

V&R Academic

Werte-Bildung interdisziplinär

Band 3

Herausgeben von

Martina Blasberg-Kuhnke, Eva Gläser, Reinhold Mokrosch,
Susanne Müller-Using und Elisabeth Naurath

Kathrin S. Kürzinger

**»Das Wissen bringt einem nichts,
wenn man keine Werte hat«**

Wertebildung und Werteentwicklung aus Sicht
von Jugendlichen

Mit 7 Abbildungen

V&R unipress

Universitätsverlag Osnabrück



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8471-0396-7

ISBN 978-3-8470-0396-0 (E-Book)

**Veröffentlichungen des Universitätsverlags Osnabrück
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern.

© 2014, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Titelbild: Werteschema, 2011, © Kathrin S. Kürzinger

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Für Ralf, Ann-Kathrin und Anna-Sophie

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
1. Einleitung	17
1.1. Forschungsanliegen	17
1.2. Dokumentation der empirischen Jugendforschung	18
1.3. Standpunkte der Kirche zur Lebenslage Jugendlicher sowie zu Wertebildung und Werteerziehung	30
1.4. Zielsetzung und Intention der vorliegenden Studie	32
1.5. Aufbau der Arbeit	36
2. Begriffsdefinitionen	39
2.1. Was sind »Werte«?	39
2.2. Werte-Komposita – wertende Kompositionen?	41
3. Theoretische Grundlegung	45
3.1. Entwicklungspsychologische Theorien der Moralentwicklung beim Individuum	46
3.1.1. J. PIAGET: von der heteronomen zur autonomen Moral	46
3.1.2. Kritik am strukturgenetischen Ansatz von J. PIAGET	49
3.1.3. Die sechs Stufen des moralischen Urteils nach L. KOHLBERG	50
3.1.4. KOHLBERGS Just-Community-Modell	54
3.1.5. Kritik an KOHLBERGS Gerechtigkeitsmodell	56
3.1.6. Relevanz der Theorien PIAGETS und KOHLBERGS für die Konzeption der Interviewstudie	58
3.2. Theorie der Evolutionären Ethik: Die Entwicklung von Werten, Normen und Moral in einer Gemeinschaft aus evolutionsbiologischer Sicht	59
3.2.1. Soziobiologie und Theorie der Evolutionären Ethik	60
3.2.2. Entwicklung von Moral in menschlichen Sozietäten	62
3.2.3. Kritik am Ansatz der Evolutionären Ethik	64
3.2.4. Bewertung der Theorie der Evolutionären Ethik aus christlicher Sicht	66

3.2.5. Relevanz der Theorie der Evolutionären Ethik für die Konzeption der Interviewstudie	68
3.3. Exkurs: Gegenüberstellung der drei Moralentwicklungstheorien und deren Bedeutung für die Werteentwicklung	69
3.4. Sozialisationsforschung	71
3.4.1. Sozialisationsinstanzen im Jugendalter	73
3.4.1.1. Eltern und Familie	73
3.4.1.2. Gleichaltrige, Freunde und Peergroups	74
3.4.1.3. Zum Verhältnis der Sozialisationsinstanzen Familie und Peers	76
3.4.1.4. Schule und Ausbildung	77
3.4.1.5. Medien und Freizeit	77
3.4.1.6. Religion, Kirche und kirchliche Verbände	79
3.4.2. Relevanz der Sozialisationsforschung für die Konzeption der Interviewstudie	81
3.5. Werteforschung und Wertewandelforschung	82
3.5.1. Internationale Werteforschung: Ronald INGLEHART	82
3.5.2. Werteforschung in Deutschland	84
3.5.2.1. Helmut KLAGES	84
3.5.2.2. Shell Jugendstudien	87
3.5.3. Relevanz der Werteforschung für die Konzeption der Interviewstudie	91
3.6. Bindungstheorie von John BOWLBY	92
3.6.1. Definitionen	94
3.6.2. Entwicklung der Bindung	95
3.6.3. Unterschiedliche Bindungsmuster bzw. -repräsentationen	96
3.6.4. Bindung und verschiedene Personengruppen	98
3.6.5. Bindungsforschung: Korrelationen mit der Bindungsrepräsentation	100
3.6.6. Relevanz von Bindungstheorie und -forschung für die Auswertung der Interviewstudie	102
4. Forschungsdesign	105
4.1. Grundlagen und Prinzipien qualitativer Sozialforschung	105
4.2. Gütekriterien in der qualitativen Forschung	106
4.3. Erhebungsmethode: Leitfadeninterview in Anlehnung an A. WITZEL	108
4.4. Methodische Konzeption der Interviewstudie	109
4.4.1. Forschungsphasen	109
4.4.2. Pretest	111
4.4.3. Sampling	111

4.4.4. Interviews	114
4.4.4.1. Kurzfragebogen	114
4.4.4.2. Interviewleitfaden	114
4.4.4.3. Werteschema	116
4.4.4.4. Postskript und Forschungstagebuch	119
4.4.4.5. Transkription und Anonymisierung	120
4.5. Auswertungsmethode: Auswertungsschritte für Leitfadeninterviews nach C. SCHMIDT	121
4.5.1. Kategorienbildung am Material	122
4.5.2. Erstellen eines Kodierleitfadens	124
4.5.3. Kodierung des Materials	124
4.5.4. Quantifizierende Materialübersichten	126
4.5.5. Vertiefende Fallinterpretationen bzw. Einzelfallanalysen	127
4.5.6. Bedeutung von Interpretationswerkstätten für die Analyse	130
5. Auswertung	133
5.1. Einzelfallanalysen	133
5.1.1. Markus (19 Jahre)	133
5.1.1.1. Begründung zur Auswahl des Falls	133
5.1.1.2. Sozialdaten und Gesprächsatmosphäre	133
5.1.1.3. Schule	134
5.1.1.4. Familie	137
5.1.1.5. Freunde und Peergroup	140
5.1.1.6. Religion und Kirche	142
5.1.1.7. Werte und Einstellungen	146
5.1.1.8. Werteschema	153
5.1.1.9. Zukunft	157
5.1.2. Christian (15 Jahre)	158
5.1.2.1. Begründung zur Auswahl des Falls	158
5.1.2.2. Sozialdaten und Gesprächsatmosphäre	158
5.1.2.3. Freunde und Peers	159
5.1.2.4. Schule	161
5.1.2.5. Vorbilder	162
5.1.2.6. Familie und Kinder- und Jugendheim	163
5.1.2.7. Religion und Kirche	169
5.1.2.8. Werte und Einstellungen	170
5.1.2.9. Werteschema	173
5.1.3. Sofia (15 Jahre)	176
5.1.3.1. Begründung zur Auswahl des Falls	176
5.1.3.2. Sozialdaten und Gesprächsatmosphäre	177
5.1.3.3. Freunde und Gruppen	177

5.1.3.4.	Schule	178
5.1.3.5.	Vorbilder	179
5.1.3.6.	Familie	181
5.1.3.7.	Religion und Kirche	184
5.1.3.8.	Werte und Einstellungen	187
5.1.3.9.	Werteschema	188
5.1.3.10.	Zukunft	191
5.1.4.	Luisa (15 Jahre)	191
5.1.4.1.	Begründung zur Auswahl des Falls	191
5.1.4.2.	Sozialdaten und Gesprächsatmosphäre	192
5.1.4.3.	Familie	193
5.1.4.4.	Vorbilder	196
5.1.4.5.	Freunde und Peers	198
5.1.4.6.	Schule	200
5.1.4.7.	Glaube, Religion und Kirche	202
5.1.4.8.	Werte und Einstellungen	205
5.1.4.9.	Werteschema	208
5.2.	Auswertung nach Querschnittsthemen	210
5.2.1.	Einfluss auf Wertebildung und -entwicklung: Wer? Was? Wie? Die Ansicht der Jugendlichen	211
5.2.1.1.	Familie	211
5.2.1.2.	Erzieher und Tagesmütter	221
5.2.1.3.	Freunde, Peers und Jugendgruppen	222
5.2.1.4.	Schule	229
5.2.1.5.	Religion und Kirche	238
5.2.1.6.	Medien	252
5.2.1.7.	Jugendliche sich selbst	257
5.2.2.	Bedeutung von Bindungen bzw. Beziehungen für die Wertevermittlung	258
5.2.3.	Vorbilder im Wertebildungsprozess der Jugendlichen	267
5.2.3.1.	Personen, die als Vorbilder infrage kommen	267
5.2.3.2.	Funktion und Nutzen von Vorbildern	272
5.2.3.3.	Begrenzte Wirkung von Vorbildern	274
5.2.4.	Religion und Kirche in der Wahrnehmung der befragten Jugendlichen	276
5.2.4.1.	Was Kirche für die heutigen Jugendlichen bedeutet	276
5.2.4.2.	Was nach Ansicht der Jugendlichen zu Religion gehört	282
5.2.4.3.	Wie sich die Attraktivität der Kirche für Jugendliche steigern ließe	287

