodell in Abbildung 23, im Kontext der Habitus-Theorie Bourdieus (1994, S. 277-281, 405) erklären. Dass aber ein *traditioneller kultureller Lebensstil* der Eltern dann die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder hemmt, wenn auch auf einem nicht signifikanten Niveau, ist mit den in der Literatur auffindbaren Ansätzen zum Einfluss des elterlichen Lebensstils auf die Wertorientierungen der Kinder nicht einfach zu erklären. De Graaf & de Graafs (1988) Ergebnissen zufolge wäre für eine *idiozentristische Wertedimension* der Kinder, die auf individualistischen Wachstumsbedürfnissen basiert, eher ein positiver Einfluss eines kulturellen Lebensstils der Eltern zu erwarten. Zwar arbeiten de Graaf & de Graaf mit Ingleharts (1977) Werte-Dichotomie von *materialistischen vs. postmaterialistischen Werten* und untersuchen auch nur den Einfluss auf bereits erwachsene Kinder. Trotzdem teilt

sich die Wertedimension der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* mit den *postmateriellen Werten* Aspekte wie Selbstbestimmungs- und Selbstwirksamkeitsansprüche (De Graaf & de Graaf, 1988, S. 51), wenn auch dort in einer individuell projektiven Ausrichtung verstanden. Als mögliche Erklärung kann vielleicht der Vorbildcharakter der persönlichen Haltung bei kulturellen Aktivitäten angenommen werden. So kann die Betonung von Selbstkontrolle und Belohnungsaufschub z.B. beim konzentrierten Lesen oder Üben der Beherrschung eines Instruments über Sozialisationsmechanismen wie das *soziale Modell-Lernen* (Bandura, 1979) bei den Kindern eventuell die Unterstützung von Wertorientierungen hemmen, die auf sofortige Bedürfnisbefriedigung und Stimulation ausgerichtet sind. Allerdings zeigt ein *traditioneller kultureller Lebensstil* der Eltern unter Kontrolle aller anderen Lebensstildimensionen im prozessoralen Einflussmodell (Abbildung 17) einen, zwar sehr schwachen, aber positiven Effekt auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder. Man kann also auch argumentieren, dass der Effekt des *traditionellen kulturellen Lebensstils* der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder auf Grund der hohen Kovarianz mit den anderen Lebensstildimensionen und des hohen Standardfehlers des Schätzers nicht überbewertet werden sollte.

Der indirekte negative Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder über die Unterstützung eines *harmonie- und geselligkeitsorientierten Lebensstils* ist dagegen entlang derselben Argumentationslinie zu begründen, wie die positiven indirekten Effekte des sozioökonomischen Status auf die *allozentristischen* Wertedimensionen über diesen stark sozial orientierten Lebensstil. Anders als bei den stärker kollektivistisch orientierten Wertedimensionen übt ein sozial ausgerichteter Lebensstil der Eltern dann über die Sozialisationsmechanismen des *Modell-Lernens* (Bandura, 1979) und des *interaktiven Erfahrungslernens* (Abendschön, 2010, S. 151) einen eher hemmenden Einfluss auf die stärker individualistische Wertedimension der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* bei den Kindern aus.

Insgesamt erklären die Einflüsse der relevanten familiären Struktur- und Prozessmerkmale 38% der Varianz der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder. Auch hier ist eine substantielle Verbesserung der Erklärungsleistung des Gesamtmodells im Vergleich zum Einflussmodell der Strukturmerkmale festzustellen. Hier werden nur 8% aufgeklärt (Abbildung 15, Kapitel 6.4.1.). Allerdings muss angemerkt werden, dass keiner der direkten Einflusspfade der Struktur- oder Prozessmerkmale ein signifikantes Niveau erreicht, so dass alle hier beobachteten erklärenden Einflüsse mit einer hohen Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet sind. Dieses Gesamtmodell bleibt also in allen postulierten Zusammenhangsbeziehungen sehr unsicher.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit stellte sich zuerst die Frage, ob konsistente Strukturen von Wertorientierungen entgegen den Annahmen klassischer Sozialisationstheorien (Piaget, 1954; Kohlberg, 1969) und Klassikern der Werteforschung (Inglehart, 1977) bereits zu Beginn der Grundschulzeit existieren und empirisch nachgewiesen werden können. Die empirische Analyse stützt sich dabei auf eine Längsschnitt-Erhebung unter Kindern in der ersten und zweiten Klasse.

Elaborierte Konzepte der Wertestrukturierung wie das Kontinuum der *universellen Werte* (Schwartz, 1992) oder die Dimensionen der *individuellen reflexiven Werte* (Klages, 1985; Herbert, 1992), wie sie im aktuellen Diskurs prominent behandelt werden, lassen sich bei den Kindern zu Beginn ihrer Schulzeit (noch) nicht nachweisen. Nichtsdestotrotz sind bereits für die Kinder in der ersten Klasse der Grundschule Strukturen nachweisbar, die sich mit einer Grunddifferenzierung in *kollektivistische* und *individualistische* Werte (Hofstede, 1980) plausibel beschreiben lassen. Diese dichotome Struktur wurde ursprünglich auf der Makroebene zum Vergleich der *kulturellen Werte* verschiedener Gesellschaften eingeführt, lässt sich aber auch auf der Mikroebene der *individuellen Wertestrukturen* nachweisen (Hui, 1984). Hier werden sie als *allozentristische* und *idiozentristische* Wertorientierungen bezeichnet (Triandis et al., 1985; Boehnke & Welzel, 2006).

Diese Ergebnisse sind anschlussfähig an Resultate einer Studie, die im letzten Kindergartenjahr mit demselben Instrumentarium, aber in einer anderen Stichprobe die gleiche Grundstruktur identifizieren kann (Vogelbacher, 2015). Ist im Kindergarten allerdings nur die Aufteilung der Wertorientierungen in einen *allozentristischen* und einen *idiozentristischen* Bereich nachweisbar, zeigt die Wertestruktur in der ersten Klasse in der vorliegenden Arbeit, neben der dichotomen Grobstruktur, für den *allozentristischen* Wertebereich eine weitere, feinere Ebene der Ausdifferenzierung in eine *religiös-idealistische Wertedimension* und eine Dimension der *normgerichteten Leistungsorientierung*.

Dieser Unterschied, wenn auch in unterschiedlichen Stichproben nachgewiesen, lässt eine kontinuierliche Dynamik der Werteentwicklung vermuten, die eine weitere Fragestellung der Arbeit adressiert, nämlich ob Wertestrukturen in der mittleren Kindheit bereits eine gewisse Stabilität zeigen, oder sich ihre Komplexität erhöht. Um diese Frage zu beantworten, wurden die Wertestrukturen der gleichen Kinder in der zweiten Klasse exploriert. Auch in der zweiten Klasse lässt sich die übergeordnete Strukturebene eines *allozentristischen* und eines *idiozentristischen* Bereiches identifizieren. Neben den *allozentristischen* Werten, die sich in eine *sozial-normative* und eine *religiös-konservative* Dimension aufteilen, zeigt sich jetzt aber auch für die *idiozentristischen* Werte, die in der ersten Klasse noch ausschließlich von einer gemeinsamen Dimension der *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* repräsentiert wurden, eine Ausdifferenzierung. *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung* sind in der zweiten Klasse als getrennte

Dimensionen des *idiozentristischen* Wertebereiches zu identifizieren. Der Frage, ob und welche längsschnittlichen Zusammenhänge Wertorientierungen und Wertedimensionen besitzen, wurde sich zunächst über eine Stabilitätsanalyse der Einzelitems genähert. Auf eine signifikante Positionsstabilität in den kindlichen Wertepreferenzen weisen moderate Korrelationen der entsprechenden Einzelitems für die Wertorientierungen über die Zeit hin.

Auf der Ebene der identifizierten Wertedimensionen stellte sich somit die Frage, ob zeitliche Zusammenhänge hier ebenfalls hauptsächlich zwischen den gleichen Strukturen vorliegen, oder ob heterogene Einflussbeziehungen zwischen den verschiedenen explorativ identifizierten Wertedimensionen zu den zwei Messzeitpunkten dominant sind. Für ihre Beantwortung wurden zwei Strukturgleichungsmodelle auf Basis der widerstreitenden Vermutungen spezifiziert. Ein anschließender Modellvergleich spricht stärker für eine heterogene Einflussdynamik in der Werteentwicklung als für ihre autokorrelative Stabilität. Die *idiozentristische Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* in der ersten Klasse zeigt einen Ausdifferenzierungsprozess, sie beeinflusst deutlich positiv die in der zweiten Klasse unterscheidbaren Teildimensionen *Erfahrungsorientierung* und *Selbstwirksamkeitsorientierung*. Allerdings ist von dieser Wertedimension auch ein signifikanter hemmender Einfluss auf die *allozentristische* religiöse Orientierung in Klasse zwei festzustellen. Im *allozentristischen* Bereich beeinflusst alleine die *religiös-idealistische Orientierung* in der ersten Klasse die Ausprägung der beiden *allozentristischen* Dimensionen in der zweiten Klasse, wohingegen die *normorientierte Leistungsorientierung* der ersten Erhebungswelle keine der Wertedimensionen in der zweiten Klasse signifikant beeinflusst. Für die religiöse Wertorientierung der Kinder ist auch bei den Einzelitems der mit Abstand höchste Zusammenhang über die Zeit festzustellen, was bereits zu Schulbeginn, im Gegensatz zur sonstigen Dynamik der Entwicklung, für eine bemerkenswerte zeitliche Stabilität dieser Orientierung spricht. Diese Ergebnisse unterstützen die Annahme eines hierarchischen Werteraumes (Hermann, 2013) mit religiösen Wertorientierungen als Werten erster Ordnung, denen die Ausprägung aller anderen Wertorientierungen folgt. Allerdings kann diese These nur für den Bereich der *allozentristischen Werte* bestätigt werden. Der Ausdifferenzierungsprozess im *idiozentristischen* Bereich wird von den religiösen Werten nicht signifikant beeinflusst. Insgesamt sind Einflüsse zwischen den *allozentristischen* und *idiozentristischen* Wertsphären über die Zeit als eher hemmend einzuschätzen.

Als theoretische Erklärung für die aufgefundenen Strukturen von Wertorientierungen und ihrer Ausdifferenzierung wird entwicklungspsychologisch mit den zu Grunde liegenden Bedürfnissen und ihrer Entwicklung im Kindesalter argumentiert. Per Definition gelten Wertorientierungen als kognitive Repräsentationen universeller menschlicher Bedürfnisse (Rokeach, 1973; Inglehart, 1977; Schwartz, 1992). Der im Kindesalter noch nicht abgeschlossene Prozess der Bedürfnisentwicklung sollte sich also auch in der Struktur und Entwicklung kindlicher Wertorientierungen abbilden. Während die zum Ende des ersten Schuljahres bereits ausdifferenzierten

allozentristischen Werte kognitive Vertretungen von im Kindesalter bereits salienten Sicherheits- und sozialen Bedürfnissen (Heckhausen, 1989) darstellen, repräsentieren die sich im Zeitverlauf ausdifferenzierenden *idiozentristischen* Werte die aufkommenden individualistischen Wachstumsbedürfnisse. Sowohl die höhere mittlere Wichtigkeitseinschätzung bei Wertorientierungen aus dem *allozentristischen* Bereich im Vergleich zu denen aus dem *idiozentristischen* als auch die empirisch nachweisbaren, widerstreitenden Effekte zwischen den *allozentristischen* und *idiozentristischen* Grobstrukturen bei der Entwicklung der Wertedimensionen machen eine Erklärung der kindlichen Wertestruktur und -entwicklung über den Prozess der Bedürfnisentwicklung plausibel. Als internes Leitprinzip der Strukturverfeinerung der einzelnen Grobstrukturen erscheint eine Orientierung an den entgegengesetzten Zielaspekten angstbasierte Verlustvermeidung oder Zuwachs wahrscheinlich (Schwarz, 2006; Bilsky et al. 2015). Über diese Leitlinie wäre eine Anpassung der Werthaltungen an die Anforderungen und Chancen geänderter Umweltkontexte, wie etwa beim Beginn der Schulzeit, denkbar.

Wird aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive die intraindividuelle Dynamik der Bedürfnisstruktur als entscheidend für die Struktur und Ausdifferenzierung des Werteraumes in der Kindheit vermutet, markiert die abschließende Fragestellung der vorliegenden Arbeit einen soziologischen „Turn“, indem sie die soziale Natur von Werthaltungen thematisiert und untersucht, wie die Sozialisation in unterschiedlichen Familienkontexten die Präferenz für die verschiedenen Wertorientierungen und Wertedimensionen beeinflusst.

Dabei zeigt sich schnell, dass die alleinige Berücksichtigung der familiären Strukturmerkmale, also der „hard facts“ der Sozialstrukturanalyse, wie des sozioökonomischen Status, Bildungsniveaus, Migrationshintergrunds und der Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft nur einen kleinen Teil der statistischen Varianz der Ausprägungen der kindlichen Wertedimensionen in der ersten Klasse erklärt (maximal 9%). Signifikante, in beiden Fällen positive, Einflüsse sind hier nur vom sozioökonomischen Status der Eltern auf die *idiozentristische Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder sowie vom Migrationshintergrund der Familie auf die *allozentristische religiös-idealistische Orientierung* der Kinder festzustellen.

Der signifikante Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder bestätigt die Schlussfolgerungen von Triandis (1995; vgl. auch Hofstede, 2001; Gouveia et al., 2003), wonach in höheren sozioökonomischen Lagen individualistische Werte stärker unterstützt werden als kollektivistische. Die Ergebnisse sind auch an die Sozialisationsannahmen der Forschungstraditionen nach Kohn (1981) und Bourdieu (1987) anschlussfähig. Wie Abendschön (2010, S. 164) für beide zusammenfasst, werden in niedrigen sozialen Schichten „>traditionelle< Werte wie Disziplin, Gehorsam, gute Manieren und Gesetzestreue“ unterstützt, in der Mittelschicht dagegen „persönliche Autonomie und Selbständigkeit“.

Dieses empirische Ergebnis ist auch gut mit dynamischen Konzepten der Bedürfnisentwicklung in Übereinstimmung zu bringen, wie sie z.B. Maslow (1954; 1985) oder Alderfer (1969; 1971) formulieren: Erst in familiären Kontexten, in denen Sicherheits- und Beziehungsbedürfnisse befriedigt werden, können sich die individualistischen Wachstumsbedürfnisse der Kinder frei entwickeln. Darüber hinaus fördert ein materiell und kulturell anregungsreiches familiäres Umfeld kindliche Wertorientierungen, denen Wachstums- und Selbstentfaltungsbedürfnisse zu Grunde liegen.

Einer Erklärung der, wenn auch nur schwachen, förderlichen Wirkung eines Migrationshintergrundes der Familie auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder kann man sich theoretisch mit der vergleichsweise stärkeren kulturellen Dominanz *allozentristischer* und religiöser Werte im Großteil der Herkunftskulturen der Familien mit Migrationshintergrund nähern (Oyserman, Coon & Kimmelmeier, 2002; Diehl & Koenig, 2009).