6. Resümee und Ausblick	291
6.1. Retrospektive zur theoretischen Grundlegung	291
6.2. Konsequenzen für die Werteeziehung	296
6.3. Forschungsdesiderata	304
7. Schlusswort – ein pointierter Leitfaden für Werteeziehende	307
Literaturverzeichnis	309
Abbildungsverzeichnis	325
Tabellenverzeichnis	327
Anhang	329
I. Infoblatt	329
II. Kurzfragebogen	331
III. Interviewleitfaden	333
IV. Erweiterung Interviewleitfaden	337

Vorwort

»Mama, was ist Wertschätzung?«

Puh, schon wieder so eine knifflige Frage meiner 4jährigen Tochter. Aber gut, ich versuche mein Bestes: »Also, Wertschätzung heißt, dass mir bestimmte Dinge oder Personen ganz besonders wichtig sind, z. B. du oder auch der Papa und deine Schwester. Wir haben uns doch auch alle lieb und deshalb versuchen wir auch immer nett zueinander zu sein und uns gegenseitig zu helfen. Das heißt, dass wir wertschätzend miteinander umgehen.«

Obwohl Wertschätzung für unser gemeinschaftliches Zusammenleben bedeutend ist, fällt es doch vielen Menschen schwer, diesen Begriff auf Anhieb zu erklären. Zudem kann man Wertschätzung nur ein Stück weit mit Worten erklären, um den Begriff wirklich zu verstehen, muss man Wertschätzung auch am eigenen Leib erfahren! Dann lassen sich auch viele praktische Beispiele für wertschätzendes Verhalten finden.

Auch ich durfte im Rahmen meiner Promotion Wertschätzung erfahren, da meine Arbeit in diversen Kontexten bzw. von verschiedenen Personen äußerst wertschätzend aufgenommen wurde, was sich natürlich positiv auf die eigene Motivation auswirkt. Viele Menschen haben mich während meiner Promotion unterstützend begleitet, einige davon möchte ich im Folgenden besonders herausheben und Ihnen auf diese Weise meine Wertschätzung und insbesondere natürlich meinen Dank entgegen bringen.

Zuallererst danke ich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Ulrich Schwab, für die umfassende Unterstützung in allen Phasen der Promotion. Er stand mir von der Ideenfindung bis zur Abgabe stets zur Seite und war bei Problemen oder Fragen jederzeit ansprechbar. Danke an dieser Stelle auch für die zahlreichen Gutachten.

Meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Elisabeth Naurath, danke ich für die herzliche Aufnahme an der Universität Augsburg und die seither bestehende wunderbare Zusammenarbeit, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist. Uns verbindet die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen als unser beider Herzensangelegenheit.

Herrn Prof. Dr. Klaus Arntz danke ich für die Bereitschaft als Dritprüfer bei meiner Disputatio zu fungieren.

Ferner bedanke ich mich bei der Hanns-Seidel-Stiftung, die mir meine Promotion durch ein Promotionsstipendium erst ermöglicht hat. Zudem war die ideelle Förderung durch Seminare sowie den Austausch mit anderen StipendiatInnen eine sehr wertvolle Erfahrung, die ich nicht missen möchte. Insbesondere durch die Aufnahme in das Promotionskolleg »Werteorientierung und Wertevermittlung in der modernen Gesellschaft« wurde ein reger überfachlicher Austausch mit anderen PromovendInnen angeregt, der sowohl für die eigene Arbeit als auch für den Lebensabschnitt der Promotion äußerst fruchtbar war.

Außerdem sei der Evangelisch-lutherischen Kirche in Bayern sowie der Wolde-Stiftung gedankt, die meine Promotion ebenfalls finanziell unterstützt haben.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich sämtlichen KollegInnen aussprechen, die mit mir gemeinsam in sog. Peer-to-Peer-Forschungsgruppen meine Interviewdaten und die Auswertung und Analyse meiner empirischen Ergebnisse besprochen haben: Dies waren das Doktorandenkolloquium von Herrn Schwab an der LMU München, die Qualitative Werkstatt München, die Primas der NetzWerkstatt Berlin sowie die Dok-AG München.

Nicht vergessen möchte ich außerdem meine interviewten Jugendlichen, die mir allesamt sehr offen aus ihrem Leben erzählt haben und so ganz wesentlich zum Gelingen meiner empirischen Studie beigetragen haben.

Prof. Dr. Martina Blasberg-Kunke, Prof. Dr. Reinhold Mokrosch, Prof. Dr. Eva Gläser, Dr. Susanne Müller-Using und Prof. Dr. Elisabeth Naurath danke ich für die Aufnahme in die Reihe.

Schließlich möchte ich meiner Schreibbandepartnerin Tina Weber danken, die meine Dissertation vollständig kritisch-konstruktiv Korrektur gelesen hat und durch ihre kritischen Nachfragen und Anmerkungen meine Arbeit wesentlich geprägt hat. Durch den regen Emailaustausch in der Schreibphase der Dissertation hat sie ganz erheblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen. Durch diese enge Zusammenarbeit, die von gegenseitiger Motivation und Unterstützung wie auch Wertschätzung für die Arbeit der jeweils anderen geprägt war, haben wir uns gegenseitig durch die Höhen und insbesondere natürlich Tiefen unserer Schreibphase getragen.

Darüber hinaus geht ein weiteres Dankeschön an meine Schwester Caroline, die meine Arbeit ebenfalls Korrektur gelesen hat. Viel entscheidender zum Gelingen meiner Promotion beigetragen hat sie jedoch durch die Betreuung ihres Patenkindes, wenn ich wichtige Termine wahrzunehmen hatte.

Zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freunden für die wertschätzende Begleitung meiner Arbeit, ganz besonders aber meinem Mann Ralf. Zahlreiche Versuche, alle Einzelheiten aufzuzählen bzw. das in Worte zu fassen, was er mir bedeutet und wie er mich unterstützt hat, sind gescheitert, weshalb ich es bei einem schlichten: »Danke für alles!« belasse. Unseren beiden wunderbaren Töchtern danke ich dafür, dass sie mit ihrer kindlichen Sichtweise meinen Blick immer wieder auf die wesentlichen »Kleinigkeiten« des Lebens lenken und auf diese Weise mein Leben jeden Tag

ganz besonders wertvoll machen. Kinder entwickeln bereits sehr früh ein Gefühl für Wertschätzung, auch wenn es lange dauert, bis sie diesen Begriff in eigenen Worten erklären können.

Langenbruck im November 2014

Kathrin S. Kürzinger

1. Einleitung

1.1. Forschungsanliegen

»Jeder Mensch hat etwas, das ihn antreibt.«¹

Auch Sie verfügen über persönliche Wünsche, Ziele und Präferenzen, die als Handlungsmotive Ihr Verhalten steuern. Diesen zugrunde liegen Ihre individuellen Werthaltungen und Einstellungen, die sich im Laufe Ihres Lebens zu Ihrem ganz persönlichen Wertesystem agglomiert haben. Doch woher stammen diese Werte und Überzeugungen? Weder sind diese einfach so »vom Himmel gefallen« noch waren sie seit Ihrer Geburt bereits als Anlage in Ihnen vorhanden. Stattdessen sind Sie zu einem Großteil selbst daran beteiligt, welche Wertorientierungen und -vorstellungen Ihr Denken und Handeln heute bestimmen. Genauso wie Ihre Umwelt, die Sie diesbezüglich maßgeblich geprägt hat. Doch welche Faktoren sind es genau, die die Wertebildung und -entwicklung eines Menschen beeinflussen und welche Bedingungen wirken sich dabei beispielsweise begünstigend oder hemmend auf diesen Prozess aus? Das sind exakt die Fragen, mit denen sich die vorliegende Arbeit beschäftigt.

Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass für den Aufbau des eigenen Werteprofiles die Adoleszenz als entscheidende Lebensphase gilt, da in dieser die Ausbildung einer eigenen Identität im Vordergrund steht, die mit der Wertebildung eng verknüpft ist. Deshalb untersucht die vorliegende Arbeit die Einflussfaktoren auf die Wertebildung und -entwicklung bei Jugendlichen. Dabei gibt es bereits zahlreiche Theorien beispielsweise zur Moral- und Werteentwicklung sowie Forschungsrichtungen wie etwa die Sozialisationsforschung, die die Einflüsse auf die Entwicklung eines Menschen beleuchten. Die Erkenntnisse dieser Theorien und Forschungsbereiche sind dabei in die Konzeption der vorliegenden Studie eingeflossen. Neu an diesem Forschungsvorhaben ist die ausdrückliche Berücksichtigung der Betroffenen selbst: Daher wurde eine Interviewstudie entworfen, die die Jugendlichen zu ihren Ansichten bezüglich ihrer Wertebildung und -entwicklung befragt. Aufgrund dessen lässt sich die vorliegende Untersuchung in der empirischen Jugendforschung, genauer gesagt der Jugendwerteforschung verorten, die deshalb im Folgenden kurz vorgestellt wird.

¹ Slogan einer vielfach preisgekrönten Werbekampagne einer genossenschaftlichen Bankenvereinigung

1.2. Dokumentation der empirischen Jugendforschung

Innerhalb des weiten Feldes der Jugendforschung lassen sich grob zwei Forschungsstränge unterscheiden: zum einen zahlreiche Jugendtheorien wie beispielsweise die Jugend als psychosoziales Bildungsmoratorium von Erik H. ERIKSON² und zum anderen die vorrangig sozialwissenschaftliche empirische Jugendforschung. Eine gute Übersicht über das gesamte Spektrum der Jugendforschung sowie Abrisse über deren Geschichte sind etwa in folgenden Einführungen bzw. Überblickswerken zu finden: Hornstein (1999), Timmermann und Wessela (1999), Andresen (2005), Griese (2007) und Riegel et al. (2010), wobei letztere einen Einblick in den neuen Trend der transdisziplinären Jugendforschung geben. Daneben sei noch auf Krüger und Grunert (2010) verwiesen, deren »Handbuch Kindheits- und Jugendforschung« nach Themenschwerpunkten geordnet ist und einen Beitrag zur Methodendiskussion leistet. Seit Anfang des neuen Jahrtausends wird außerdem ein »Jahrbuch Jugendforschung« publiziert, in dem alljährlich aktuelle Trends der Jugendforschung präsentiert werden. Die Herausgeber³ haben sich ebenfalls mehr Interdisziplinarität sowie eine Internationalisierung durch die Ausdehnung der Jugendforschung beispielsweise auf die europäische Perspektive zum Ziel gesetzt.⁴ Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die empirische Jugendforschung relevant, weshalb der Fokus im folgenden Forschungsbericht auf deren Dokumentation liegt.

Als Intention der empirischen Jugendforschung wird immer wieder dasselbe Motiv genannt: mit den gewonnenen Daten und Erkenntnissen die gesellschaftspolitische Diskussion über »die« Jugend zu inspirieren sowie insbesondere professionellen aber auch ehrenamtlichen Handlungsträgern bei der Interaktion mit den Jugendlichen eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für ihr Handeln zu bieten.⁵

2 siehe u. a. Erikson (1988), Erikson (2003) und Erikson (2008)

3 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit in der Regel die männliche Sprachform verwendet. Die Personenbezeichnungen schließen jedoch beide Geschlechter ein.

4 siehe Merckens und Zinnecker (2001), Merckens und Zinnecker (2002), Merckens und Zinnecker (2003), Merckens und Zinnecker (2004), Merckens und Zinnecker (2005), Ittel et al. (2006), Ittel et al. (2008), Ittel et al. (2010), Ittel et al. (2012)

5 siehe beispielsweise ANDRESEN in ihrer Einführung in die Jugendforschung: »Insofern kommt den Jugendstudien auch die Funktion der Aufklärung über komplexe Sachverhalte in der pluralistischen Gesellschaft zu. Hiervon können auch die Pädagoginnen und Pädagogen im hohen Maße profitieren. Ferner benötigt man empirische Daten, um einer populistischen Dramatisierung sowie einer unangemessenen Pauschalisierung ›der‹ Jugend keinen Vorschub zu leisten.« Andresen (2005), S. 130, Hervorhebung im Original, oder das Geleitwort von Shell zur 16. Shell Jugendstudie: »Die Shell Jugendstudie soll die gesellschaftspolitische Diskussion befruchten und Entscheidern eine Grundlage für ihr Handeln geben.« Shell (2010), S. 11, oder das Vorwort der Sinus-Milieustudie U27: »Die vorliegende Sinus-Milieustudie U27 gibt denjenigen Einblicke und Orientierung, die sich um die Zukunft der Jugendpastoral und des developmentspolitischen Engagements in Deutschland Gedanken machen.« Wippermann und Calmbach (2008), S. 7

V. a. seitens der Erziehungswissenschaften wird eine Praxisrelevanz der Jugendforschung gewünscht und auch gefordert, wohingegen innerhalb der Jugendforschung oftmals die mangelnde Nutzung ihrer Ergebnisse und Analysen beklagt wird.⁶

Für die vorliegende Arbeit sind wiederum zwei Forschungsstränge innerhalb der empirischen Jugendforschung von besonderem Interesse: die Jugendwerteforschung sowie Untersuchungen zum Themenkomplex Jugend und Religion bzw. Religiosität. Letztere sind insofern relevant, als auch Religiosität, Kirchenverbundenheit und Glaubensvorstellungen unter Wertorientierungen fallen und die meisten Studien in diesem Feld dem Thema Jugend und Werte ein eigenes Kapitel bzw. einen eigenen Schwerpunkt widmen. Zunächst werden im Folgenden Studien aus der Jugendwerteforschung präsentiert, bevor Publikationen dargestellt werden, die an der Schnittstelle der Themenbereiche Jugend und Werte sowie Jugend und Religion anzusiedeln sind. Abschließend werden einzelne Untersuchungen zu Jugend und Religion bzw. Religiosität vorgestellt.

Studien aus der Jugendwerteforschung

Nachfolgend werden zunächst drei repräsentativ angelegte und mehrjährige Untersuchungen der Jugendwerteforschung präsentiert, bevor Einzelpublikationen dargestellt werden. Die wohl auch in der Öffentlichkeit bekannteste und am häufigsten rezipierte Jugendstudie ist die seit 1953 in unregelmäßigen Abständen und mit wechselnden Schwerpunkten durchgeführte Shell Jugendstudie, deren jüngste Ausgabe 2010 erschien.⁷ Auch innerhalb der Jugendforschung genießt die Shell Jugendstudie ein hohes Ansehen, so bezeichnet GRIESE sie etwa als »Bibel der Jugendkunde«.⁸ Ziel der Shell Jugendstudien ist es, jeweils die gegenwärtige Jugendgeneration mit ihren Lebenswelten, Einstellungen, Hoffnungen und Ängsten zu porträtieren und auf diese Weise gesellschaftspolitische Denk- und Diskussionsanstöße zu generieren.⁹ Der Themenkomplex Werte bzw. Wertorientierung wird dabei in jeder Shell Jugendstudie beleuchtet. In den Shell Jugendstudien von 2000 und 2006 finden sich außerdem Schwerpunkte zum Thema Jugend und Religiosität.¹⁰ Als Ergänzung zu den repräsentativen standardisierten Fragebogenuntersuchungen beinhalten die Shell Jugendstudien auch qualitative Studien, in denen in Form von Fallstudien einzelne nach bestimmten vorab festgelegten Kriterien selektierte Jugendliche eingehend vorgestellt werden. Diese Fallanalysen sollen die Erkenntnisse des quantitativen Teils vertiefen und haben das Ziel, »an wenigen ausgewählten Fällen Deutungsmuster und subjektive Sichtweisen offenzulegen«.¹¹ Da die jüngsten drei

6 vgl. Griese (2007), S. 10

7 Shell (2010)

8 Griese (2007), S. 7

9 vgl. Shell (2010), S. 11

10 siehe Shell (2000): Kapitel »Religion« S. 157 ff. und Shell (2006): Kapitel »Jugend und Religiosität« S. 203 ff.