In einem nächsten Schritt erfolgt die Überprüfung der isolierten Einflüsse der elterlichen Wertorientierungen und der Konstrukte Erziehungsstil, Lebensstil und Mediennutzung aus dem Bereich der familiären Prozessmerkmale auf die Wertorientierungen der Kinder. Während für die Dimensionen der elterlichen Wertorientierungen und der Mediennutzung der Kinder keine starken oder signifikanten Einflüsse auf die Wertorientierungen der Kinder aufzufinden sind, zeigt sich für die elterlichen Erziehungs- und Lebensstile ein anderes Bild. Hier sind teilweise sehr starke Einflüsse auf die Wertedimensionen der Kinder zu identifizieren, sie erreichen aber selten ein signifikantes Niveau, was für die geringe Verlässlichkeit der Parameterschätzungen in den Strukturgleichungsmodellen spricht. Unter der Prämisse der hohen Irrtumswahrscheinlichkeit sind hier allerdings substantielle Verbesserungen in der Erklärungsleistung der Modelle im Vergleich zum Strukturmodell aufzufinden. Alleine die verschiedenen latenten Variablen des Erziehungsstils erklären die Wertedimensionen der Kinder zu 18 bis 44%, die des Lebensstils die kindliche *religiös-idealistische Orientierung* immerhin noch zu 32%. Signifikante Einzeleinflüsse der verschiedenen Dimensionen der Prozessmerkmale sind allein für einen *autoritativen Erziehungsstil* nachzuweisen. Er hemmt sehr stark die beiden *allozentristischen* Wertedimensionen der Kinder, während er die *idiozentristische* positiv beeinflusst, wenn auch nur schwach und nicht signifikant. Der Effekt, dass liebevolle und zugewandte Erziehungspraktiken die *idiozentristischen* Werte der Kinder fördern, ist in der einschlägigen Literatur gut belegt (z.B. Luster et al., 1989). Vermittelt wird dieser Effekt demnach durch die Unterstützung der Entwicklung individueller Wachstumsbedürfnisse, auf denen die *idiozentristischen* Orientierungen der Kinder basieren (Kasser, Koestner & Lekes, 2002, S. 827). Ein negativer Einfluss eines *autoritativen Erziehungsstils* auf *allozentristische* Werte wie Konformität und Hilfsbereitschaft, denen hauptsächlich soziale und Sicherheitsbedürfnisse zugrunde liegen, kann in diesem Kontext plausibel theoretisch abgeleitet werden.

Das Zusammenspiel von Einflüssen der kindlichen Wertorientierungen über den *social milieu pathway* (Dalton, 1982), der die Werteentwicklung direkt über die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse in den geteilten familiären sozioökonomischen Zusammenhängen prägt (vgl. z.B. Inglehart, 1977) und über den *attitudinal pathway*, der die kindliche Wertesozialisation über die Erziehungs- und Vorbildfunktion der elterlichen Einstellungen, Orientierungen und Alltagspraktiken (vgl. z.B. Kohn, 1981) beeinflusst, wird im abschließenden Untersuchungsabschnitt analysiert. Zuerst werden dafür in hypothesentestenden Mediationsanalysen die vermuteten vermittelnden Funktionen der elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmale in den signifikanten Beziehungen von familiären Strukturmerkmalen und Wertorientierungen der Kinder überprüft. Zum Schluss werden in explorativ ausgerichteten, integrativen Gesamtmodellen alle empirisch relevanten (signifikanten oder zumindest moderat starken) Einflüsse der familiären Struktur- und Prozessmerkmale gemeinsam mit den elterlichen Wertorientierungen zur Erklärung der Wertedimensionen der Kinder herangezogen.

Die hypothesentestenden Mediationsanalysen bestätigen vor allem die vermutete Vermittlungsfunktion des elterlichen Erziehungsstils in der positiven Einflussbeziehung des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder (vgl. Kohn, 1981; Luster et al., 1989). Dabei wird der summative Mediationseffekt signifikant, die spezifischen Vermittlungspfade über die einzelnen Erziehungsstildimensionen dagegen nicht. Demgegenüber und hypothesenwidrig zeigt das Lebensstil-Konstrukt eine summativ signifikante, unterdrückende Wirkung auf den direkten Effekt des sozioökonomischen Status der Eltern auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder.

In den integrativen Gesamtmodellen werden schließlich die Einflusspfade von Strukturmerkmalen, Prozessmerkmalen sowie den elterlichen Wertorientierungen auf die kindlichen Wertedimensionen ganzheitlich beleuchtet. Dabei werden teilweise theoretisch nicht erwartete und empirisch in den partiellen Analysen nicht absehbare Einflussbeziehungen offenbar.

Etwa tritt der wichtige Einfluss der *allozentristisch-religiös-idealistischen* Wertorientierung der Eltern auf die *religiös-idealistische* Wertedimension der Kinder, für die sich in der Literatur eine Vielzahl an Hinweisen finden lassen (Hermann, 2013; Knafo & Schwartz, 2009; Boehnke, 2009; Copen et al., 2005), hier viel stärker in den Fokus als auf der Ebene der partiellen Analysen. Diese elterliche Wertedimension ist im Gesamtmodell sowohl als signifikanter direkter Einflussfaktor als auch als signifikanter Mediator der Einflüsse der elterlichen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft und des familiären Migrationshintergrundes auf die kindliche Wertedimension zu identifizieren.

Für die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder werden dagegen neben dem direkten keine signifikanten indirekten Effekte erkannt, über die der förderliche Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern vermittelt wird. Erklärend wirkt hier eher die Gesamtheit der widerstreitenden indirekten Effekte über

die Dimension *permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil*, die als Mediator fungiert, und den *traditionellen kulturellen* und *harmonie- und geselligkeitsorientierten* Lebensstildimensionen, die den positiven Effekt unterdrücken.

Bei der *normgerichteten Leistungsorientierung* werden im Gesamtmodell vor allem die signifikant hemmenden Effekte der *autoritativen* Erziehungsstildimension und der Nutzung elektronischer Medien augenscheinlich. Über diese Faktoren werden dann auch teilweise signifikante Mediationspfade der schwachen direkten Einflüsse der familiären Strukturmerkmale auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder konstituiert.

Die integrativen Gesamtmodelle enthüllen eine Vielzahl oft widerstreitender Einflüsse der familiären Strukturmerkmale auf die kindlichen Wertorientierungen, die über elterliche Wertorientierungen, Erziehungs- und Lebensstile sowie die kindliche Mediennutzung vermittelt werden. Die Erklärungsleistung der Gesamtmodelle steigt im Vergleich zu den Einflussmodellen der Strukturmerkmale substantiell an, so dass jetzt zwischen 32 und 60% der Varianz der Wertedimensionen der Kinder erklärt werden können. Dies betont die Bedeutung des *attitudinal pathway* im Prozess der Wertesozialisation.

Die Vielzahl der in unterschiedliche Richtungen wirksamen familiären Einflüsse auf die kindlichen Wertorientierungen lässt die Erklärung des Sozialisationsgeschehens über einen konstruktivistischen Sozialisationsansatz (Hurrelmann, 1983), der von einem *produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt* ausgeht, wahrscheinlich erscheinen. Es steht zu vermuten, dass nur über einen großen Eigenanteil an *Selektion*, *Interpretation* und *Re-Konstruktion* die oft widersprüchlichen Stimuli der familiären äußeren Realität (Hurrelmann, 2000a) mit der inneren Realität der Bedürfnislage und Erfahrungen der Kinder in eine konsistente Wertestruktur integriert werden können.

Die Aussagekraft der Ergebnisse wird jedoch von einigen methodischen Mankos eingeschränkt. So ist die Generalisierbarkeit der Erkenntnisse durch die kleine, anfallende Stichprobe eingeschränkt. Die verwendeten Daten stammen etwa aus der Wirksamkeitsstudie zu einem (Sprach-) Förderprogramm, so dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund mit 60% hier deutlich höher liegt als bei 25,4%, dem durchschnittlichen Migrantenanteil in der Gesamtbevölkerung des Landkreises Heilbronn im Jahr 2011 (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2014).⁶⁴ Somit sind also besonders für das Bias hinsichtlich des Migrantenanteils verzerrende Auswirkungen auf die Ergebnisse wahrscheinlich. So steht etwa zu erwarten, dass der signifikante Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und den religiösen Werten der Kinder im Vergleich zur Gesamtbevölkerung des Landkreises Heilbronn

⁶⁴ Hier bleibt allerdings zu bemerken, dass die Abweichung vom tatsächlichen Migrantenanteil bei Erst- und Zweitklässlern deutlich geringer sein dürfte. So stellt die in der vorliegenden Arbeit verwendete Definition von Migrationshintergrund eine breitere dar, als die im Zensus verwendete (z.B. gilt in der hier verwendeten Definition auch die Migrationserfahrung eines Großelternteils als Kriterium). Auch beziehen sich die Daten des Landesamtes auf die Gesamtbevölkerung. Bei Kindern kann die Zahl auf Grund des unterschiedlichen generativen Verhaltens zwischen autochthoner und zugewanderter Bevölkerung (Schmid & Kohls, 2011) abweichen.

sogar noch unterschätzt wird. Auch die anderen Zusammenhänge des Migrationshintergrundes mit kindlichen Wertorientierungen fallen in der Stichprobe wohl schwächer aus. Mit der Überrepräsentation von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund dürfte auch eine Verzerrung des sozioökonomischen Status einhergehen (vgl. Stanat & Edele, 2011), der auf Grund fehlender Vergleichszahlen aber nicht überprüft werden kann.

Die Arbeit besitzt einen breiten inhaltlichen Fokus, die Operationalisierung der behandelten Konstrukte wurde deswegen zum Teil über verkürzte Instrumente durchgeführt, was ihre Reliabilität einschränkt. Die daraus resultierende oft geringe interne Konsistenz latenter Variablen und die hohen Zufallsfehler ihrer Zusammenhangsmaße mit externen Variablen verringern die Verlässlichkeit der gewonnenen Ergebnisse. Darüber hinaus wäre eine empirische Kontrolle der sozialen Erwünschtheit sowohl für das Antwortverhalten der Kinder als auch das der Eltern im Rahmen der empirischen Erhebung als sinnvoll zu betrachten gewesen.

Als größte Limitation ist wohl die fehlende empirische Untersuchung der Bedürfnisstruktur und -entwicklung der Kinder anzuführen. Eine Argumentation, die die individuelle Werteentwicklung von Kindern auf die Entwicklung ihrer Bedürfnisstruktur rückführt, muss so, bei aller Plausibilität, Vermutung bleiben.

Folglich ist als Desiderat abzuleiten, die Ergebnisse auf Grundlage einer breiteren Datenbasis mit größerer, repräsentativer Stichprobe, vollständig operationalisierten Konstrukten und unter Kontrolle der sozialen Erwünschtheit des Antwortverhaltens zu überprüfen.

Als zentrales Postulat an Theorie und Empirie im Rahmen zukünftiger Forschung zu kindlichen Wertorientierungen stellt sich auf Grundlage der Ergebnisse vor allem die stärkere Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisstruktur und Bedürfnisentwicklung als Erklärungsgrundlage der Wertestruktur und -entwicklung dar. Die Rückbindung der theoretischen Definition von Wertorientierungen als kognitive Repräsentationen individueller Bedürfnisse an die empirische Forschung im Bereich (kindlicher) Wertorientierungen steht bisher noch aus. Auch explizite Modelle, die den Zusammenhang der Bedürfnisentwicklung mit der Entwicklung der Wertorientierungen theoretisch erklären, wurden bislang noch nicht formuliert.

Durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden Fragen aufgeworfen, die auf weiteren Forschungsbedarf hinweisen. Aufgrund des breiten inhaltlichen Rahmens der Untersuchung wurden bewusst Untersuchungsbereiche ausgeklammert, die durch die gewonnenen Erkenntnisse als zukünftige Forschungsfelder an Relevanz gewinnen. So können in der vorliegenden Arbeit keine Aussagen darüber gemacht werden, welche Mediations- und Moderationseffekte zwischen den untersuchten elterlichen Wertorientierungen und familiären Prozessmerkmalen wirksam werden. Befunde aus der Literatur deuten z.B. darauf hin, dass die elterlichen Erziehungsziele der genauen Übernahme der elterlichen Werte durch die Kinder entgegenstehen können (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000). Auch die in den

Gesamtmodellen aufgefundenen, entgegengesetzten indirekten Effekte über die verschiedenen Konstrukte der Prozessmerkmale wie Erziehungs- und Lebensstile oder über die verschiedenen Dimensionen dieser Konstrukte, die etwa die Wirkung des sozioökonomischen Status auf die kindlichen Wertorientierungen vermitteln, lassen eine detailliertere Untersuchung der Interaktionen zwischen den familiären Prozessmerkmalen notwendig erscheinen.

Eine weitere Aufgabe zukünftiger Forschung besteht darin, die Werteentwicklung der Kinder über einen größeren Zeitraum längsschnittlich zu untersuchen. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen dafür, dass Boehnke & Welzels (2006, S. 356) Vermutung bestätigt werden kann: „Daran anschließend wird die Frage nach der Richtung des Werteerwerbs aufgeworfen. So geht dieser eventuell nicht induktiv vor sich, dass also höhere Ordnungsprinzipien erst im Laufe der Entwicklung aus den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Wertetypen konstruiert werden, sondern vielmehr deduktiv, ausgehend von latenten Ordnungsstrukturen zu konkreten Manifestationen“.

In nachfolgenden Untersuchungen könnte hier die zunehmende Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an die theoretischen Konzepte der *universellen Werte* (Schwartz, 1992) oder der *individuellen reflexiven Werte* (Klages, 1985; Herbert, 1992) überprüft werden. So zeigen die in der zweiten Klasse aufgefundenen Wertedimensionen *Selbstwirksamkeitsorientierung*, *Erfahrungsorientierung*, *religiös-konservative Orientierung* und *sozial-normative Orientierung* inhaltlich bereits deutliche Parallelen zu den übergeordneten Wertedimensionen *Selbststärkung*, *Offenheit für Wandel*, *Selbstüberwindung* und *Bewahrung* im theoretischen Kontext der *universellen Werte* (Schwartz, 1992; Schwartz & Boehnke, 2004).

Ein weiterer Aspekt, der zukünftig längsschnittlich überprüft werden sollte, ist der Einfluss familiärer Sozialisationsinstanzen auf die Entwicklung der Wertstrukturen über die Zeit und nicht, wie hier, querschnittlich auf die Ausprägung der Wertorientierungen zu einem Zeitpunkt. Zu vermuten wäre z.B., dass Kinder aus höheren sozialen Schichten schon früher eine ausdifferenzierte Struktur im *idiozentristischen* Wertebereich aufweisen, als Kinder aus niedrigeren sozialen Lagen.

Die Beschränkung der Untersuchung auf innerfamiliäre Einflüsse und Vermittlungsprozesse in der Sozialisation von Wertorientierungen lässt mehrere Bereiche der Lebenswelt von Schulkindern außer Acht, für die bedeutende Einflüsse auf die Entwicklung von Wertestrukturen und -ausprägungen angenommen werden können. Die Einflüsse des schulischen Umfelds und der Peers sind im weiteren Lebensverlauf als zunehmend relevant zu vermuten.