11 Picot und Willert (2010), S. 246

Shell Jugendstudien von 2002, 2006 und 2010 in die Konzeption der vorliegenden Interviewstudie eingeflossen sind und daher im Theorieteil ausführlich dargestellt werden (siehe Seite 87 ff.), wird an dieser Stelle auf eine weitere detaillierte Beschreibung verzichtet.

Eine ähnlich breit angelegte Jugendstudie wie die Shellstudien ist der DJI-Jugendsurvey, von dem bislang drei Erhebungswellen in den Jahren 1992, 1997 und 2003 durchgeführt wurden. »Der Jugendsurvey ist eines der großen replikativen Forschungsvorhaben, das im Rahmen der Sozialberichterstattung des Deutschen Jugendinstituts (DJI), München, durchgeführt wird. Diese Sozialberichterstattung hat das Ziel, verlässliche Daten über die Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und Familien zu gewinnen.«¹² Die Ergebnisse der DJI-Jugendsurveys werden in unterschiedlichen Publikationen veröffentlicht, so beispielsweise bei Hoffmann-Lange (1995), Gille und Krüger (2000), Gille et al. (2006) oder Gille (2008). Im Gegensatz zu den Shell Jugendstudien, die vorwiegend als Querschnittsstudien aufgrund der wechselnden Themenschwerpunkte und der Anpassung der Erhebungsinstrumente gelten, leisten die DJI-Jugendsurveys explizit auch einen replikativen Längsschnitt. Damit begegnen sie der Kritik aus den eigenen Reihen der Jugendforscher und deren Forderung nach mehr Längsschnittstudien zur besseren Abschätzung des sog. Kohorteneffekts.¹³ Wertorientierungen werden in den Jugendsurveys anhand von Items mittels Ratingskalen abgefragt. Bei der Ergebnispräsentation werden soziodemographische Merkmale wie Lebensalter, Geschlecht, Bildung, Erwerbsstatus, Wohn- und Lebensformen, Ost-West-Differenzen und Migrationshintergrund als Einflussfaktoren von Wertorientierungen analysiert.¹⁴ Außerdem wird eine Wertetypologie in Anlehnung an KLAGES (siehe Seite 84) und dessen Wertesynthese entworfen.¹⁵ GILLE konstatiert in ihrer Analyse der Jugendsurveys bezüglich eines Wertewandels zudem einen Anstieg konventioneller und prosozialer Orientierungen.¹⁶

Die dritte groß angelegte, bedeutende und zudem jüngste Jugendstudie bilden die ausschließlich qualitativ ausgerichteten Sinus-Milieustudien,¹⁷ die sich außerdem als Ergänzung zu den Shellstudien verstehen: »Gibt die Shell-Jugendstudie, für die ich zwischen 2002 und 2010 verantwortlich war, den wissenschaftlich gefilterten Gesamtüberblick zur jungen Generation (auch im Vergleich zu vorherigen Generationen),

12 Gille et al. (2006), S. 7

13 siehe beispielsweise Fischer (1999), S. 12 f. und 21: »Man steht häufig vor dem Problem, daß man aufgrund von vorliegenden Querschnittsdaten nicht entscheiden kann, ob bestimmte Unterschiede als normale Unterschiede in der altermäßigen Sozialisation – also als »normale« Entwicklung – zu verstehen sind oder ob diese Unterschiede auf Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beruhen.« Fischer (1999), S. 12, Hervorhebung im Original

14 siehe Gille et al. (2006), S. 148 ff.

15 siehe Gille et al. (2006), S. 159

16 vgl. Gille et al. (2006), S. 163

17 Wippermann und Calmbach (2008), Wippermann (2011), Calmbach et al. (2011) und Thomas und Calmbach (2013)

erfahren wir aus der Sinus-Jugendstudie direkt und anhand vieler authentischer Dokumente, wie es den jungen Leuten in ihrem Alltag geht. Beide Studie ergänzen sich wunderbar, und beide zusammen gehören inzwischen zum unverzichtbaren Handwerkszeug für alle Fachkräfte, die in Pädagogik und Politik mit jungen Menschen zu tun haben.«¹⁸ Die Sinus-Milieustudien lassen die Jugendlichen in narrativen Interviews selbst zu Wort kommen und werten außerdem schriftliche Selbstzeugnisse, Collagen sowie Fotos von Jugendzimmern aus.¹⁹ Ziel und besonderes Kennzeichen der Sinus-Milieustudien ist dabei die »soziale und kulturelle Tiefenstruktur«²⁰ der jeweiligen Jugendgeneration in ihrer ganzen Komplexität und Vielfalt abzubilden.

Mehr noch als die bisher vorgestellten Jugendstudien betonen die Sinus-Milieustudien ihre Intention, denjenigen Einblick und Orientierung in das Denken und Handeln der Jugendlichen zu geben, die sich (beruflich) mit Jugendlichen auseinandersetzen: »Denn: Wer Jugendliche erreichen, begleiten und bewegen möchte, muss verstehen, was Jugendliche bewegt.«²¹ Vor diesem Hintergrund begründet die Milieuforschung auch ihren Forschungsansatz, bei dem für die Erklärungen von Einstellungen und Verhalten der Jugendlichen auch deren lebensweltliche Hintergründe berücksichtigt werden: »Lebensweltorientierte Zugänge sind in einer hochindividualisierten Gesellschaft unverzichtbar, weil soziale Zugehörigkeit heute nicht allein von schichtspezifischen Merkmalen ausgeprägt wird, sondern insbesondere von gemeinsamen Wertorientierungen, Lebensstilen und ästhetischen Präferenzen. Lebensweltanalysen gehen dabei weit über die Beschreibung von Jugendkulturen und -szenen und deren Geschmacksinventaren hinaus; sie erfassen die Zugangsweisen zum Leben selbst und beschreiben damit die Art und Weise, mit der Jugendliche den aktuellen sozialen und ökonomischen Herausforderungen begegnen, die Lösungsstrategien, die sie hierfür entwerfen, und die Bewältigungsmuster, die sie als sinnvoll bewerten.«²² Im Gegensatz zu den Shellstudien oder den DJI-Jugendsurveys stehen dabei nicht verallgemeinernde Aussagen über »die« Jugend oder gar Pauschalisierungen im Fokus, sondern die Jugendlichen werden bestimmten Milieus zugeordnet, deren Unterschiede zueinander betont werden. »Die Sinus-Milieus gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln. Grundlegende Wertorientierungen gehen dabei ebenso in die Analyse ein wie AlltagsEinstellungen – zur Arbeit, zur Familie, zur Freizeit, zu Medien, zu Geld und Konsum. (...) Die Sinus-Milieus fassen Menschen zusammen, die sich in Lebensauffassung und Lebensweise ähneln, d. h. ähnliche Wertprioritäten, soziale Lagen und Lebensstile haben.«²³ So werden in den Sinus-Milieustudien die Jugendlichen bezüglich ihrer Wertorientierungen, Lebensstile und sozialen Lage folgenden Typen bzw. Milieus

18 Aus dem Vorwort von Klaus Hurrelmann zur Sinus-Milieustudie in: Calmbach et al. (2011), S. 7

19 vgl. Calmbach et al. (2011), S. 24 ff.

20 Aus dem Vorwort von Klaus Hurrelmann zur Sinus-Milieustudie in: Calmbach et al. (2011), S. 7

21 Calmbach et al. (2013), S. 37

22 Calmbach et al. (2011), S. 13

23 Wippermann und Calmbach (2008), S. 9

zugeordnet: Konservativ-Bürgerliche, Adaptiv-Pragmatische, Sozialökologische, Prekäre, Materialistische Hedonisten, Experimentalistische Hedonisten, Expeditiv.²⁴ Dementsprechend wird in der Ergebnisdarstellung ebenfalls eine Art Typenbildung herangezogen, die wiederum an die Wertetypen von KLAGES (siehe Seite 85) oder auch der Shellstudien erinnert (siehe Seite 87).