Die Befunde dieser Untersuchung stellen sich auch als relevant für benachbarte Forschungsfelder dar, die sich mit den Handlungskonsequenzen von Wertorientierungen beschäftigen. So etwa der Untersuchung zu den Auswirkungen von kindlichen/jugendlichen Wertorientierungen auf den Schulerfolg oder Delinquenz. In

der pädagogischen Psychologie gehört die Wirksamkeit von Wertorientierungen auf das schulische Lernverhalten und den Lernerfolg bei älteren Kindern und Jugendlichen zu den gesicherten Wissensbeständen (Fries et al., 2005; Hofer et al., 2010). In der kriminologischen Forschung zum Zusammenhang von Wertorientierungen und Delinquenz wurden ebenfalls bei älteren Kindern und Jugendlichen bedeutsame Einflüsse der Wertorientierungen auf delinquentes Handeln festgestellt (Hermann et al., 2010; Hermann, 2013). Hier scheint für die zukünftige Forschung besonders die Fragestellung von Interesse, ab welchem Alter oder welcher Entwicklungsphase der Kinder die schon früher zu identifizierenden Wertestrukturen Handlungsrelevanz entwickeln.

Der wohl größte Beitrag der neu gewonnenen Erkenntnisse über die psychische und soziale Bedingtheit kindlicher Wertorientierungen und ihrer Entwicklung zum soziologischen Diskurs liegt aber in der Erweiterung des Fokus der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung im Bereich des Erwerbs von individuellen Wertorientierungen. Für die Felder der Bildungs- und Kriminalitätsforschung zeigt sich aus ungleichheitstheoretischer Perspektive darüber hinaus besonders das Potenzial, kindliche Wertorientierungen als vermittelnde Disposition in die Modellierung von Einflussprozessen zwischen strukturellen Herkunftsfaktoren und sozial ungleichen Bildungs- und Lebenschancen einzuführen.

8. Anhang

A 1 Strukturen von Wertorientierungen in der Kindheit

Tabelle 31: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Komponenten der obliminieren Faktorenanalyse zweiter Ordnung, Klasse 2

	Komponente	
	1	2
Komponente 1, oblimin	,757	,024
Komponente 3, oblimin	,755	-,035
Komponente 2, oblimin	-,007	,740
Komponente 4, oblimin	-,004	,711
Cronbachs α	,251	,103
% aufgeklärte Varianz	28,6	26,4

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tabelle 32: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 1, Subgruppe mit niedrigerer Testleistung im CPM

	Rotierte Komponentenmatrix			
	Komponente			
	1	2	3	4
Selbstbestimmung	,752		,173	-,156
Hedonismus	,646		-,187	
Macht	,636			
Sicherheit		,798		-,134
Leistung		,719		,378
Umweltbewusstsein/Universalismus			,701	,175
Religiosität/Tradition	-,178	-,215	,652	,151
Altruismus		,374	,590	-,182
Norm/Konformität	-,204		,140	,774
Stimulation	,435	,167	,105	,622
Cronbachs α	,496	,432	,343	,290
% aufgeklärte Varianz	16,6	13,8	14,0	12,6

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Ladungen unter |0,1| werden nicht angezeigt.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
N=104

Tabelle 33: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 1, Subgruppe mit höherer Testleistung im CPM

Rotierte Komponentenmatrix				
	Komponente			
	1	2	3	4
Norm/Konformität	,811			-,151
Sicherheit	,757	,125		
Selbstbestimmung	-,426	,386	,228	,394
Hedonismus		,809		
Stimulation	,145	,798	,111	
Umweltbewusstsein/Universalismus			,693	
Leistung		,327	,606	-,417
Altruismus	,508		,551	,183
Religiosität/Tradition	,324	-,421	,492	,182
Macht		,104		,849
Cronbachs α	,577*	,646	,470	-
% aufgeklärte Varianz	18,1	17,7	14,7	11,5

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Ladungen unter |0,1| werden nicht angezeigt.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

N=122

* Reliabilitätsanalyse mit Items Norm/Konformität und Sicherheit

Tabelle 34: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 1, Subgruppe mit niedrigerer Testleistung im AWST-R

Rotierte Komponentenmatrix			
	Komponente		
	1	2	3
Religiosität/Tradition	,756	-,166	-,261
Norm/Konformität	,683	-,150	,155
Altruismus	,598		,243
Umweltbewusstsein/Universalismus	,462	,132	
Selbstbestimmung		,713	-,122
Hedonismus		,660	
Stimulation	,290	,589	,378
Macht	-,277	,586	
Sicherheit		-,196	,793
Leistung		,143	,754
Cronbachs α	,480	,543	,432
% aufgeklärte Varianz	17,8	17,7	15,1

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Ladungen unter |0,1| werden nicht angezeigt.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

N=106

Tabelle 35: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 1, Subgruppe mit höherer Testleistung im AWST-R

Rotierte Komponentenmatrix				
	Komponente			
	1	2	3	4
Stimulation	,793		,125	
Hedonismus	,781		,209	
Umweltbewusstsein/Universalismus	,117	,672		
Altruismus	-,110	,590	,274	
Religiosität/Tradition	-,331	,575		,273
Leistung	,446	,568	-,267	
Macht			,773	
Selbstbestimmung	,277	,112	,686	-,116
Sicherheit			,176	,823
Norm/Konformität		,256	-,296	,703
Cronbachs α	,657	,448	,453	,334
% aufgeklärte Varianz	16,6	15,5	13,9	12,8

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Ladungen unter |0,1| werden nicht angezeigt.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

N=140

Tabelle 36: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 1, Subgruppe mit niedrigerer Testleistung im HRT 1-4

Rotierte Komponentenmatrix			
	Komponente		
	1	2	3
Selbstbestimmung	,693	-,135	
Stimulation	,637	,303	
Hedonismus	,622	,180	-,437
Macht	,612	-,233	,138
Sicherheit	-,220	,678	
Leistung	,219	,666	
Norm/Konformität		,596	,163
Umweltbewusstsein/Universalismus	,112	,316	,621
Altruismus		,247	,616
Religiosität/Tradition		-,279	,610
Cronbachs α	,546	,459	,334
% aufgeklärte Varianz	17,6	16,9	13,8

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Ladungen unter |0,1| werden nicht angezeigt.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

N=127

Tabelle 37: Rotierte Komponentenmatrix (orthogonal) der Wertorientierungsitems, Klasse 1, Subgruppe mit höherer Testleistung im HRT 1-4

Rotierte Komponentenmatrix				
	Komponente			
	1	2	3	4
Religiosität/ Tradition	,742	-,244	-,203	,249
Sicherheit	,618	,311		-,223
Altruismus	,613		,145	
Norm/ Konformität	,552	-,505	,128	,136
Selbstbestimmung		,779	,104	
Macht		,593	,140	,113
Stimulation		,113	,881	
Hedonismus		,440	,572	-,195
Umweltbewusstsein/ Universalismus	,136	,224	-,162	,785
Leistung			,482	,625
Cronbachs α	,469	,398	,605	,258
% aufgeklärte Varianz	16,5	16,4	14,7	12,0

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Ladungen unter |0,1| werden nicht angezeigt.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
N=116

A 2 Entwicklung von Wertorientierungen in der Kindheit

Tabelle 38: Messung der Schiefe, Wölbung und Multinormalverteilung der Items für Wertorientierungen in der ersten und zweiten Klasse

Variable	min	max	Schiefe	c.r.	Wölbung	c.r.
Altruismus, Kl. 1	1	3	-1,77	-10,59	2,30	6,87
Religiosität/Tradition, Kl. 1	1	3	-3,39	-20,25	10,27	30,66
Stimulation, Kl. 1	1	3	-0,67	-4,00	-0,85	-2,54
Norm/Konformität, Kl. 1	1	3	-2,51	-15,00	5,43	16,22
Leistung, Kl. 1	1	3	-1,76	-10,48	1,81	5,40
Macht, Kl. 1	1	3	1,68	10,02	1,31	3,92
Hedonismus, Kl. 1	1	3	-0,88	-5,25	-0,50	-1,50
Umweltbewusstsein/Universalismus, Kl. 1	1	3	-1,89	-11,26	2,20	6,56
Selbstbestimmung, Kl. 1	1	3	0,11	0,64	-1,61	-4,82
Sicherheit, Kl. 1	1	3	-3,98	-23,78	16,29	48,66
Altruismus, Kl. 2	1	3	-2,10	-12,52	3,65	10,91
Religiosität/Tradition, Kl. 2	1	3	-3,11	-18,55	9,01	26,90
Stimulation, Kl. 2	1	3	-0,80	-4,79	-0,69	-2,06
Norm/Konformität, Kl. 2	1	3	-2,01	-12,00	3,19	9,52
Leistung, Kl. 2	1	3	-2,18	-13,03	3,88	11,57
Macht, Kl. 2	1	3	2,26	13,48	3,86	11,52

8. Anhang

Variable	min	max	Schiefe	c.r.	Wölbung	c.r.
Hedonismus, Kl. 2	1	3	-0,97	-5,80	-0,50	-1,49
Umweltbewusstsein/Universalismus, Kl. 2	1	3	-2,04	-12,19	2,87	8,56
Selbstbestimmung, Kl. 2	1	3	0,30	1,82	-1,50	-4,46
Sicherheit, Kl. 2	1	3	-3,18	-19,00	9,96	29,74
Multivariat					142,28	35,08

Tabelle 39: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Heterogene Einflüsse zwischen den Wertestrukturen der ersten und zweiten Klasse (Algorithmus: SLS)

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Standardisierte Regressionsgewichte</i>	<i>Unstandardisierte Regressionsgewichte</i>
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung</i>	Altruismus	,582	1,000
	Religiosität/Tradition	,485	,832
	Umweltbewusstsein/Universalismus	,392	,674
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung</i>	Norm/Konformität	,621	1,000
	Sicherheit	,313	,505
	Leistung	,292	,470
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*</i>	Selbstbestimmung	,539	1,000
	Hedonismus	,470	,873
	Macht	,343	,635
Wertorientierungen Kinder, 2. Klasse			
Religiosität/Tradition (als manifeste Variable aufgenommen)**			
<i>Sozial-normative Orientierung</i>	Umweltbewusstsein/Universalismus	,656	1,000
	Altruismus	,568	,866
	Leistung	,340	,519
	Norm/Konformität	,320	,488
<i>Erfahrungsorientierung</i>	Stimulation	,586	1,000
	Hedonismus	,586	1,000
<i>Selbstwirksamkeitsorientierung</i>	Macht	,569	1,000
	Selbstbestimmung	,569	1,000

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Stimulation entfernt

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Sicherheit entfernt

Tabelle 40: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Autokorrelationen der Wertedimensionen zwischen der ersten und zweiten Klasse (Algorithmus: SLS)

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Standardisierte Regressionsgewichte</i>	<i>Unstandardisierte Regressionsgewichte</i>
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung</i>	Altruismus	,591	1,000
	Religiosität/Tradition	,469	,795
	Umweltbewusstsein/Universalismus	,348	,589
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung</i>	Norm/Konformität	,701	1,000
	Sicherheit	,284	,406
	Leistung	,255	,363

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Standardisierte Regressionsgewichte	Unstandardisierte Regressionsgewichte
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*</i>	Selbstbestimmung	,678	1,000
	Hedonismus	,453	,668
	Macht	,381	,562
Wertorientierungen Kinder, 2. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung</i>	Altruismus	,697	1,000
	Umweltbewusstsein/ Universalismus	,463	,664
	Religiosität/Tradition	,307	,441
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung</i>	Norm/Konformität	,701	1,000
	Sicherheit	,355	,506
	Leistung	,215	,307
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung*</i>	Selbstbestimmung	,508	1,000
	Macht	,500	,984
	Hedonismus	,461	,909

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Stimulation entfernt

A 3 Zusammenhänge elterlicher und kindlicher Wertorientierungen

Tabelle 41: Rotierte Komponentenmatrix der Wertorientierungssitems Klasse 2, nur Kinder mit vorliegenden Elterninformationen

	Komponente				
	1	2	3	4	5
Stimulation	,780	,015	-,244	,041	,003
Hedonismus	,764	,241	,082	-,006	,025
Selbstbestimmung	,123	,794	,152	,009	-,276
Macht	,112	,718	-,196	-,067	,220
Norm/Konformität	-,209	,050	,764	,103	-,072
Sicherheit	,154	-,176	,655	-,038	,461
Altruismus	-,036	,027	-,121	,884	,165
Umweltbewusstsein/Universalismus	,131	-,131	,395	,708	-,101
Religiosität/Tradition	,023	-,032	,084	,122	,799
Leistung	,411	-,335	,216	,154	-,439
Cronbachs α	,549	,424	,367	,510	-
% aufgeklärte Varianz	14,7	13,7	13,6	13,4	12,1

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

N=170

Tabelle 42: Deskriptive Statistik Wertorientierungen Eltern, Vorschule (Items der Skala für individuelle reflexive Werte)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD	Schiefe	Wölbung
Sicherheit	176	1	3	2,78	0,48	-2,10	3,73
Hedonismus	176	1	3	2,75	0,45	-1,35	0,37

8. Anhang

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD	Schiefe	Wölbung
Leistung	176	1	3	2,74	0,48	-1,56	1,47
Umweltbewusstsein/ Universalismus	176	1	3	2,72	0,49	-1,44	1,06
Altruismus	176	1	3	2,63	0,51	-0,81	-0,73
Religiosität/Tradition	176	1	3	2,17	0,78	-0,31	-1,30
Cleverness	176	1	3	2,04	0,68	-0,05	-0,85

Items der Skala für individuelle reflexive Werte: 1 „(eher) unwichtig“ bis 3 „(eher) wichtig“

Tabelle 43: Rotierte Komponentenmatrix der elterlichen Wertorientierungen, Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation

	Komponente	
	1	2
Altruismus	,833	,039
Religiosität/Tradition	,776	,102
Umweltbewusstsein/Universalismus	,650	-,030
Cleverness	-,045	,719
Leistung	,167	,697
Sicherheit	-,136	,515
Hedonismus	,102	,338
Cronbachs α	,615	,357
% aufgeklärte Varianz	26,0	19,3

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
N=176

Tabelle 44: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Einfluss der Wertedimensionen der Eltern auf die Wertestrukturen der Kinder in der ersten Klasse (Modelle 1-3; Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Standardisierte Regressionsgewichte (Wertorient. Eltern: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)	Unstandardisierte Regressionsgewichte (Wertorient. Eltern: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)
Wertorientierungen Eltern			
<i>Allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung</i>	Altruismus	,732	1,000
		,849	1,000
		,811	1,000
	Religiosität/Tradition	,718	,981
		,589	,719
		,624	,770
	Umweltbewusstsein/Universalismus	,392	,536
		,422	,503
		,422	,520

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Standardisierte Regressionsgewichte</i> (Wertorient. Eltern: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)	<i>Unstandardisierte Regressionsgewichte</i> (Wertorient. Eltern: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)
<i>Idiozentristisch-materialistischen Orientierung*</i>	Cleverness	,519	1,000
		,519	1,000
		,519	1,000
	Leistung	,519	1,000
		,519	1,000
		,519	1,000
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung (Modell 1)**</i>	Religiosität/Tradition	,587	1,000
	Altruismus	,587	1,000
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung (Modell 2)</i>	Sicherheit	,691	1,000
	Leistung	,357	,517
	Norm/Konformität	,354	,513
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung (Modell 3)</i>	Hedonismus	,692	1,000
	Selbstbestimmung	,514	,742
	Stimulation	,504	,729
	Macht	,343	,495

* im Rahmen der Modelloptimierung wurden die Indikatoren Sicherheit und Hedonismus entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

A 4 Familiäre Strukturmerkmale und kindliche Wertorientierungen

Tabelle 45: Deskriptive Statistik Strukturmerkmale Eltern, Vorschule

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD
sozioökonomischer Status (HISEI)	173	16,00	85,00	45,70	15,28
höchster Schulabschluss	173	0,00	4,00	2*	
Muttersprache Kind Deutsch	173	0,00	1,00	0,56	0,50
Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft	173	0,00	1,00	0,66	0,48

* Median

Tabelle 46: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Einfluss der familiären Strukturmerkmale auf die Wertestrukturen der Kinder in der ersten Klasse (Modelle 1-3; Algorithmus: SLS)

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i>	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i>
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung (Modell 1)*</i>	Religiosität/Tradition	,595	1,000
	Altruismus	,595	1,000
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung (Modell 2)</i>	Sicherheit	,644	1,000
	Norm/Konformität	,390	,605
	Leistung	,383	,596

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i>	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i>
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung (Modell 3)</i>	Hedonismus	,621	1,000
	Selbstbestimmung	,594	,955
	Stimulation	,438	,706
	Macht	,414	,666

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

A 5 Familiäre Prozessmerkmale und kindliche Wertorientierungen

Erziehungsstil

Tabelle 47: Deskriptive Statistik Erziehungsstil Eltern, Vorschule

	N	Minimum	Maximum	MW	SD
Häufigkeit: Gutes Verhalten erklären	176	2,00	3,00	2,98	0,13
Häufigkeit: Fragen nach Schultag	176	2,00	3,00	2,97	0,18
Häufigkeit: Loben	176	1,00	3,00	2,94	0,27
Häufigkeit: Freunde kennenlernen	176	1,00	3,00	2,93	0,32
Häufigkeit: Durchgreifen	176	1,00	3,00	2,43	0,69
Zustimmung: lieber streng erziehen	176	1,00	3,00	2,41	0,68
Zustimmung: Erwachsenen nicht widersetzen	176	1,00	3,00	2,06	0,70
Häufigkeit: Schwierigkeiten mit Konsequenz	176	1,00	3,00	1,68	0,73
Häufigkeit: Drohen ohne zu strafen	176	1,00	3,00	1,59	0,73
Häufigkeit: Klaps geben	176	1,00	3,00	1,19	0,46
Gültige Anzahl (listenweise)	176				

Tabelle 48: Rotierte Komponentenmatrix der Items zum Erziehungsstil der Eltern, Vorschule, Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotation

	Komponente			
	1	2	3	4
Häufigkeit: Freunde kennenlernen	-,611	,316	-,093	,211
Häufigkeit: Schwierigkeiten mit Konsequenz	,601	-,053	-,325	,172
Zustimmung: Erwachsenen nicht widersetzen	,550	,102	-,179	,000
Häufigkeit: Klaps geben	,549	,325	,352	,072
Häufigkeit: Durchgreifen	-,205	,738	-,038	,010
Zustimmung: lieber streng erziehen	,334	,661	-,041	,010
Häufigkeit: Fragen nach Schultag	-,003	,042	,671	-,038
Häufigkeit: Loben	-,173	-,192	,562	,187
Häufigkeit: Gutes Verhalten erklären	,024	-,063	-,115	-,886
Häufigkeit: Drohen ohne zu strafen	,344	-,351	-,378	,394
Cronbachs α	,414*	,332	,129	,051**
% aufgeklärte Varianz	16,4	13,7	12,0	10,6

* Reliabilitätsanalyse mit negativ gepoltem Item „Häufigkeit: Freunde kennenlernen“

** Reliabilitätsanalyse mit negativ gepoltem Item „Häufigkeit: Gutes Verhalten erklären“

Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Abbildung 29: Screeplot der Items zum Erziehungsstil der Eltern, Vorschule

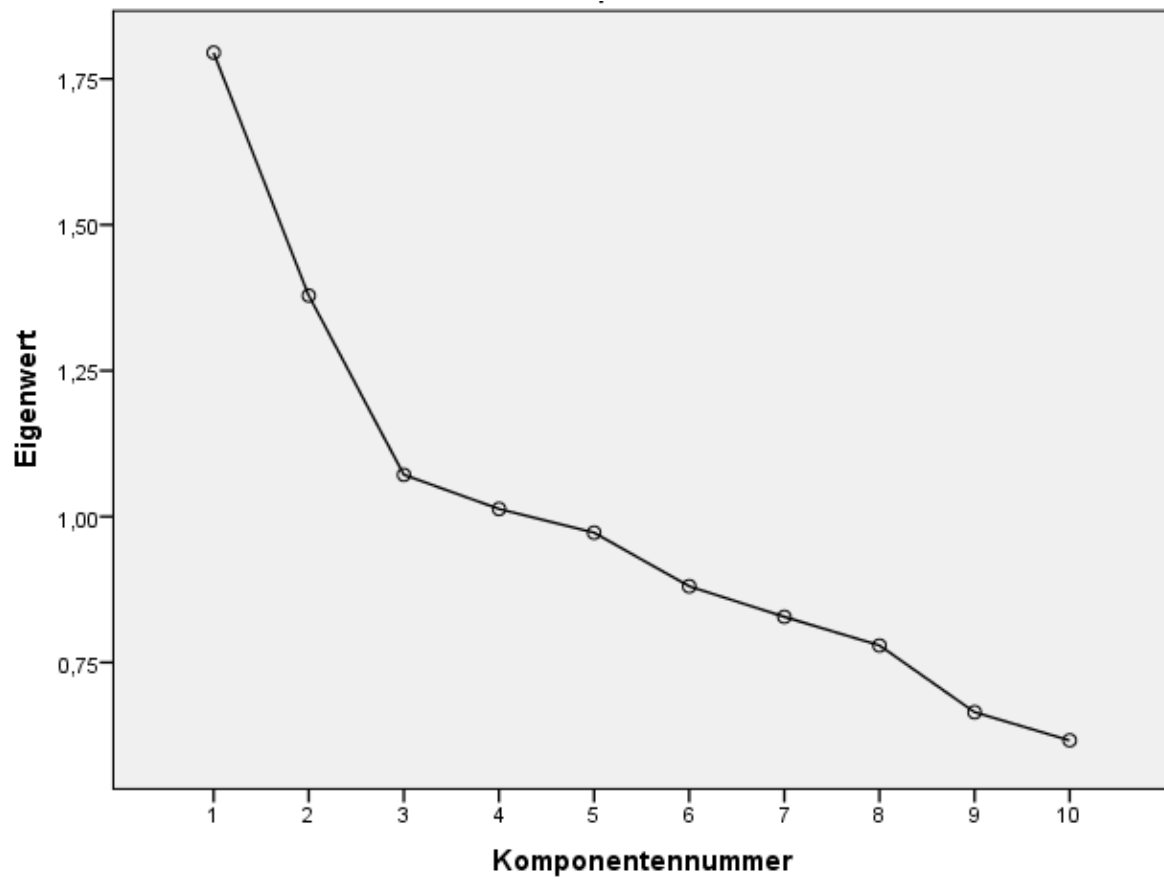


Tabelle 49: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Einfluss der elterlichen Erziehungsstile auf die Wertorientierungen der Kinder in der ersten Klasse (Algorithmus: SLS)

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i> (Erziehungsstile: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i> (Erziehungsstile: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)
Erziehungsstile Eltern			
<i>Autoritärer Erziehungsstil*</i>	Häufigkeit: Klaps geben	,403	1,000
		,403	1,000
		,403	1,000
	Zustimmung: lieber streng erziehen	,403	1,000
		,403	1,000
		,403	1,000
<i>Permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil**</i>	Häufigkeit: Schwierigkeiten mit Konsequenz	,663	1,000
		,635	1,000
		,624	1,000
	Häufigkeit: Drohen ohne zu strafen	,427	,644
		,433	,682
		,395	,633
	Häufigkeit: Freunde kennenlernen (negativ gepolt)	,289	,436
		,310	,489
		,351	,563
<i>Autoritativer Erziehungsstil</i>	Häufigkeit: Loben	,272	1,000
		,272	1,000
		,272	1,000
	Häufigkeit: Fragen nach Schultag	,272	1,000
		,272	1,000
		,272	1,000
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung (Modell 1)</i>	Altruismus	,622	1,000
	Religiosität/Tradition	,522	,840
	Umweltbewusstsein/ Universalismus	,249	,400
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung (Modell 2)</i>	Sicherheit	,504	1,000
	Leistung	,463	,919
	Norm/Konformität	,414	,821
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung (Modell 3)</i>	Hedonismus	,729	1,000
	Selbstbestimmung	,499	,684
	Stimulation	,458	,629
	Macht	,367	,504

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Durchgreifen“ entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Zustimmung: Erwachsenen nicht widersetzen“ entfernt.

Lebensstil

Tabelle 50: Deskriptive Statistik Lebensstil Eltern, Vorschule

	N	Minimum	Maximum	MW	SD
Häufigkeit: Internet nutzen	176	1,00	4,00	3,13	0,92
Häufigkeit: Zeitung lesen	176	1,00	4,00	3,05	1,01
Häufigkeit: Bücher lesen	176	1,00	4,00	2,80	1,10
Häufigkeit: Freunde treffen	176	1,00	4,00	2,79	0,58

8. Anhang

	N	Minimum	Maximum	MW	SD
Häufigkeit: Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen	176	1,00	4,00	2,07	0,52
Häufigkeit: Ehrenamtliche Tätigkeit	176	1,00	4,00	2,00	1,20
Häufigkeit: Kino besuchen	176	1,00	4,00	1,88	0,64
Häufigkeit: Künstlerische, musische Betätigung	176	1,00	4,00	1,73	0,99
Häufigkeit: Oper, Theater, Museum besuchen	176	1,00	3,00	1,67	0,61
Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen	176	1,00	3,00	1,42	0,62
Gültige Anzahl (listenweise)	176				

Tabelle 51: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Einfluss der elterlichen Lebensstile auf die Wertorientierungen der Kinder in der ersten Klasse (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Stand. Regressionsgewichte (Lebensstile: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)	Unstand. Regressionsgewichte (Lebensstile: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)
Lebensstile Eltern			
<i>Traditioneller kultureller Lebensstil*</i>	Häufigkeit: Künstlerische, musische Betätigung	,549	1,000
		,555	1,000
		,547	1,000
	Häufigkeit: Ehrenamtliche Tätigkeit	,453	,825
		,442	,796
		,444	,810
	Häufigkeit: Bücher lesen	,484	,881
		,488	,878
		,494	,902
<i>Moderner medienorientierter Lebensstil</i>	Häufigkeit: Kino besuchen	,509	1,000
		,509	1,000
		,509	1,000
	Häufigkeit: Internet nutzen	,509	1,000
		,509	1,000
		,509	1,000
<i>Harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil**</i>	Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen	,388	1,000
		,388	1,000
		,388	1,000
	Häufigkeit: Freunde treffen	,388	1,000
		,388	1,000
		,388	1,000
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung (Modell 1)***</i>	Altruismus	,587	1,000
	Religiosität/Tradition	,587	1,000
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung (Modell 2)</i>	Sicherheit	,547	1,000
	Leistung	,434	,795
	Norm/Konformität	,405	,741

8. Anhang

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Stand. Regressionsgewichte (Lebensstile: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)	Unstand. Regressionsgewichte (Lebensstile: 1. Zeile: Modell 1 2. Zeile: Modell 2 3. Zeile: Modell 3)
Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung (Modell 3)	Hedonismus	,625	1,000
	Selbstbestimmung	,561	,899
	Stimulation	,491	,786
	Macht	,383	,614

* im Rahmen der Modelloptimierung wurden die Indikatoren „Häufigkeit: Oper, Theater, Museum besuchen“ und „Häufigkeit: Zeitung lesen“ entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen“ entfernt.

*** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

Mediennutzung

Tabelle 52: Deskriptive Statistik Mediennutzung

	N	Minimum	Maximum	MW	SD
Eltern: Häufigkeit Vorlesen	174	1	5	4,36	0,93
Kinder: Häufigkeit Nutzung elektronischer Medien	174	0	13	4,01	2,43

Tabelle 53: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Einfluss der Mediennutzung auf die Wertestrukturen der Kinder in der ersten Klasse (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Standardisierte Regressionsgewichte	Unstandardisierte Regressionsgewichte
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
Religiös-idealistische Orientierung*	Religiosität/Tradition	,586	1,000
	Altruismus	,586	1,000
Normgerichtete Leistungsorientierung	Sicherheit	,554	1,000
	Leistung	,461	,831
	Norm/Konformität	,364	,657
Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung	Hedonismus	,658	1,000
	Selbstbestimmung	,557	,848
	Stimulation	,474	,721
	Macht	,363	,552

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

A 6 Mediationen des Einflusses sozialer Herkunft auf kindliche Wertorientierungen über elterliche Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale

Mediator elterliche Wertorientierungen

Tabelle 54: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die elterlichen Wertorientierungen (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Stand. Regressionsgewichte	Unstand. Regressionsgewichte
Wertorientierungen Eltern			
<i>Allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung</i>	Altruismus	,774	1,000
	Religiosität/Tradition	,676	,874
	Umweltbewusstsein/Universalismus	,407	,527
<i>Idiozentristisch-materialistischen Orientierung*</i>	Leistung	,549	,1000
	Cleverness	,489	,891
	Sicherheit	,245	,446
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung</i>	Hedonismus	,671	1,000
	Selbstbestimmung	,561	,836
	Stimulation	,476	,710
	Macht	,356	,531

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Hedonismus entfernt.