Neben diesen drei großen Jugendstudien gibt es zahlreiche weitere Einzeluntersuchungen bzw. -publikationen zum Thema Jugend und Werte, von denen im Folgenden chronologisch geordnet einige kurz vorgestellt werden. Zu nennen sind hier beispielsweise die Beschreibungen der Lebensformen und Lebensstile der jeweiligen Jugendgeneration von FERCHHOFF, der diese unter teilweise wechselnden Buchtiteln seit 1993 veröffentlicht.²⁵ FERCHHOFF stützt sich nicht auf eine eigene empirische Studie, sondern rekonstruiert das Aufwachsen von Jugendlichen in Deutschland und beleuchtet dabei den Strukturwandel der Jugendphase auf der Basis wechselnder Lebensbedingungen.²⁶ Neben den sich verändernden Sozialisations- und Erziehungsbedingungen beschreibt FERCHHOFF auch jugendkulturelle Lebensmilieus und zieht Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in Schule und Jugendarbeit.

Der Sammelband »Jungsein in Deutschland« von SILBEREISEN, VASKOVIC und ZINNECKER²⁷ beleuchtet anhand von zwei repräsentativen Befragungen von 1991 und 1996 Werte und Einstellungen von Jugendlichen vor dem Hintergrund der deutsch-deutschen Wiedervereinigung. Dieses politische und gesellschaftliche Ereignis beflügelte die Jugendforschung kurzzeitig, da sich Ost-West-Vergleiche anboten und ein besonderes Interesse an den Werten, (politischen) Einstellungen und Mentalitäten der ostdeutschen Jugendlichen herrschte.²⁸

Bedeutsam ist außerdem die Längsschnittuntersuchung von DICKMEIS zur »Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter«.²⁹ Diese quantitative Studie verwendet ein Werteinventar in Anlehnung an SCHWARTZ³⁰ als Erhebungsinstrument und untersucht die Entwicklung unterschiedlicher privater und gesellschaftlicher Wertedimensionen sowie deren Konstanz bzw. Veränderungen und Abhängigkeit von Alter, Schulart und Geschlecht. Der Fokus liegt dabei jedoch nicht auf Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Werthaltungen wie in der vorliegenden Arbeit, sondern auf der längsschnittlichen Variation bzw. Kontinuität jugendlicher Werthaltungen.

24 vgl. Calmbach et al. (2011), S. 31

25 Ferchhoff (1993), Ferchhoff (1999), Ferchhoff (2007), Ferchhoff (2011)

26 vgl. Ferchhoff (2007), S. 9

27 Silbereisen et al. (1996)

28 vgl. Griese (2007), S. 8

29 Dickmeis (1997)

30 siehe beispielsweise Schwartz (1992), Schwartz (1994), Schwartz (1996) oder Schwartz (2007)

»Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrtausends« stellen ZINNECKER u. a. in ihrem an die Jugendsprache angelehnten Werk »null Zoff & voll busy« vor.³¹ Im Rahmen einer sog. Panoramastudie mit verschiedenen Fragebogenmodulen, die neben standardisierten Fragen auch einen Aufsatz über die eigenen Zukunftspläne und -ängste fordert, wird ein Selbstbild von Kindern und Jugendlichen (10-18-Jährige) in Nordrhein-Westfalen gezeichnet. Anhand von Stichwörtern wird schlaglichtartig und konzentriert die erste Jugendgeneration des Jahrtausends porträtiert und dabei auch kontinuierlich Bezug auf ihre Wertorientierungen und Einstellungen genommen.

Veröffentlichungen an der Schnittstelle der Themenbereiche »Jugend und Werte« sowie »Jugend und Religion«

ZIEBERTZ und teils auch RIEGEL sind diejenigen, die innerhalb der Religionspädagogik am meisten zur Werte- und Religiositätsforschung bei Jugendlichen beigetragen haben. Mit ihrem Werk »Religiöse Signaturen heute« haben sie gemeinsam mit KALBHEIM einen »religionspädagogischen Beitrag zur empirischen Jugendforschung« geleistet.³² In der quantitativ wie auch qualitativ angelegten Studie geht es hauptsächlich um die Religiosität der Jugendlichen, aber auch dem Thema Wertorientierungen ist ein eigenes Kapitel gewidmet. Ziel ist hierbei, ein Defizit der bisherigen Jugendwerteforschung zu beheben, bei der die Rolle der Religion bzw. Religiosität in und für die Wertorientierungen bereits bei der Methodenkonzeption nicht ausreichend berücksichtigt wurde.³³ Die Untersuchung erfolgt aus praktisch-theologischem Interesse und hat die Intention »die Vielgestaltigkeit von Religiosität unter den Bedingungen der Moderne in unterschiedlichen Praxisbereichen zu erkunden und für die religionspädagogische Theoriebildung fruchtbar zu machen«.³⁴ Daher werden am Ende der verschiedenen Kapitel jeweils Konsequenzen für die religionspädagogische Arbeit gezogen und im Wertekapitel beispielsweise die »Chancen und Grenzen von Werterziehung als Wertübertragung und Werterhellung«³⁵ diskutiert.

Der Aufsatz »Lebenspläne und Lebensziele Jugendlicher« von ZIEBERTZ und RIEGEL fasst »Ergebnisse der neueren Jugendforschung« zusammen.³⁶ Kurz und bündig werden hier Vor- und Leitbilder von Jugendlichen, ihre Zukunftsaussichten, der Stellenwert von Familie, Beruf und Politik sowie ihre Wertorientierungen und Religiosität beleuchtet. Zum Schluss werden wiederum Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in Schulen gezogen. In dem Artikel »Religionsunterricht und

31 Zinnecker et al. (2003)

32 Ziebertz et al. (2003)

33 vgl. Ziebertz et al. (2003), S. 268 ff.

34 Ziebertz et al. (2003), S. 13

35 Ziebertz et al. (2003), S. 288

36 Ziebertz und Riegel (2003)

Wertorientierung aus Schülerperspektive«³⁷ untersuchen ZIEBERTZ und RIEGEL Zusammenhänge zwischen den Wünschen der Jugendlichen an den Religionsunterricht sowie ihren Wertorientierungen. Grundlage bildet eine quantitative Fragebogenstudie. In der Ergebnispräsentation wird aufgezeigt, wie differierende Werthaltungen unterschiedlich stark mit dem Wunsch nach monoreligiösem bzw. multireligiösem Religionsunterricht korrelieren.

FEIGE und GENNERICH nehmen in ihrem Werk »Lebensorientierungen Jugendlicher« einen Impuls bzw. Wunsch von Berufsschullehrern auf und entwickeln mithilfe evangelischer und katholischer Religionslehrerverbände eine quantitative Fragebogenstudie an Berufsschülern zu »Alltagsethik, Moral und Religion«.³⁸ Ziel der Studie ist es, den »religionspädagogisch fundierten Diskurs« mit »empirisch gesicherten Einsichten« zu versorgen, um daraus Konsequenzen für die Religionsdidaktik zu ziehen.³⁹ Die Zurverfügungstellung einer breiten empirischen Datenbasis soll den Religionspädagogen wertvolle Denkanstöße für die Praxis bieten, da FEIGE und GENNERICH die Untersuchungen der Shellstudien und insbesondere deren Interpretationen zur Religiosität von Jugendlichen für fragwürdig halten. So kritisieren sie beispielsweise die Messung von Religiosität anhand semantisch widersprüchlicher Items, die zudem nicht mit der theologischen Vielfalt der Religionen übereinstimmen⁴⁰ und gelangen zu dem Fazit: »Auch in 2006 operiert religionstheoretisch bzw. religions-theologisch die inzwischen 15. SHELL-Jugend-Studie mit einer Religionsdefinition, die dem theoretischen Reflexionsstand der Religionssoziologie nicht entspricht.«⁴¹

In ihrer eigenen Studie verorten FEIGE und GENNERICH die Befragungsergebnisse im Spiegel einer Schülertypologie in einem sog. »Wertefeld«.⁴² Dieses Wertefeld bildet mit den vier unterschiedenen Orientierungen, Beziehung vs. Selbst sowie Autonomie vs. Tradition, einen Bedeutungsraum, der es ermöglicht den Bezug der Einstellungen der Jugendlichen zu »grundlegenden Lebensorientierungen und ihren Kontextbedingungen wahrzunehmen und zu reflektieren«.⁴³ Ziel und Quintessenz der Verortung der einzelnen Einstellungen und Orientierungen in diesem Wertefeld ist wiederum eine prototypische Typologie der Jugendlichen, die hier als Autonome, Statussuchende, Integrierte und Humanisten bezeichnet werden.⁴⁴

Die »empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher« unter dem Titel »Letzte Sicherheiten«⁴⁵ von ZIEBERTZ und RIEGEL behandelt neben den Weltbildern folgende Themenbereiche: Wertkonzepte und Lebenseinstellungen, politische Orientierungen

37 Ziebertz und Riegel (2008b)

38 Feige und Gennerich (2008)

39 Feige und Gennerich (2008), S. 8

40 vgl. Feige und Gennerich (2008), S. 12 ff.