Tabelle 55: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Mediation des Einflusses des Migrationshintergrundes der Eltern auf die kindliche Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* über die elterlichen Wertorientierungen (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Stand. Regressionsgewichte	Unstand. Regressionsgewichte
Wertorientierungen Eltern			
<i>Allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung</i>	Religiosität/Tradition	,877	1,000
	Altruismus	,623	,711
	Umweltbewusstsein/Universalismus	,331	,378
<i>Idiozentristisch-materialistischen Orientierung*</i>	Leistung	,534	1,000
	Cleverness	,508	,951
	Sicherheit	,238	,446
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung**</i>	Religiosität/Tradition	,595	1,000
	Altruismus	,595	1,000

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Hedonismus entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

Mediator Erziehungsstil

Tabelle 56: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die elterlichen Erziehungsstile (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Stand. Regressionsgewichte	Unstand. Regressionsgewichte
Erziehungsstil Eltern			
<i>Autoritärer Erziehungsstil*</i>	Häufigkeit: Klaps geben	,408	1,000
	Zustimmung: lieber streng erziehen	,408	1,000
<i>Permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil**</i>	Häufigkeit: Schwierigkeiten mit Konsequenz	,608	1,000
	Häufigkeit: Drohen ohne zu strafen	,428	,704
	Häufigkeit: Freunde kennenlernen (negativ gepolt)	,353	,580
<i>Autoritativer Erziehungsstil</i>	Häufigkeit: Loben	,297	1,000
	Häufigkeit: Fragen nach Schultag	,297	1,000
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung</i>	Hedonismus	,690	1,000
	Selbstbestimmung	,546	,792
	Stimulation	,441	,639
	Macht	,387	,560

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Durchgreifen“ entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Zustimmung: Erwachsenen nicht widersetzen“ entfernt.

Tabelle 57: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Mediation des Einflusses des Migrationshintergrundes der Eltern auf die kindliche Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* über die elterlichen Erziehungsstile (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Stand. Regressionsgewichte	Unstand. Regressionsgewichte
Erziehungsstil Eltern			
<i>Autoritärer Erziehungsstil*</i>	Häufigkeit: Klaps geben	,408	1,000
	Zustimmung: lieber streng erziehen	,408	1,000
<i>Permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil**</i>	Häufigkeit: Drohen ohne zu strafen	,513	1,000
	Häufigkeit: Schwierigkeiten mit Konsequenz	,508	,990
	Häufigkeit: Freunde kennenlernen (negativ gepolt)	,369	,719
<i>Autoritativer Erziehungsstil</i>	Häufigkeit: Loben	,297	1,000
	Häufigkeit: Fragen nach Schultag	,297	1,000

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i>	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i>
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung***</i>	Religiosität/Tradition	,595	1,000
	Altruismus	,595	1,000

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Durchgreifen“ entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Zustimmung: Erwachsenen nicht widersetzen“ entfernt.

*** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

Mediator Lebensstil

Tabelle 58: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die elterlichen Lebensstile (Algorithmus: SLS)

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i>	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i>
Lebensstil Eltern			
<i>Traditioneller kultureller Lebensstil*</i>	Häufigkeit: Künstlerische, musische Betätigung	,544	1,000
	Häufigkeit: Ehrenamtliche Tätigkeit	,451	,828
	Häufigkeit: Bücher lesen	,503	,924
<i>Moderner medienorientierter Lebensstil</i>	Häufigkeit: Kino besuchen	,512	1,000
	Häufigkeit: Internet nutzen	,512	1,000
<i>Harmonie- und geselligkeitsorientierter Lebensstil**</i>	Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen	,411	1,000
	Häufigkeit: Freunde treffen	,411	1,000
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung</i>	Selbstbestimmung	,614	1,000
	Hedonismus	,605	,986
	Stimulation	,453	,738
	Macht	,395	,644

* im Rahmen der Modelloptimierung wurden die Indikatoren „Häufigkeit: Oper, Theater, Museum besuchen“ und „Häufigkeit: Zeitung lesen“ entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Jahrmart, Volks- oder Vereinsfest besuchen“ entfernt.

Mediator Mediennutzung

Tabelle 59: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Mediation des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern auf die kindliche Wertedimension *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* über die Mediennutzung der Kinder (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Standardisierte Regressionsgewichte	Unstandardisierte Regressionsgewichte
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung</i>	Hedonismus	,637	1,000
	Selbstbestimmung	,602	,945
	Stimulation	,446	,700
	Macht	,376	,591

Tabelle 60: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Mediation des Einflusses des Migrationshintergrundes der Eltern auf die kindliche Wertedimension *religiös-idealistische Orientierung* über die Mediennutzung der Kinder (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Standardisierte Regressionsgewichte	Unstandardisierte Regressionsgewichte
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung*</i>	Religiosität/Tradition	,594	1,000
	Altruismus	,594	1,000

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

Integrative Gesamtmodelle der Einflüsse der strukturellen Merkmale der Familienherkunft auf kindliche Wertorientierungen über elterliche Wertorientierungen und familiäre Prozessmerkmale

Tabelle 61: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Integratives Gesamtmodell des Einflusses der sozialen Herkunft auf die *religiös-idealistische Orientierung* der Kinder über familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sowie elterliche Wertorientierungen (Algorithmus: SLS)

Latente Variablen	Manifeste Indikatoren	Stand. Regressionsgewichte	Unstand. Regressionsgewichte
Wertorientierungen Eltern			
<i>Allozentristisch-religiös-idealistische Orientierung*</i>	Religiosität/Tradition	,702	1,000
	Altruismus	,699	1,000
<i>Idiozentristisch-materialistischen Orientierung**</i>	Cleverness	,550	1,000
	Leistung	,419	,754
	Sicherheit	,307	,552
Erziehungsstil Eltern			
<i>Autoritärer Erziehungsstil***</i>	Zustimmung: lieber streng erziehen	,406	1,000
	Häufigkeit: Klaps geben	,400	1,000

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i>	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i>
Lebensstil Eltern			
<i>Harmonie- und geselligkeits-orientierter Lebensstil****</i>	Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen	,416	1,000
	Häufigkeit: Freunde treffen	,410	1,000
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Religiös-idealistische Orientierung*****</i>	Religiosität/Tradition	,594	1,000
	Altruismus	,594	1,000

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Hedonismus entfernt.

*** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Durchgreifen“ entfernt.

**** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen“ entfernt.

***** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator Umweltbewusstsein/Universalismus entfernt.

Tabelle 62: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Integratives Gesamtmodell des Einflusses der sozialen Herkunft auf die *normgerichtete Leistungsorientierung* der Kinder über familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sowie elterliche Wertorientierungen (Algorithmus: SLS)

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i>	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i>
Erziehungsstil Eltern			
<i>Autoritärer Erziehungsstil*</i>	Zustimmung: lieber streng erziehen	,412	1,000
	Häufigkeit: Klaps geben	,405	1,000
<i>Autoritativer Erziehungsstil</i>	Häufigkeit: Fragen nach Schultag	,242	1,000
	Häufigkeit: Loben	,221	1,000
Lebensstil Eltern			
<i>Harmonie- und geselligkeits-orientierter Lebensstil**</i>	Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen	,419	1,000
	Häufigkeit: Freunde treffen	,413	1,000
Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse			
<i>Normgerichtete Leistungsorientierung</i>	Leistung	,548	1,000
	Sicherheit	,433	,791
	Norm/Konformität	,404	,738

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Durchgreifen“ entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen“ entfernt.

Tabelle 63: Latente Variablen, ihre Indikatoren, standardisierte und unstandardisierte Regressionsgewichte; SGM Integratives Gesamtmodell des Einflusses der sozialen Herkunft auf die *Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung* der Kinder über familiäre Struktur- und Prozessmerkmale sowie elterliche Wertorientierungen (Algorithmus: SLS)

<i>Latente Variablen</i>	<i>Manifeste Indikatoren</i>	<i>Stand. Regressionsgewichte</i>	<i>Unstand. Regressionsgewichte</i>
<i>Erziehungsstil Eltern</i>			
<i>Permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil*</i>	Häufigkeit: Schwierigkeiten mit Konsequenz	,552	1,000
	Häufigkeit: Drohen ohne zu strafen	,454	,815
	Häufigkeit: Freunde kennenlernen (negativ gepolt)	,389	,710
<i>Lebensstil Eltern</i>			
<i>Traditioneller kultureller Lebensstil**</i>	Häufigkeit: Künstlerische, musische Betätigung	,531	1,000
	Häufigkeit: Bücher lesen	,514	,961
	Häufigkeit: Ehrenamtliche Tätigkeit	,458	,851
<i>Harmonie- und geselligkeits-orientierter Lebensstil***</i>	Häufigkeit: Kneipen, Discos besuchen	,416	1,000
	Häufigkeit: Freunde treffen	,410	1,000
<i>Wertorientierungen Kinder, 1. Klasse</i>			
<i>Selbstwirksamkeits- und Erfahrungsorientierung</i>	Hedonismus	,653	1,000
	Selbstbestimmung	,583	,893
	Macht	,412	,632
	Stimulation	,408	,625

* im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Zustimmung: Erwachsenen nicht widersetzen“ entfernt.

** im Rahmen der Modelloptimierung wurden die Indikatoren „Häufigkeit: Oper, Theater, Museum besuchen“ und „Häufigkeit: Zeitung lesen“ entfernt.

*** im Rahmen der Modelloptimierung wurde der Indikator „Häufigkeit: Jahrmarkt, Volks- oder Vereinsfest besuchen“ entfernt.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. & König, A. (2010). *Sozialisation: soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*. Wiesbaden: VS.
- Abendschön, S. (2007). Demokratische Werte und Normen. In J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Rathke & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik* (S. 161-203). Wiesbaden: VS.
- Abendschön, S. (2010). *Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft. Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter*. Baden-Baden: Nomos.
- Adler, F. (1956). The value concept in sociology. *American Journal of Sociology*, 62(3), S. 272-279.
- Afthanorhan, W. M. A. W., Ahmad, S. & Mamat, I. (2014). Testing The Mediation Effect Using Covariance Based Structural Equation Modeling With AMOS. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 6(2), S. 186-190.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), S. 142-175.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Allport, G.W. & Vernon, P.E. (1931). *A study of values*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Alwin, D. F. (1984). Trends in parental socialization values: Detroit, 1958-1983. *American Journal of Sociology*, 90(2), S. 359-382.
- Alwin, D. F. (1986). Religion and parental child-rearing orientations: Evidence of a Catholic-Protestant convergence. *American Journal of Sociology*, 92(2), S. 412-440.
- Alwin, D. F. (1989). Social stratification, conditions of work, and parental socialization values. In N. E. Eisenberg, J. E. Reykowski & E. E. Staub (Hrsg.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (S. 327-346). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of youth and adolescence*, 24(5), S. 519-533.

- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Teil 1), S. 359-372.
- Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2008). Disintegration and violence among migrants in Germany: Turkish and Russian youths versus German youths. *New Directions for Youth Development*, 119, S. 151-168.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011). Mediennutzung als Ursache der schlechteren Schulleistungen von Jungen. In: A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 261-284). Wiesbaden: VS.
- Ball-Rokeach, S. J. & Loges, W. E. (1996). Making choices: Media roles in the construction of value-choices. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Hrsg.), *The psychology of values: the Ontario Symposium (Vol. 8)* (S. 277-298). Mahawa NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*. URL: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf>. [Abgerufen am 27.4.2016].
- Baltes-Götz, B. (2015). *Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit Amos 18*. URL: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/amos/v18/amos18.pdf>. [Abgerufen am 27.4.2016].
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), S. 1173-1182.
- Bauer, U. (2002). Selbst-und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), S. 118-142.
- Bauer, U. (2012). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung*. Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), S. 46-71.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1, Teil 2), S. 1–103.

- Bardi, A., Buchanan, K. E., Goodwin, R., Slabu, L. & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), S. 131-147.
- Bardi, A. & Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), S. 271-287.
- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), S. 1207-1220.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beentjes, J. W., Koolstra, C. M., Marseille, N. & Van der Voort, T. H. (2001). Children's use of different media: For how long and why. In S. Livingstone & M. Bovill (Hrsg.), *Children and their changing media environment: A European comparative study* (S. 85-112). London: Routledge.
- Benthaus-Apel, F. (2011). Soziologische Lebensstilanalyse und Protestantische Ethik. In A. Bienfait (Hrsg.), *Religionen verstehen* (S. 242-270). Wiesbaden: VS.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Berking, H. & Neckel, S. (1990). Die Politik der Lebensstile in einem Berliner Bezirk. Zu einigen Formen nachtraditionaler Vergemeinschaftung. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. Soziale Welt, Sonderband 7 (S. 481–500). Göttingen: Schwartz.
- Bernard, M. M., Maio, G. R. & Olson, J. M. (2003). The vulnerability of values to attack: Inoculation of values and value-relevant attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), S. 63-75.
- Bertram, B. (1976). *Typen moralischen Urteils*. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.
- Bertram, H. (1976). *Gesellschaftliche und familiäre Bedingungen moralischen Urteilens*. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.
- Bertram, H. (2006). *Zur Lage des Kindes in Deutschland: Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung*. Innocenti Working Paper, 2. Florenz: UNICEF Innocenti Research Center.
- Biedinger, N. (2010). Early Ethnic Inequality: The Influence of Social background and parental involvement on preschool children's cognitive ability in Germany. *Child Indicators Research*, 3(1), S. 11-28.

- Bilsky, W. (2008). Die Struktur der Werte und ihre Stabilität über Instrumente und Kulturen. E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S 63-89). Lengerich: Pabst.
- Bilsky, W., Borg, I., Janik, M. & Groenen, P. (2015). Children's value structures-Imposing Theory-based regional restrictions onto an ordinal MDS solution. In A. Roazzi, B. Campello de Souza & W. Bilsky (Hrsg.), *Facet Theory. Searching for Structure in Complex Social, Cultural & Psychological Phenomena* (S. 23-37). Recife: Editora UFPE.
- Bilsky, W., Döring, A.K. & Groenen, P. (2016). Assessing the fit of each item of the 'Picture-Based Value Survey for Children' into the theoretical structure of values. In S. Shye, E. Solomon & I. Borg (Hrsg.), *15th International Facet Theory Conference - Conference Proceedings* (S. 27-34). New York: Fordham University.
- Bilsky, W. & Hermann, D. (2016). Individual values and delinquency: on considering universals in the content and structure of values. *Psychology, Crime & Law*, 22(10), S. 921-944.
- Bilsky, W. & Janik, M. (2010). Investigating value structure: Using theory-based starting configurations in multidimensional scaling (Research note). *Revista de Psicología Social*, 25(3), S. 341-349.
- Bilsky, W., Niemann, F., Schmitz, J. & Rose, I. (2005). Value structure at an early age: cross-cultural replications. In W. Bilsky & D. Elizur (Hrsg.), *Facet theory: Design, analysis and applications*. Proceedings of the 10th International Facet Theory Conference in Rome (S. 241-248). Prague: Agentura Action M.
- Bilsky, W., Döring, A. K., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L. & Sindermann, J. (2013). Assessment of Children's Value Structures and Value Preferences. *Swiss Journal of Psychology*, 72, S. 123-136.
- Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), S. 163-181.
- Blasius, J. & Baur, N. (2014). Multivariate Datenanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 997-1016). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Block, J. (2008). *The Q-sort in character appraisal: Encoding subjective impressions of persons quantitatively*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bobkowski, P. S. (2009). Adolescent religiosity and selective exposure to television. *Journal of Media and Religion*, 8(1), S. 55-70.
- Boehnke, K. (2001). Parent-Offspring Value Transmission in a Societal Context. Suggestions for a Utopian Research Design - with Empirical Underpinnings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), S. 241-255.

- Boehnke, K. (2004). Werden unsere Kinder wie wir? In D. Hoffman & H. Merkens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 109-126). Weinheim: Juventa.
- Boehnke, K. (2009). Are parents decisive? The intergenerational transmission of social axioms under conditions of rapid social change. In K. Leong & M. H. Bond (Hrsg.), *Psychological aspects of social axioms* (S. 109-127). New York: Springer.
- Boehnke, K., Hadjar, A. & Baier, D. (2007). Parent-Child Value Similarity: The Role of Zeitgeist. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), S. 778-792.
- Boehnke, K., Hadjar, A. & Baier, D. (2009). Value transmission and zeitgeist revisited. In U. E. Schönplüg (Hrsg.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects*, (S. 441-456). Cambridge: University Press.
- Boehnke, K. & Welzel, C. (2006). Wertetransmission und Wertewandel: Eine explorative Drei-Generationen-Studie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(4), S. 341-360.
- Bolte, M. & Hradil, S. (1984). *Soziale Ungleichheit in der BRD*. Opladen: Leske & Budrich.
- Borg, I. & Groenen, P. J. (2005). *Modern multidimensional scaling*. Berlin: Springer.
- Bott, K. (2008). *Kriminalitätsvorstellungen in der Kindheit*. Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education* (S. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 4. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1994). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 7. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2000). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), S. 55-71.

- Büchner, P. & Brake, A. (2006). Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. In P. Büchner (Hrsg.), *Bildungsort Familie* (S. 255-277). Wiesbaden: VS.
- Bubeck, M. & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), S. 31-41.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, 1(1), S. 55-86.
- Calogero, R. M., Bardi, A. & Sutton, R. M. (2009). A need basis for values: Associations between the need for cognitive closure and value priorities. *Personality and Individual Differences*, 46(2), S. 154-159.
- Choi, F. (2012). Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus. In U. Bauer, H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs-und Erziehungssoziologie* (S. 929-945). Wiesbaden: VS.
- Christakis, D. A., Ebel, B. E., Rivara, F. P. & Zimmerman, F. J. (2004). Television, video, and computer game usage in children under 11 years of age. *The Journal of Pediatrics*, 145(5), S. 652-656.
- Cieciuch, J., Harasimczuk, J. & Döring, A. K. (2013). Structural Validity of the Polish Adaptation of the Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(4), S. 404-409.
- 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), S. 321-328.
- Cipriani, M., Guiliano, P. & Jeanne O. (2007). Like mother like son? Experimental evidence on the transmission of values from parents to children. *IZA Discussion Paper*, 2768. Bonn: IZA
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), S. 526-541.

- Copen, C. E., Biblarz, T. J., Silverstein, M. & Bengtson, V. L. (2005). The Ties That Bind: Intergenerational Transmission of Religious Values within American Families. Paper präsentiert auf dem *Annual meeting of the American Sociological Association*, Philadelphia, 13.-16.08.2005. URL: http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/2/2/9/1/p22919_index.html. [Abgerufen am 13.05.2015].
- Croucher, S. M., Oommen, D., Borton, I., Anarbaeva, S. & Turner, J. S. (2010). The influence of religiosity and ethnic identification on media use among Muslims and non-Muslims in France and Britain. *Mass Communication and Society*, 13(3), S. 314-334.
- Dalton, R. J. (1982). The pathways of parental socialization. *American Politics Research*, 10(2), S. 139-157.
- Daniel, E., Schiefer, D., Möllering, A., Benish-Weisman, M., Boehnke, K. & Knafo, A. (2012). Value differentiation in adolescence: The role of age and cultural complexity. *Child Development*, 83(1), S. 322-336.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), S. 487-496.
- Davidov, E. (2010). Testing for comparability of human values across countries and time with the third round of the European Social Survey. *International Journal of Comparative Sociology*, 51(3), S. 171-191.
- Davis-Kean, P. E., Jager, J. & Andrew Collins, W. (2009). The Self in Action: An Emerging Link Between Self-Beliefs and Behaviors in Middle Childhood. *Child Development Perspectives*, 3(3), S. 184-188.
- Davis-Kean, P. E. & Sandler, H. M. (2001). A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72 (3), S. 887-906.
- Deary, I. J., Batty, G. D. & Gale, C. R. (2008). Bright children become enlightened adults. *Psychological Science*, 19(1), S. 1-6.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38: Perspectives on Motivation* (S. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223-238.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester Press.
- De Graaf, N. D. & de Graaf, P. M. (1988). Family background, postmaterialism and life style. *Netherlands Journal of Sociology*, 24(1), S. 50-64.
- Dickmeis, C. (1997). *Die Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Diehl, C. & Koenig, M. (2009). Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: Ein Befund und einige Erklärungsversuche. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(4), S. 300-319.
- Diewald, M. & Lüdicke, J. (2007). Akzentuierung oder Kompensation? Zum Zusammenhang von Sozialkapital, sozialer Ungleichheit und subjektiver Lebensqualität. In J. Lüdicke & M. Diewald (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit* (S. 11-51). Wiesbaden: VS.
- Döring, A. K. (2008). *Assessment of children's values: The development of a picture-based instrument*. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Döring, A. K. (2010). Assessing children's values: An exploratory study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), S. 564-577.
- Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J., Glatzel, V., Harasimczuk, J., Janowicz, N., 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), S. 675-699.
- 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 (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), S. 439-448.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf K. (1992). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Downey, D. B., Ainsworth, J. W. & Qian, Z. (2009). Rethinking the attitude-achievement paradox among blacks. *Sociology of Education*, 82(1), S. 1-19.
- Driscoll, A. K., Russell, S. T. & Crockett, L. J. (2008). Parenting styles and youth well-being across immigrant generations. *Journal of Family Issues*, 29(2), S. 185-209.
- Dubach, A. (2009). *Lebensstil, Religiosität und Ritualbedürfnis in jungen Familien. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in der Deutschschweiz*. Zürich: Theologischer Verlag.

- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J. & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63(3), S. 406–423.
- Durkheim, É. (1988). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1995). *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), S. 109-132.
- Efron, B. (1979). Bootstrap methods: Another Look at the jackknife. *Annals of statistiscs*, 7(1), S. 1-26.
- Ehmig, S.C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentrale Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007–2012*. Mainz: Stiftung Lesen.
- El-Menouar, Y. & Fritz, M. (2009). Sozioökonomische Entwicklung und Wertvorstellungen in elf Regionen der Türkei. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(4), S. 535-561.
- Ellison, C. G. & Sherkat, D. E. (1993). Obedience and autonomy: Religion and parental values reconsidered. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 32(4), S. 313-329.
- Feather, N. T. (1973). The measurement of values: Effects of different assessment procedures. *Australian Journal of Psychology*, 25(3), S. 221-231.
- Feather, N. T. (1975). *Values in Education and Society*. New York: Free Press.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), S. 381-391.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), S. 477-531.
- Fischer, R., Milfont, T. L. & Gouveia, V. V. (2011). Does social context affect value structures? Testing the within-country stability of value structures with a functional theory of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), S. 253-270.

- Ford, D. S., Massey, K. K. & Hyde, D. (1985). Factors related to authoritarian versus nonauthoritarian attitudes toward parenting among college students. *Health Education*, 16(6), S. 26-28.
- Franz, M. (2010). *Hauptsache Wertebildung: mit Kindern Werte erleben und entwickeln*. München: Don Bosco.
- Franzen, A. (2014). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 701-711). Wiesbaden: Springer.
- Freeman, M. A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(3), S. 321–341.
- Friedrichs, J. & Jagodzinski, W. (1999). Theorien sozialer Integration. In J. Friedrichs & W. Jagodzinski (Hrsg.), *Soziale Integration* (S. 9-43). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F. & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), S. 259-273.
- Fries, S., Schmid, S. & Hofer, M. (2007). On the relationship between value orientation, valences, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), S. 201-216.
- Fröhlich, G. & Mörth, I. (1994). Lebensstile als symbolisches Kapital? Zum aktuellen Stellenwert kultureller Distinktionen. In I. Mörth & G. Fröhlich (Hrsg.), *Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu* (S. 7-30). Frankfurt/Main: Campus.
- Galtung, J. (1979). *The basic needs approach*. Oslo: University of Oslo.
- Galtung, J. (1980). The basic needs approach. In K. Lederer (Hrsg.), *Human needs. A contribution to the current debate* (S. 55-125). Königstein, Ts.: Anton Hain.
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), S. 1-56.
- Ganzeboom, H. & Nagel, I. (2007, Mai). Cultural participation among ethnic minority and native majority adolescents and their parents in the Netherlands. Paper präsentiert auf der *ISA RC28 Research Committee on Social Stratification and Mobility, Spring Conference*, Brno, 24.-27.05.2007. URL: <http://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/230507143843572d172dfcd2fb72d65.pdf>. [Abgerufen am 27.04.2016].
- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25(3), S. 201-239.

- Garfield, S. L. & Helper, M. M. (1962). Parental attitudes and socio-economic status. *Journal of Clinical Psychology*, 18(2), S. 171-175.
- Gawlitzeck, I., Krempin, M., Mehler, K. & Vogelbacher, M. (2011). *Jahresbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Migration – Integration – Begabung fördern. Erstes Projektjahr (2009/2010)*. Unveröffentlichter Bericht. Mannheim: Universität Mannheim.
- Gawlitzeck, I., Vogelbacher, M. & Reinhardt, C. (2012). *Jahresbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Migration – Integration – Begabung fördern. Zweites Projektjahr (2010/2011)*. Unveröffentlichter Bericht. Mannheim: Universität Mannheim.
- Gawlitzeck, I., Löwe, M. & Vogelbacher, M. (2013). *Jahresbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Migration – Integration – Begabung fördern. Drittes Projektjahr (2011/2012)*. Unveröffentlichter Bericht. Mannheim: Universität Mannheim.
- Gawlitzeck, I., Löwe, M. & Vogelbacher, M. (2014). *Jahresbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Migration – Integration – Begabung fördern. Viertes Projektjahr (2012/2013)*. Unveröffentlichter Bericht. Mannheim: Universität Mannheim.
- Gawlitzeck, I., Loboda, L. & Vogelbacher, M. (2015). *Jahresbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Migration – Integration – Begabung fördern. Fünftes Projektjahr (2013/2014)*. Unveröffentlichter Bericht. Mannheim: Universität Mannheim.
- Gawlitzeck, I., Loboda, L. & Vogelbacher, M. (2016a). *Jahresbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Migration – Integration – Begabung fördern. Sechstes Projektjahr (2014/2015)*. Unveröffentlichter Bericht. Mannheim: Universität Mannheim.
- Gawlitzeck, I., Loboda, L. & Vogelbacher, M. (2016b). *Summativer Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Migration – Integration – Begabung fördern*. Unveröffentlichter Bericht. Mannheim: Universität Mannheim.
- Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Russ (Hrsg.), *Contemporary theories about the family: research-based theories* (S. 365-404). New York: Field Press.
- Gecas, V. & Seff, M. A. (1990). Families and adolescents: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, S. 941-958.
- Gensicke, T. (2006). Jugend und Religiosität. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend 2006 – 15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gensicke, T. (2009). Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), S. 580-595.

- Gerhards, J. (2008). Die kulturell dominierende Klasse in Europa. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(4), S. 723-748.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C.C. & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development*, 78(1), S. 70-95.
- Geulen, D. (2002). Subjekt, Sozialisation, "Selbstsozialisation". Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), S. 186-196.
- Geulen, D. & Zinnecker, J. (2002). Quo vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), 115-117.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Gloger-Tippelt, G. & Lahl, O. (2008). Wie früh entwickeln Anna und Lukas ihre individuelle Persönlichkeit? In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 47-79). Wiesbaden: VS.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), S. 1216-1229.
- Goodnow, J. J. (1997). Parenting and the Transmission and Internalization of Values: From Social-Cultural Perspective to Within-Family Analyses. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Hrsg.), *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (S. 333-361). New York: Wiley.
- Gouveia, V. V., Albuquerque, F. J. B., Clemente, M. & Espinosa, P. (2002). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37(6), S. 333-342.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. D., Milfont, T. L., Queiroga, F. & Santos, W. S. D. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), S. 223-234.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), S 4-19.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71(1), S. 205-211.

- Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K. & Heyman, S. (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self construals, and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, 22(4), S. 510-543.
- Guinote, A., Cotzia, I., Sandhu, S. & Siwa, P. (2015). Social status modulates prosocial behavior and egalitarianism in preschool children and adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(3), S. 731-736.
- Guo, G. & Mullan Harris, K. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), S. 431-447.
- Gunnoe, M. L., Hetherington, E. M. & Reiss, D. (1999). Parental religiosity, parenting style, and adolescent social responsibility. *The Journal of Early Adolescence*, 19(2), S. 199-225.
- Güntürk, R. (2000). Mediennutzung der türkischen Migranten. In H. Schatz, C. Holtz-Bacha & J. U. Nieland (2000). *Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk* (S. 272-280). Wiesbaden: VS.
- Hadjar, A., Baier, D. & Boehnke, K. (2008). The socialization of hierarchic self-interest: Value socialization in the family. *Young - Nordic Journal of Youth Research*, 16(3), S. 279-301.
- Hadjar, A. & Berger, J. (2011). Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatssystems. In: A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 23-54). Wiesbaden: VS.
- Haffner, J., Baro, K., Parzer, P. & Resch, F. (2005). *Heidelberger Rechentest (HRT 1-4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hamilton, N. F. & Rubin, A. M. (1992). The influence of religiosity on television viewing. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 69(3), S. 667-678.
- Hans, S. (2015). Fack ju Mozart, fack ju Göhte? In J. Rössel & J. Roose (Hrsg.), *Empirische Kultursoziologie: Festschrift für Jürgen Gerhards zum 60. Geburtstag* (S. 129-161). Wiesbaden: Springer.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Hrsg.), *Integrative processes and socialization* (S. 45-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Hrsg.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (S. 207-236). Chicago IL: University of Chicago press.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hechter, M. (1993). Values research in the social and behavioral sciences. In M. Hechter, L. Nadel & R. E. Michod (Hrsg.), *The Origin of Values* (S. 1-28). New York: De Gruyter.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heinen, J. & König, S. (2014). Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 775-780). Wiesbaden: Springer.
- Hentges, R. F. & Wang, M. (2017). Gender Differences in the Developmental Cascade From Harsh Parenting to Educational Attainment: An Evolutionary Perspective. *Child Development*, S. 1-17, doi: 10.1111/cdev.12719.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten*. Wiesbaden: VS.
- Herbert, W. (1992). Wertstrukturen 1979 und 1987: Ein Vergleich ihrer politischen Implikationen. In H. Klages, H.-J. Hippler & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel: Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 69-99). Frankfurt/Main: Campus.
- Hermann, D. (1989). Die Korrelations- und Regressionsanalyse. In G. Frenzel & D. Hermann (Hrsg.), *Statistik mit SPSS x. Eine Einführung nach M. J. Norušis* (S. 144-188). Stuttgart, New York: Fischer.
- Hermann, D. (2003). *Werte und Kriminalität. Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie*. Wiesbaden: VS.
- Hermann, D. (2004a). Bilanz der empirischen Lebensstilforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(1), S. 153-179.
- Hermann, D. (2004b). Die Messung individueller reflexiver Werte. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZIS. ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftliche Erhebungsinstrumente. Version 8.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Hermann, D. (2006). Back to the Roots! Der Lebensführungsansatz von Max Weber. In G. Albert, A. Bienfait, S. Sigmund & M. Stachura (Hrsg.), *Aspekte des Weber-Paradigmas: Festschrift für Wolfgang Schluchter* (S. 238-257). Wiesbaden: VS.
- Hermann, D. (2008). *Posttraditionale Werte. Empirische Konzeption einer Gesellschafts- und Unternehmensethik*. Hamburg: Merus Verlag.