41 Feige und Gennerich (2008), S. 14

42 vgl. Feige und Gennerich (2008), S. 5 f.

43 Feige und Gennerich (2008), S. 111

44 vgl. Feige und Gennerich (2008), S. 186 ff.

45 Ziebertz und Riegel (2008a)

und Religiosität.⁴⁶ Am Ende werden auch hier – einer Typologie ähnlich – sieben Profile von Weltbilddimensionen unterschieden. Dazu werden die Zusammenhänge der vorgestellten Komponenten gemessen. Bezüglich des Wertekonzepts kommen ZIEBERTZ und RIEGEL zu dem Schluss: »Jugendliche stimmen einem breiten Spektrum an Werten zu und vertreten ein mehrdimensionales Wertkonzept. Sie bewerten auch solche Werte positiv, die sich bis in die 1980er Jahre vielfach ausgeschlossen haben, d. h., sie synthetisieren unterschiedliche Wertebereiche in der Werteppluralität.«⁴⁷ Damit greifen auch ZIEBERTZ und RIEGEL auf das anerkannte und viel rezipierte Konzept der Wertesynthese von KLAGES zurück (siehe Seite 84).

Europaweit angelegte Studien

ZIEBERTZ ist außerdem Mitinitiator des sog. RaLP-Projects (Religion and Life Perspectives), in dem mehrere internationale Forscher gemeinsam Relationen von Religiosität und Lebensperspektiven Jugendlicher zu soziodemographischen Merkmalen, Persönlichkeitsmerkmalen und Sozialisationsinstanzen in Europa erforscht haben.⁴⁸ Die Forscher verfolgen mit der quantitativen Fragebogenstudie theologische, pädagogische und gesellschaftliche Zieldimensionen.⁴⁹ Ihre Hauptforschungsfrage lautet: »what relationship can be found between life and religion in the thought and experiences of adolescents?«⁵⁰ Ähnlich wie oben bei Feige und Gennerich (2008) vorgestellt, bemängeln die Forscher des RaLP-Projects, dass Religiosität in sozialwissenschaftlichen Studien meist nur an Parametern wie beispielsweise Kirchenmitgliedschaft, Betpraxis, Gottesdienstbesuch, Glaube an Gott und ein Leben nach dem Tod gemessen werden. Im Gegensatz dazu werden in dieser europaweiten Untersuchung, in der durch die Einbeziehung von der Türkei und Israel auch Muslime und Juden berücksichtigt werden, die Parameter für Religiosität beträchtlich erweitert und vertieft, sodass sie auch auf verschiedene religiöse Kontexte angewendet werden können.⁵¹

Die Ergebnispräsentation erfolgt gegliedert in drei Bänden: Im ersten Band »Youth in Europe I. An international empirical Study about Life Perspectives«⁵² werden die

46 vgl. Ziebertz und Riegel (2008a), S. 6

47 Ziebertz und Riegel (2008a), S. 106

48 vgl. Ziebertz und Kay (2005), S. 10

49 vgl. Ziebertz und Kay (2005), S. 10

50 Ziebertz und Kay (2005), S. 10

51 vgl. Ziebertz und Kay (2005), S. 10 f. Die Messung der religiösen Einstellungen der Befragten erfolgt im RaLP-Project anhand mehrerer Perspektiven: Auf einer Mikroebene werden affektive wie kognitive Dimensionen religiöser Praxis und Erfahrungen abgefragt ebenso wie die religiöse Sozialisation durch die Familie. Außerdem werden Zustimmung bzw. Ablehnung von religiösen Glaubensaussagen und diversen Gottesvorstellungen wie z. B. Deismus oder Pantheismus erfasst. Auf einer Mesoebene wird der Stellenwert der Kirche im Leben der Jugendlichen sowie ihre religiöse Erziehung untersucht. Schließlich wird auf einer Makroebene ihre Haltung zu religiöser und kultureller Pluralität erfragt sowie ihre Auffassung zu den Beziehungen verschiedener Religionen untereinander. Ausführliche Erläuterungen hierzu siehe Ziebertz und Kay (2009a), S. 38 ff.

52 Ziebertz und Kay (2005)

jugendlichen Lebensperspektiven als abhängige Variable in Beziehung zu den unabhängigen Variablen, soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsmerkmale und Sozialisationsinstanzen, analysiert.⁵³ Der zweite Band »Youth in Europe II. An international empirical Study about Religiosity«⁵⁴ behandelt die Relationen der zweiten abhängigen Variable, Religiosität, zu den o. g. unabhängigen Variablen.⁵⁵ Im dritten Band »Youth in Europe III. An international empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation«⁵⁶ werden schließlich die Zusammenhänge zwischen Religiosität und Lebensperspektiven gemessen. Die Befunde werden jeweils nach Ländern geordnet vorgestellt, bevor abschließend eine vergleichende Analyse vorgenommen wird.

Einen ähnlichen Ansatz wie das Forscherteam um ZIEBERTZ verfolgte bereits 1981-1983 die EVSSG (European Value System Study Group), die begründet durch das wirtschaftliche und politische Zusammenwachsen Europas eine Kulturdiagnose in Auftrag gab, um zu eruieren, wie es um die kulturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen für den Vereinigungsprozess bestellt ist.⁵⁷ Die Studie wurde 1990/91 wiederholt und deren Ergebnisse werden von ZULEHNER und DENZ in »Wie Europa lebt und glaubt. Europäische Wertestudie«⁵⁸ zusammengefasst. Der Aufbau des Buches ist zweigeteilt: »In einem ersten Teil wird die *Lage des Glaubens in Europa* untersucht. Näherhin geht es um die Ausstattung der Bevölkerungen mit Religiosität und deren Verhältnis zumal zu den großen christlichen Kirchen.«⁵⁹ Im zweiten Teil zur »*Lage des Lebens in Europa*« werden die Werte anhand folgender Lebensfelder analysiert: Lebenssinn, Lebensräume, Moralitäten und Öffentliches: Arbeit und Politik.⁶⁰

Studien zu Jugend und Religion bzw. Religiosität

Im Folgenden werden abschließend Untersuchungen vorgestellt, deren Schwerpunkt auf Jugend und Religion bzw. Religiosität liegt und die hauptsächlich aus dem religionspädagogischen Fachbereich stammen. FEIGE hat 1982 »Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche« unter dem Titel »Erfahrungen mit Kirche« vorgestellt.⁶¹ Anlass und Auftraggeber war die Synode der ev.-luth. Landeskirche Braunschweig, um »Aufschluß über sich selbst zu gewinnen, d. h. etwas über die gesellschaftlichen

53 vgl. Ziebertz und Kay (2005), S. 11

54 Ziebertz und Kay (2009a)

55 vgl. Ziebertz und Kay (2005), S. 11

56 Ziebertz und Kay (2009b)

57 vgl. Zulehner und Denz (1993), S. 11

58 Zulehner und Denz (1993)

59 Zulehner und Denz (1993), S. 13, Hervorhebung im Original

60 vgl. Zulehner und Denz (1993), S. 13

61 Feige (1982)

Möglichkeitenbedingungen ihrer selbst in der Gegenwart und in der Zukunft zu erfahren.«⁶² Intention der Studie ist demnach, Kirchenmitarbeitern Hilfestellungen für die praktische Arbeit für die Ausrichtung und das Ausmaß ihres Handelns zu bieten und zur Reflexion anzuregen.⁶³ Als Erhebungsmethoden wurden dabei Fragebögen, Gruppendiskussionen sowie Protokolle und Analysen von Reaktionen auf Schlüsselwörter verwendet. FEIGES Werk beinhaltet außerdem folgenden Aufsatz von KUTZ: »Intensität und Aktualität von Einstellungen und Werthaltungen junger Erwachsener im Kontext kirchlich-religiöser und christlich-ethischer Normen.«⁶⁴ Vor dem Hintergrund, dass »religiöse und kirchenbezogene Werte ihren einstellungs- und verhaltensleitenden Charakter verlieren«,⁶⁵ ist das Ziel der Untersuchung »einen Beitrag zu liefern zu einem tieferen Verständnis der Zusammenhänge, nach denen junge Erwachsene ihre Einstellungen und ihr Verhalten ausrichten.«⁶⁶ Die Stichprobe umfasst sowohl evangelische als auch katholische junge Erwachsene und verwendet ein Ratingverfahren verschiedener Werte-Items.

NEMBACH hat mit seinen beiden Berichten von den internationalen Göttinger religionssoziologischen Symposien »Jugend und Religion in Europa« und »Jugend – 2000 Jahre nach Jesus« wiederum die europäische Perspektive auf das Thema Jugend und Religiosität gewählt, um die grenzüberschreitende Betrachtung voranzubringen.⁶⁷ Allerdings beziehen sich die einzelnen Beiträge doch »nur« auf einzelne Länder und eine vergleichende Analyse wie oben beim RaLP-Projekt ist nicht zu finden.

BARZ hat im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej) einen dreiteiligen Forschungsbericht zu »Jugend und Religion« vorgelegt und zieht darin eine »Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung«. In Band 1 »Religion ohne Institution?« finden sich neben dem aktuellen Forschungsstand auch eine Bestimmung des Religionsbegriffs.⁶⁸ Der zweite Band mit dem Titel »Postmoderne Religion« behandelt anhand unterschiedlicher Themen die Religiosität der jungen Generation in den alten Bundesländern,⁶⁹ während der dritte Band »Postsozialistische Religion« in einer ähnlichen Gliederung jugendliche und ihre Religiosität der neuen Bundesländer vorstellt.⁷⁰ Auffallend aus heutiger Sicht ist, dass – typisch für die 90er Jahre – die Themen *New Age* und *Okkultismus* eine gewisse Rolle spielen, wohingegen beides heutzutage bei der Religiosität der aktuellen Jugendgeneration nur noch von geringer Bedeutung ist.

62 Feige (1982), S. XIII

63 vgl. Feige (1982), S. XIII

64 Kutz (1982)

65 Kutz (1982), S. 180

66 Kutz (1982), S. 194

67 Nembach (1990) und Nembach (1996)

68 Barz (1992a)

69 Barz (1992b)

70 Barz (1993)

»Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft« ist eine »qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen« von SANDT überschrieben.⁷¹ Anhand seiner durch Leitfadeninterviews und teilnehmender Beobachtung am Religionsunterricht gewonnenen Erkenntnisse stellt SANDT fest, dass bei Teilen christlich orientierter Jugendlichen die Kirche als Institution zunehmend an Bedeutung und Bindungskraft verliert, während jedoch gleichzeitig das Interesse an religiösen Fragen bestehen bleibt. SANDT kommt zu dem Schluss, dass die Religiosität der aktuellen Jugendgeneration insbesondere durch eine zunehmende Individualisierung wie auch religiöse Pluralisierung bestimmt ist. Als Konsequenz für den Religionsunterricht folgert SANDT, dass dieser von einer heterogenen Schülerschaft auszugehen hat und fordert daher für die Religionspädagogik eine Orientierung an der Lebenswelt der Schüler.⁷²

WIPPERMANN führt in seiner Publikation »Religion, Identität und Lebensführung« eine »empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen« durch.⁷³ Statt von Religion spricht WIPPERMANN lieber von Weltanschauung, da er diesen Begriff aus religionssoziologischer Sicht für neutraler und weniger vorbelastet hält.⁷⁴ Zur Rekonstruktion empirischer Strukturen aus seinem quantitativen Datenmaterial erscheint WIPPERMANN das Instrument der Typenbildung ideal, sodass sich in seiner Ergebnispräsentation Typen von Weltanschauungen und Religionsstilen, Wertorientierungstypen sowie typische Konfigurationen von Christlichkeit finden.⁷⁵

Die Dissertation »Religiosität Jugendlicher« von ZIEBERTZ Doktorand PROKOPF beinhaltet eine »qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen«.⁷⁶ Aus dem Untertitel geht bereits hervor, dass aus der Deskription der Religiosität Jugendlicher Konsequenzen für religionsdidaktische Konzepte insbesondere die korrelative Didaktik gezogen werden. PROKOPFS Forschungsfrage lautet: »inwiefern Jugendliche sich religiös äußern und ob sie sich dabei christlicher Semantik bedienen.«⁷⁷ Zur Beantwortung dieser Fragestellung führt er leitfadengestützte Tiefeninterviews zur Religiosität Jugendlicher durch und verwendet als qualitativ-empirische Methodologie die Grounded Theory.⁷⁸ Ähnlich wie SANDT kommt PROKOPF zu dem Ergebnis, dass Jugendliche zum einen hinsichtlich Religion heutzutage extrem auf Individualität und Subjektivität setzen und zum anderen Religion dann als authentisch und glaubwürdig erleben, wenn sie mit eigenen Erfahrungen verknüpft ist.⁷⁹

71 Sandt (1996)

72 gesamten Absatz vgl. Sandt (1996), S. 257 ff.

73 Wippermann (1998)

74 vgl. Wippermann (1998), S. 16

75 vgl. Wippermann (1998), S. 7 ff.

76 Prokopf (2008)

77 Prokopf (2008), S. 61 f.

78 vgl. Prokopf (2008), S. 61 f.

79 vgl. Prokopf (2008), S. 240

Abschließend ist noch auf das jüngste Werk zu »Jugend und Religion« von STREIB und GENNERICH hinzuweisen, das »Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher« enthält.⁸⁰ Hier werden Ergebnisse aus Projekten der Forschungsstelle biographische Religionsforschung der Universität Bielefeld vorgestellt. Grundlage sind eine Online-Untersuchung zum Thema »Jugend und Religion« sowie qualitative Fallstudien. STREIB und GENNERICH verwenden den oben vorgestellten Milieuansatz (siehe Seite 21) und präsentieren als Ergebnis religiöse sowie nicht-religiöse Milieus. Dabei werden Einzelfallanalysen als Ausgangspunkt für die Vorstellung verschiedener religiöser Typen verwendet. Ziel der Studie ist es, die Vielfalt der Religiosität Jugendlicher abzubilden und dennoch die Typologie als hilfreiches Raster für Zusammenhänge und Unterschiede unterschiedlicher Religionsformen anzubieten.⁸¹ Außerdem wird ein sog. Wertefeld vorgestellt, das auf GENNERICH zurückgeht (siehe auch oben Feige und Gennerich (2008)) und innerhalb dessen die einzelnen religiösen Typen verortet werden.

Insgesamt ist zu resümieren, dass der Bereich Jugend und (religiöse) Wertorientierung umfassend und kontinuierlich erforscht wird. Dabei spielen neben dem quantitativen Forschungsparadigma zunehmend auch qualitative Erhebungsmethoden eine Rolle, da diese insbesondere für die Ermittlung von Tiefenstruktur, Vielfalt sowie subjektiver Sichtweise der Jugendlichen geeignet sind. Auffallend ist, dass bei der Ergebnispräsentation zumeist auf eine Art der Typenbildung zurückgegriffen wird, um – auch bei qualitativem Forschungsansatz – bestimmte Kategorien oder Schemata zur Einordnung und Abgrenzung bereit zu stellen.