- Hermann, D. (2009). Ursachen von Kinderkriminalität. In H.-D. Schwind, W. Steffen & D. Hermann (Hrsg.), *Kriminalprävention durch familiale Erziehung* (S. 88-99). Baden-Baden: Nomos.
- Hermann, D. (2013). Werte und Kriminalität – Konzeption der voluntaristischen Kriminalitätstheorie und Ergebnisse empirischer Studien. In D. Dölling & J.-M. Jehle (Hrsg.), *Täter, Taten, Opfer. Grundlagenfragen und aktuelle Probleme der Kriminalität und ihrer Kontrolle* (S. 432-450). Mönchengladbach: Forum Verlag.
- Hermann, D. & Dölling, D. (2001). *Kriminalprävention und Wertorientierungen in komplexen Gesellschaften: Analysen zum Einfluss von Werten, Lebensstilen und Milieus auf Delinquenz, Viktimisierung und Kriminalitätsfurcht*. Mainz: Weisser Ring.
- Hermann, D., Dölling, D., Fischer, S., Haffner, J., Parzer, P. & Resch, F. (2010). Wertrationale Handlungsorientierung und Kriminalität. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. *Trauma & Gewalt*, 4(1), S. 2-13.
- Hess, M. (2009). *Schulleistungen der Primarschüler in Abhängigkeit von ethnischer Herkunft und kulturellem Kapital der Familie. Eine Datenanalyse im Rahmen des Zürcher Projekts zur sozialen Entwicklung von Kindern*. Zürich: Universität Zürich.
- Hettinger, G. (2009). *Vergleich von moralischer Urteilskompetenz und Werthaltungen bei durchschnittlich begabten und weit überdurchschnittlich/hoch begabten Jugendlichen*. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness – A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10(2), S. 179-194.
- Hinz, A., Brähler, E., Schmidt, P. & Albani, C. (2005). Investigating the circumplex structure of the Portrait Values Questionnaire (PVQ). *Journal of Individual Differences*, 26(4), S. 185-193.
- Hitlin, S. (2003). Values and SES: A Gendered Extension of the Kohn Thesis. Vortrag auf dem *Annual meeting of the American Sociological Association, Atlanta*, 16.08.2003. URL: http://citation.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/7/8/6/page_s107860/p107860-1.php. [Abgerufen am 27.04.2016].
- Hitlin, S. (2006). Parental influences on children's values and aspirations: Bridging two theories of social class and socialization. *Sociological Perspectives*, 49(1), S. 25-46.
- Hitlin, S. & Piliavin, J.A. (2004). Values: Reviving a dormant Concept. *Annual Review of Sociology* 2004, 30, S. 359-593.

- Hitzler, R. (1994). Sinnbasteln. Zur subjektiven Aneignung von Lebensstilen. In I. Mörth & G. Fröhlich (Hrsg.), *Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu* (S. 75-92). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Hofer, M., Fries, S., Reinders, H., Clausen, M., Dietz, F. & Schmid, S. (2004). Individuelle Werte, Handlungskonflikte und schulische Lernmotivation. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 329-344). Münster: Waxmann.
- Hofer, M., Kilian, B., Kuhnle, C. & Schmid, S. (2011). Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten? Eine experimentelle Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), S. 385-403.
- Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., Marta, E. & Fries, S. (2011). Motivational interference in school-leisure conflict and learning outcomes: The differential effects of two value conceptions. *Learning and Instruction*, 21(3), S. 301-316.
- Hofer, M., Reinders, H. & Fries, S. (2010). Wie sich die Werte ändern. Ein zieltheoretischer Vorschlag zur Erklärung individuellen und gesellschaftlichen Wertewandels. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(1), S. 26-38.
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Kilian, B. & Kuhnle, C. (2010). Reciprocal relationships between value orientation and motivational interference during studying and leisure. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), S. 623-645.
- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36(4), S. 453-473.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19(3), S. 477-493.
- Hofstede G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. & Bond, M. H. (1984). Hofstede's cultural dimensions: An independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), S. 417-433.
- Hofstede, G. & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: from cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16(4), S. 4-21.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

- Hoge, D. R., Petrillo, G. H. & Smith, E. I. (1982). Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and the Family*, 44(3), S. 569-580.
- Homer, P. M. (1993). Transmission of human values: A cross-cultural investigation of generalization and reciprocal influence effects. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 119(3), S. 343-367.
- Horley, J. (2000). Value assessment and everyday activities. *Journal of Constructivist Psychology*, 13(1), S. 67-73.
- Hörning, K.H., Ahrens, D. & Gerhard, A. (1996). Die Autonomie des Lebensstils. Wege zu einer Neuorientierung der Lebensstilforschung. In O. G. Schwenk (Hrsg.), *Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft* (S. 33-52). Opladen: Leske & Budrich.
- House, R. J., Wright, N. S. & Aditya, R. N. (1997). Cross-cultural research on organizational leadership: Measurement of Cultural Dimensions. In P. C. Earley & M. Erez (Hrsg.), *New Perspectives on International Industrial/Organizational Psychology* (S. 571-581). San Francisco: New Lexington Press.
- Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hradil, S. & Schiener, J. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Hradil, S. & Spellerberg, A. (2011). Lebensstile und soziale Ungleichheit. *GWP-Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 60(1), S. 51-62.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), S. 1-55.
- Hui, C. H. (1984). *Individualism-collectivism: Theory, measurement, and its relation to reward allocation*. Dissertation, University of Illinois. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Hui, C. H. (1988). Measurement of individualism-collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22(1), S. 17-36.
- Hui, C. H. & Triandis, H. C. (1986). Individualism-Collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(2), S. 225-248.
- Hui, C. H. & Yee, C. (1994). The Shortened Individualism-Collectivism Scale: Its Relationship to Demographic and Work-Related Variables. *Journal of Research in Personality*, 28(4), S. 409-424.

- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3(1), S. 91-103.
- Hurrelmann, K. (2002a). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2002b). Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), S. 155-166.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J. & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental Psychology*, 35(4), S. 912-925.
- Inglehart, R. (1977). *The silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1998). *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Inglehart, R. & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65(1), S. 19-51.
- International Labour Office (1990). *International Standard Classification of Occupations, ISCO-88*. Genf: International Labour Office.
- Jacob, K. & Kalter, F. (2011). Die intergenerationale Transmission von hochkulturellen Lebensstilen unter Migrationsbedingungen. In J. Rössel (Hrsg.), *Lebensstilforschung. Sonderband 51 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 223-246). Wiesbaden: VS.
- Joas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Joas, H. (2006). Wie entstehen Werte. Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Vortrag auf der *tv-impuls-Veranstaltung „Gute Werte, schlechte Werte–Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien“*, Berlin, 15.09.2006. URL: http://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorisiert_061017.pdf. [Abgerufen am 27.04.2016].

- Johnson, M. K. (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*, 80(4), S. 1307-1340.
- Jolly, R. (1976). The World Employment Conference: The Enthronement of Basic Needs. *Development Policy Review*, 9(2), S. 31–44.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), S. 403-422.
- Kagitcibasi, C. & Ataca, B. (2005). Value of Children and Family Change: A Three-Decade Portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54(3), S. 317-337.
- Kandler, C., Gottschling, J. & Spinath, F. M. (2016). Genetic and environmental parent–child transmission of value orientations: an extended twin family study. *Child Development*, 87(1), S. 270-284.
- Kasser, T., Koestner, R. & Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26-year, prospective longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), S. 826-835.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M. & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31(6), S. 907-914.
- Keller, T. (1992). Qualitative Wertewandelforschung am Beispiel narrativer Interviews mit Jugendlichen. In H. Klages, H.-J. Hippler & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 642-652). Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Kerner, H. J., Stroezel, H. & Wegel, M. (2005). Frühe Erziehung und aktuelle, namentlich religiöse, Wertorientierung bei jungen Menschen. Eine vergleichende Analyse von unterschiedlichen Gruppen. *Wege zum Menschen*, 57(3), S. 202-221.
- Kiese-Himmel, C. (2006). *AWST-R: Aktiver Wortschatztest für 3-5-jährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Kilian, B., Hofer, M. & Kuhnle, C. (2013). Conflicts between on-task and off-task behaviors in the classroom: the influences of parental monitoring, peer value orientations, students' goals, and their value orientations. *Social Psychology of Education*, 16(1), S. 77-94.
- Klages, H. (1985). *Wertorientierungen im Wandel*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Klages, H. (1992). Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung - Probleme und Perspektiven. In H. Klages, H.-J. Hippler & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 5-39). Frankfurt/Main, New York: Campus.

- Klages, H. (2002). *Der blockierte Mensch. Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Klages, H. (2008). Entstehung, Bedeutung und Zukunft der Werteforschung. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 11-29). Lengerich: Pabst.
- Klages, H. & Gensicke, T. (2005). Wertewandel und Big-Five-Dimensionen. In S. Schumann (Hrsg.), *Persönlichkeit. Eine vergessene Größe der empirischen Sozialforschung* (S. 279-300). Wiesbaden: VS.
- Klages, H. & Gensicke, T. (2006). Wertesynthese-Funktional oder dysfunktional?. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), S. 332-351.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C. & McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighbourhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development*, 69(5), S. 1420–1436.
- Klein, M. (1995). Wieviel Platz bleibt im Prokrustesbett? Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1973 und 1992. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47(2), S. 207-230.
- Klein, M. (2002). Die Conjoint-Analyse: Eine Einführung in das Verfahren mit einem Ausblick auf mögliche sozialwissenschaftliche Anwendungen. *ZA-Information*, 50, S. 7-45.
- Klein, M. & Arzheimer, K. (1999). Ranking-und Rating-Verfahren zur Messung von Wertorientierungen, untersucht am Beispiel des Inglehart-Index. Empirische Befunde eines Methodenexperiments. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51 (3), S. 550-564.
- Klein, M. & Arzheimer, K. (2000). Einmal mehr: Ranking oder Rating? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), S. 553-563.
- Klein, M. & Pötschke, M. (2004). Die intra-individuelle Stabilität gesellschaftlicher Wertorientierungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(3), S. 432-456.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Praxis of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons & E. Shils (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (S. 388-433). Cambridge: Harvard University Press.
- Kluckhohn, C. & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in values orientation*. Oxford: Row Peterson.

- Knafo, A. & Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), S. 255-273.
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2001). Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), S. 213-228.
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74(2), S. 595-611.
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2009). Accounting for parent-child value congruence: Theoretical considerations and empirical evidence. In U. E. Schönplflug (Hrsg.), *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects* (S. 240-268). Cambridge: University Press.
- Knafo, A. & Spinath, F. M. (2011). Genetic and environmental influences on girls' and boys' gender-typed and gender-neutral values. *Developmental Psychology*, 47(3), S. 726-731.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research* (S. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1972). A Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *Humanist*, 32(6), S. 13-16.
- Kohn, M. L. (1981). *Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kohn, M. L. (1996). Social structure and personality through time and space. In P. Moen, H. H. Elder jr. & K. Luscher (Hrsg.), *Examining lives in context* (S. 141-168). New York: Guilford.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1983). *Work and personality*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kohn, M. L., Slomczynski, K. M. & Schoenbach, C. (1986). Social stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assessment. *Sociological Forum*, 1(1), S. 73-102.
- Kohn, M. L. & Schoenbach, C. (1993). Social Stratification, Parents Values and Childrens Values. In D. Krebs & P. Schmidt (Hrsg.), *New Directions in Attitude Measurement* (S. 118-151). New York, Berlin: Walter de Gruyter.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich UniPress.

- Konty, M. A. (2002). *Values, deviance and conformity: measuring values with the factorial survey method*. Dissertation, University of Arizona. Tucson, AZ: University of Arizona. URL: <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/280298>. [Abgerufen am 27.04.2016].
- Kramer, R. T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 104-125). Wiesbaden: VS.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept grundlegender psychologischer Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), S. 626-641.
- Krappmann, L. (2002). Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), S. 178-185.
- Kroh, M. (2009). The preadult origins of postmaterialism: A longitudinal sibling study. *European Journal of Political Research*, 48(5), S. 598-621.
- Kroneberg, C. (2007). Wertrationalität und das Modell der Frame-Selektion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(2), S. 215-239.
- Krosnick, J. A. & Alwin, D. F. (1988). A test of the Form-Resistant Correlation Hypothesis Ratings, Rankings, and the Measurement of Values. *Public Opinion Quarterly*, 52(4), S. 526-538.
- Kühnen, U., Hannover, B., Roeder, U., Shah, A. A., Schubert, B., Upmeyer, A. & Zakaria, S. (2001). Cross-cultural variations in identifying embedded figures comparisons from the United States, Germany, Russia, and Malaysia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), S. 366-372.
- Lazarides, R. & Ittel, A. (2011). Soziale und individuelle Bedeutungsfaktoren für mathematisches Fachinteresse und geschlechtsspezifische Varianzen. In: A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 309-330). Wiesbaden: VS.
- Lindenberg, S. (1985). An assessment of the new political economy: Its potential for the social sciences and for sociology in particular. *Sociological Theory*, 3(1), S. 99-114.
- Lindenberger, U. (2000). Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne: Überblick und ausgewählte Forschungsbrennpunkte. *Psychologische Rundschau*, 51(3), S. 135-145.
- Lindsay, P. & Knox, W. E. (1984). Continuity and change in work values among young adults: A longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 89(4), S. 918-931.

- Loboda, L., Vogelbacher, M. & Gawlitzek, I. (2016). The role of ethnic differences, structural background and process characteristics in the family in preschool children's language proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, S. 1-15, doi: 10.1080/01434632.2016.1216555.
- Lönnqvist, J. E., Jasinskaja-Lahti, I. & Verkasalo, M. (2011). Personal values before and after migration: A longitudinal case study on value change in Ingrian–Finnish migrants. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), S. 584-591.
- Lönnqvist, J. E., Jasinskaja-Lahti, I. & Verkasalo, M. (2013). Rebound effect in personal values: Ingrian Finnish migrants' values two years after migration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(7), S. 1122-1126.
- Lucas, K. & Sherry, J. L. (2004). Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication Research*, 31(5), S. 499-523.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luster, T., Rhoades, K. & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51(1), S. 139-147.
- Maag, G. (1991). *Gesellschaftliche Werte - Strukturen, Stabilität und Funktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maag, G. (1992). Zur Stabilität individueller Wertmuster. In H. Klages, H.-J. Hippler, W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel: Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 622-641). Frankfurt/Main: Campus.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development* (S. 1-101). New York: Wiley.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), S. 99-128.
- Mägdefrau, J. (2003). Wozu braucht die Pädagogik eine Bedürfnistheorie? *Pädagogische Rundschau*, 57(3), S. 299-305.
- Mägdefrau, J. (2007). *Bedürfnisse und Pädagogik: eine Untersuchung an Hauptschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), S. 224–253.

- Marsh, H. W., Debus, R. & Bornholt, L. (2005). Validating young children's self-concept responses: Methodological ways and means to understand their responses. In D. M. Teti (Hrsg.), *Handbook of research methods in developmental science* (S. 138-160). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell.
- Marx, K., Drohla, H. & Skambraks, H. (1980). *Zur Kritik der politischen Ökonomie: (Manuskript 1861-1863)*. Berlin: Dietz.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.
- Maslow, A. H. (1985). *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Mead, G. H., Morris, C. W. & Pacher, U. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Merkle, T., Wippermann, C., Henry-Huthmacher, C. & Borchard, M. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Merton, R.K. (1967). *On Theoretical Sociology. Five Essays, Old and New*. New York/London: Free Press.
- Meulemann, H. (1987). From life chances to life style: On some effects of educational expansion on the change of achievement values. *Social Science Information*, 26(3), S. 513-533.
- Metzinger, A. (2009). *Entwicklungspsychologie kompakt für sozialpädagogische Berufe: 0-11 Jahre*. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Mewes, J. (2010). *Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit*. Wiesbaden: VS.
- Mickelson, R. A. (1990). The attitude-achievement paradox among Black adolescents. *Sociology of Education*, 63(1), S. 44-61.
- Mikl-Horke, G. (2010). *Soziologie: historischer Kontext und soziologische Theorie-Entwürfe*. München: Oldenbourg Verlag.
- Mohler, P. P. & Wohn, K. (2005). *Persönliche Wertorientierungen im European Social Survey*. (ZUMA-Arbeitsbericht Nr. 2005/01). Mannheim: ZUMA.
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13(4), S. 314-319.
- Morris, C. (1956). *Varieties of human nature*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mößle, T., Bleckmann, P., Rehbein, F. & Pfeiffer, C. (2012). Der Einfluss der Medien auf die Schulleistung. In C. Möller (Hrsg.), *Internet-und Computersucht: ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern* (S. 68-76). Stuttgart: Kohlhammer.

- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford: Oxford University Press.
- Mutsch, U., Schrammel, S. & Jones, S. (2010). Zur Frage der Mediennutzung von Schulanfängerinnen und Schulanfängern. *Merz - medien + erziehung*, 54(6), S. 68-79.
- Noelle-Neumann, E. (1978). *Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft*. Zürich: Edition Interfrom.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52(1), S. 114-121.
- Nunner-Winkler, G. (1992). Zur moralischen Sozialisation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44(2), S. 252-272.
- Nunner-Winkler, G. (1996). Normenerosion. In M. Frommel & V. Gessner (Hrsg.), *Normenerosion* (S. 15-31). Baden-Baden: Nomos.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Zum Verständnis von Moral-Entwicklungen in der Kindheit. Entwicklung im Kindesalter. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 51-76). Wiesbaden: VS.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59(5), S. 1323-1338.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning and action*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Otte, G. (2005). Hat die Lebensstilforschung eine Zukunft? Eine Auseinandersetzung mit aktuellen Bilanzierungsversuchen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(1), S. 1-31.
- Oyserman, D., Coon, H. M. & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), S. 3-72.
- Özdikmenli-Demir, G. & Sayıl, M. (2009). Individualism-collectivism and conceptualizations of interpersonal relationships among Turkish children and their mothers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(4), S. 371-387.
- Parks, L. & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47(7), S. 675-684.
- Parks-Leduc, L., Feldman, G. & Bardi, A. (2015). Personality Traits and Personal Values: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), S. 3-29.
- Parsons, T. (1949). *The Structure of Social Action*. New York: Mc Graw.
- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. London: Collier-Macmillan.

- Parsons, T. (1991). *The social system*. London: Routledge.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951a). *Toward a general theory of action*. New York: Harper & Row.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951b). Values, motives, and systems of action. In: T. Parsons & E. A. Shils (1951), *Toward a general theory of action* (S. 47-275). New York: Harper & Row.
- Parsons, T., Shils, E. A., Allport, G. W., Kluckhohn, C., Murray, H. A., Sears, R. R., Sheldon, R. C., Stouffer, S. A. & Tolman, E. C. (1951). Some fundamental categories of the theory of action: A general statement. In: T. Parsons & E. A. Shils (1951), *Toward a general theory of action* (S. 3-29). New York: Harper & Row.
- Pfeiffer, C. (2003). Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz. URL: http://cid2385q1565.hd94.hosting.punkt.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/pfeiffer_medienverwahrlosung/medienverwahrlosung.pdf [Abgerufen am 27.04.2016].
- Phalet, K. & Hagendoorn, L. (1996). Personal adjustment to acculturative transitions: The Turkish experience. *International Journal of Psychology*, 31(2), S. 131–144.
- Phalet, K. & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts the case of turkish families in germany and turkish and moroccan families in the netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), S. 186-201.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. Patterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1963). *The origin of intelligence in children*. New York: Norton.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2004). Transmission of values from adolescents to their parents: the role of value content and authoritative parenting. *Adolescence*, 39(153), S. 83-100.
- Pirner, M. L. (2004). *Religiöse Mediensozialisation. Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen*. München: Kopaed.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), S. 717-731.

- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), S. 879-891.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2011). Entwicklungsaufgaben und Schulerfolg. In: A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 125-148). Wiesbaden: VS.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W. & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19(3), S. 289-305.
- Raeff, C. (2004). Within-culture complexities: Multifaceted and interrelated autonomy and connectedness characteristics in late adolescent selves. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2004(104), S. 61–78.
- Rathke, J. (2007). Welche Fragen zum richtigen Zeitpunkt? Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens. In J. W. Van Deth, S. Abendschön, J. Rathke & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik* (S. 29-82). Wiesbaden: VS.
- Raven, J. C., Raven, J. C. & Court, J. H. (1962). *Coloured progressive matrices*. London: HK Lewis.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2007). *Erziehungsstil aus Elternsicht – Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder (DEAPQ-EL-GS)*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 168). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Reinecke, J., Stemmler, M., Arnis, M., El-Kayed, N., Meinert, J., Pöge, A., Schepers, D. Sünkel, Z., Uysal, B.; Wallner, S., Weiss, M. & Wittenberg, J. (2013). Entstehung und Entwicklung von Kinder- und Jugenddelinquenz: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Neue Kriminalpolitik*, 25(3), S. 207-228.
- Ritterfeld, U., Pahnke, B. & Lüke, T. (2012). Vergleich der Mediennutzung einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen drei und sechs Jahren. *Sprache Stimme Gehör*, 36 (1), S. 11-37.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for Scale Selection and Evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1(3), S. 1-16.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H. & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), S. 789-801.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of human values*. New York: Free Press.

- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), S. 255-277.
- Rohan, M. J. & Zanna, M. P. (1996). Value transmissions in Families. In C. Seligman (Hrsg.), *The psychology of values (The Ontario Symposium 8)* (S. 253-276). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rowe, D. C. (1997). *Genetik und Sozialisation*. Weinheim: Psychologie Verlag-Union, Beltz.
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H. & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50(2), S. 89-99.
- Sacchi, S. (2000). Messung von Wertorientierungen: Ranking oder Rating? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), S. 541-552.
- Sandy, C. J., Gosling, S. D., Schwartz, S. H. & Koelkebeck, T. (2016). The development and validation of brief and ultrabrief measures of values. *Journal of Personality Assessment*, S. 1-11, doi: 10.1080/00223891.2016.1231115.
- Saroglou, V., Delpierre, V. & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: A meta-analysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37(4), S. 721-734.
- Scheich, H. (2008). Visuelle Medien und unreife Gehirne. In T. Dörken-Kucharz (Hrsg.), *Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes?* (S. 129-136). Baden-Baden: Nomos.
- Schermer, J. A., Feather, N. T., Zhu, G. & Martin, N. G. (2008). Phenotypic, genetic, and environmental properties of the portrait values questionnaire. *Twin Research and Human Genetics*, 11(05), S. 531-537.
- Schimank, U. (2000). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schluchter, Wolfgang (2009). *Grundlegungen der Soziologie. Band II*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmid, S. & Kohls, M. (2011). *Generatives Verhalten und Migration - Eine Bestandsaufnahme des generativen Verhaltens von Migrantinnen in Deutschland. Forschungsbericht 10*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J. & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem "Portraits Value Questionnaire". *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(4), S. 261-275.

- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg.
- Schönpflug, U. (2001). Intergenerational Transmission of values. The Role of Transmission Belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), S. 174-185.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(2), S. 139-157.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical advances and empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), S. 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), S. 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), S. 23-47.
- Schwartz, S. H. (2004). Mapping and interpreting cultural differences around the world. In H. Vinken, J. Soeters & P. Ester (Hrsg.), *Comparing Cultures: Dimensions of Culture in a Comparative Perspective* (S. 43-73). Leiden, Boston: Brill.
- Schwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), S. 929-968.
- Schwartz, S. H. (2007). Value Orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Hrsg.), *Measuring Attitudes Cross-Nationally. Lessons from the European Social Survey* (S. 169-203). London: Sage.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), S. 268-290.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), S. 550-562.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), S. 878-891.
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), S. 230-255.
- Schwartz, S. H. & Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58(2), S. 88-107.

- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), S. 519-542.
- Schwartz, S. H. & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), S. 1010-1028.
- Schwartz, S. H. & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), S. 92-116.
- Senler, B. & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), S. 106-117.
- Shamir, M. & Shamir, J. (1995). Competing values in public opinion: A conjoint analysis. *Political Behavior*, 17(1), S. 107-133.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. & Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, 29(3), S. 240–275.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52(4), S. 1333-1336.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), S. 311-321.
- Spaeth, J. L. (1976). Cognitive complexity: a dimension underlying the socio-economic achievement process. In W. H. Sewell, R. M. Hauser & D. L. Featherman (Hrsg.), *Schooling and Achievement in American Society* (S. 103-131). New York: Academic.
- Spates, J. L. (1983). The sociology of values. *Annual Review of Sociology*, 9, S. 27-49.
- Spranger, E. (1925). *Lebensformen*. Halle/Saale: Niemeyer.
- Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. (S. 181–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2009). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005* –. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Statistisches Bundesamt (2010). *Demographische Standards, Band 17*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Statistisches Jahrbuch 2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2014). *Ergebnisse des Zensus 2011. Bevölkerung und Haushalte. Landkreis Heilbronn*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Stein, M. (2016). Zusammenhänge zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und Wertorientierungen – eine internationale und nationale repräsentative Analyse auf Basis des Religionsmonitors. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15(1), S. 173–204.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), S. 19-36.
- Stewart, S. M., Bond, M. H., Deeds, O. & Chung, S. F. (1999). Intergenerational patterns of values and autonomy expectations in cultures of relatedness and separateness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), S. 575-593.
- Stocké, V. (2014). Deutsche Kurzsкала zur Erfassung des Bedürfnisses nach sozialer Anerkennung. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. URL: <http://zis.gesis.org/skala/Stock%20-%20Bed%20-%20fnis-nach-sozialer-Anerkennung>. [Abgerufen am 17.02.2017].
- Stone, W. L. & Lemanek, K. L. (1990). Developmental issues in children's self-reports. In A. M. La Greca (Hrsg.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (S. 18-56). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tam, K. P. & Lee, S. L. (2010). What values do parents want to socialize in their children? The role of perceived normative values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2), S. 175-181.
- Tamke, F. (2010). Jugend und Werte – ein scheinbar vertrautes Verhältnis. In A. Ittel, H. Merkens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 231-253). Wiesbaden: VS.
- Tewes, U. & Wildgrube, K. (1992). *Psychologie-Lexikon*. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Thompson, R. A., Meyer, S. & McGinley, M. (2006). Understanding values in relationships: The development of conscience. In M. Killen & J. G. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development* (S. 267–287). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Triandis, H. C. (1987). Collectivism vs. individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In C. Bagley & G. K. Verma (Hrsg.), *Personality, cognition, and value: Crosscultural perspectives of childhood and adolescence* (S. 60-95). London: Macmillan.

- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder: Westview Press.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), S. 323-338.
- Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M. J. & Clack, F. I. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality*, 19(4), S. 395-415.
- Triandis, H. C., McCusker, C. & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), S. 1006-1020.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36(5-6), S. 305-325.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: VS.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Uslucan, H. H. (2010). Erziehungsstile und Integrationsorientierungen türkischer Familien. In C. Hunner-Kreisel & S. Andresen (2010); *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive* (S. 195-210). Wiesbaden: VS.
- Van Deth, J. W., Abendschön, S. & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), S. 147-174.
- Van Deth, J. W. & Scarbrough, E. (1995). The concept of values. In J. W. van Deth & E. Scarbrough (Hrsg.), *The Impact of Values* (S. 21-47). Oxford: Oxford University Press.
- Van Wel, F., Couwenbergh-Soeterboek, N., Couwenbergh, C., Ter Bogt, T. & Raaijmakers, Q. (2006). Ethnicity, youth cultural participation, and cultural reproduction in the Netherlands. *Poetics*, 34(1), S. 65-82.
- Veith, H. (2008). Sozialisationsforschung. URL: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Sozialisationsforschung.pdf>. [Abgerufen am 27.5.2014].
- Verplanken, B. & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), S. 434-447.
- Vogelbacher, M. (2015). Wertorientierungen bei Kindern im Vorschulalter – Eine explorative Studie mittels eines verbalen Selbstauskunftsverfahrens. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), S. 396-416.

- Vogelbacher, M. & Gawlitzek, I. (2010). Zur Problematik objektiver Messung des Wortschatzerwerbs. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen* (S. 53-72). Stuttgart: Fillibach.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr
- Weber, M. (2000). *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Welzel, C. (2009). Werte-und Wertewandelforschung. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (S. 109-139). Wiesbaden: VS.
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (S. 56-75). London: Sage.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), S. 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1994). Children's Competence Beliefs, Achievement Values, and General Self-esteem: Change Across Elementary and Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), S. 107-138.
- Wigfield, A. & Eccles J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1), S. 68-81.
- Wigfield, A. & Eccles J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Williams, R. (1960). *American Society*. New York: Knopf.
- Whitbeck, L. B. & Gecas, V. (1988). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of Marriage and the Family*, 50(3), S. 829-840.
- Wrong, D. H. (1961). The oversocialized conception of man in modern sociology. *American Sociological Review*, 26(2), S. 183-193.
- Xiao, H. (2000). Class, gender, and parental values in the 1990s. *Gender & Society*, 14(6), S. 785-803.
- Youniss, J. (1999). Children's friendships and peer culture. In M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (Hrsg.), *Making sense of social development* (S. 13-26). London: Routledge.

Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(3), S. 272-290.