Anhand der vorgestellten Studien ist außerdem deutlich geworden, dass insbesondere bei den quantitativen und repräsentativen Untersuchungen die Zustimmung bzw. Ablehnung bestimmter Werthaltungen gemessen wird. Welche konkreten Werte bei der jeweiligen Jugendgeneration populär sind und welche nicht und wie sich der sog. Wertewandel über die Generationen vollzieht, ist demnach empirisch bereits eingehend untersucht. Bei vielen Studien werden außerdem auch Einflussfaktoren auf Wertorientierung erhoben und teilweise zueinander in Beziehung gesetzt. Hierbei geht es meist um soziodemographische Merkmale oder wie beim Milieuansatz um daraus resultierende differierende Milieus. Der Einfluss der Sozialisationsinstanzen wird dagegen in der empirischen Jugendforschung eher selten oder allenfalls am Rande untersucht, wohl auch weil man deren Wirkung nur schwer messen kann. Die Beschreibung dieser Wirkgrößen wird daher weitgehend der Sozialisationsforschung überlassen.

80 Streib und Gennerich (2011)

81 vgl. Streib und Gennerich (2011), S. 181

1.3. Standpunkte der Kirche zur Lebenslage Jugendlicher sowie zu Wertebildung und Werteerziehung

Da die vorliegende Arbeit an der Forschungsstelle Jugend und Kirche innerhalb der Abteilung für Praktische Theologie an der LMU in München entstand, liegt naturgemäß ein Schwerpunkt bei der Erforschung von Wertebildung und -entwicklung bei Jugendlichen auf dem Beitrag von Religion und Kirche. Darüber hinaus hat die Kirche nach eigenem Verständnis einen Bildungsauftrag inne, der selbstverständlich auch die Wertebildung und -erziehung mit einbezieht. Im Folgenden werden daher kurz die Standpunkte der evangelischen Kirche in Deutschland zur Forschungsthematik vorgestellt. Dazu wird auf diverse Denkschriften der EKD zurückgegriffen.

In der Denkschrift »Kirche und Jugend«⁸² wird zunächst eine Bestandsaufnahme zu Kirche und Jugend sowie zu jugendlichen Lebenslagen entfaltet, bevor, ausgehend von vielfältigen Begegnungsfeldern, die durch zahlreiche praktische Beispiele vorgestellt werden, Schlussfolgerungen für eine jugendsensible Kirche gezogen werden.⁸³ Die Situationsbeschreibung zur aktuellen Jugendgeneration nimmt dabei explizit Bezug auf die Jugendforschung sowie auf eigene Mitgliedsuntersuchungen der Kirche. Den Jugendlichen wird dabei einerseits eine Sehnsucht nach Orientierung in Sinn- und Lebensfragen zugeschrieben,⁸⁴ denen andererseits die Anforderungen an die Jugendlichen heutzutage gegenübergestellt werden: »Jugendliche wachsen heute in pluralen Lebenssituationen auf, die das Ausbilden von Individualität fordern. Angesichts der Vielfalt der Lebensoptionen müssen Jugendliche einen eigenen Modus der Teilhabe an der Gesellschaft finden und einen Lebensentwurf entwickeln: Die Multioptionsgesellschaft verlangt unablässig nach Entscheidungen und Ausdrucksformen.«⁸⁵ Die Kirche möchte Jugendlichen daher in dieser besonderen Lebensphase unterstützend zur Seite stehen und betont angesichts der Vielfalt und Heterogenität der Jugendlichen den Subjektbezug: »Die Antwort des kirchlichen Angebots auf diese Lebenssituation Jugendlicher liegt im Subjektbezug, der sich aus einem evangelischen Bildungsverständnis ergibt. Bildung meint in diesem Sinne den sinnstiftenden Anspruch an den Menschen, seiner Bestimmung als Geschöpf Gottes in Aspekten und Bezügen jenseits gesellschaftlicher Normierungen und kurzfristiger Verzweckung zu entsprechen.«⁸⁶

Genauer zu diesem evangelischen Bildungsverständnis ist u. a. in der Denkschrift »Kirche und Bildung«⁸⁷ nachzulesen. Darin werden zunächst die Gründe, »warum Kirche überhaupt pädagogisch tätig sein soll«,⁸⁸ entfaltet. In der Denkschrift

82 Kirchenamt der EKD (2010)

83 vgl. Kirchenamt der EKD (2010), S. 5 f.

84 vgl. beispielsweise Kirchenamt der EKD (2010), S. 14 und 26

85 Kirchenamt der EKD (2010), S. 22 f.

86 Kirchenamt der EKD (2010), S. 24

87 Kirchenamt der EKD (2009)

88 Kirchenamt der EKD (2009), S. 31

wird mit der Bildung als Motiv des Glaubens und dem evangelischen Verständnis des Rechtfertigungsglaubens sowie der Gottesebenbildlichkeit argumentiert, aus der sowohl Bildungsfähigkeit als auch Bildungsbedürftigkeit jedes einzelnen Menschen abgeleitet werden. Daraus wird folgende Schlussfolgerung gezogen: »Kirche ist ohne Bildung nicht möglich.«⁸⁹ Dabei stellen insbesondere Werte einen festen und unverzichtbaren Bestandteil von Bildung nach kirchlichem Verständnis dar: »Ethische Bildung für Frieden und Gerechtigkeit (pax et iustitia) sowie für den gesellschaftlichen Zusammenhalt gehört zu den Grundanliegen des evangelischen Bildungsverständnisses seit der Reformation.«⁹⁰ In diesem Sinne sieht die Kirche nicht nur die religiöse Bildung, sondern genauso die Wertebildung als essenziellen Bestandteil ihres Beitrags zum Bildungshandeln und stützt diese Ansicht damit, »dass Religion in Geschichte und Gegenwart zu den wichtigsten Quellen der ethischen und normativen Orientierung zu zählen ist. (...) Auf diese Weise bietet das kirchliche Bildungshandeln für Gesellschaft und Öffentlichkeit vielfältige Möglichkeiten der individuellen und gesellschaftlichen Lebens- und Sinnorientierung. Es trägt bei zur Stärkung von Zivilgesellschaft und Demokratie. Der kirchliche Beitrag zur Wertebildung wird in der Gegenwart besonders geschätzt und erwartet, auch außerhalb der Kirche. Menschen, die selbst nicht der Kirche angehören, trauen ihr in dieser Hinsicht schon jetzt viel zu.«⁹¹

Eingehend hat auch bereits die geringfügig ältere und insbesondere im religionspädagogischen Kontext viel rezipierte Denkschrift »Maße des Menschlichen« von 2003 »Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft« aufgezeigt.⁹² Angestoßen durch die Diskussion um die PISA-Studien positioniert sich die Kirche in dieser Denkschrift gegen Ökonomisierungstendenzen innerhalb der Bildungsdiskussion und stellt diesen ihr eigenes Bildungsverständnis gegenüber. »Die evangelische Kirche versteht Bildung als *Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens*. (...) In das hier vertretene Verständnis von Bildung sind ›Wertebewusstsein, Handeln und Sinn‹ konstitutiv in ›Lernen, Wissen und Können‹ integriert.«⁹³ Die Denkschrift entwickelt eine subjekt- und biographieorientierte Bildung, die auf verantwortungsbewusste Mündigkeit zielt und somit einen Beitrag zur partizipatorischen Demokratie leistet.⁹⁴ Die eigene Bildungsverantwortung sieht die Kirche zum einen im kirchlichen Bereich, wie beispielsweise in Gottesdienst und Gemeindegarbeit, und zum anderen als Bildungsmitverantwortung

89 Kirchenamt der EKD (2009), S. 34, Hervorhebung im Original

90 Kirchenamt der EKD (2009), S. 38

91 Kirchenamt der EKD (2009), S. 50 f.

92 Kirchenamt der EKD (2003)

93 Kirchenamt der EKD (2003), S. 66 f., Hervorhebung im Original

94 vgl. Kirchenamt der EKD (2003), S. 61

»in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Arbeit in Kindergärten, Schulen, Betrieben, Universitäten und anderen Einrichtungen.«⁹⁵ Hierin zeigt sich also ebenso wie in der Denkschrift »Kirche und Bildung«, dass sich die Kirche einerseits seitens Gesellschaft, Politik und Staat einem Anspruch an Mitwirkung bei der Bildung gegenüber sieht und andererseits auch aus eigenem Selbstverständnis heraus eine aktive Rolle in der Bildungsverantwortung für die Gesellschaft (nicht nur im kirchlichen Bereich) übernehmen möchte. Angesichts der modernen Wissensgesellschaft begreift sie ihren eigenen Beitrag neben dem oben entfalteten Bildungsverständnis vor allem in der Rückbindung des Wissens an ein Wertebewusstsein, das ständig fragt: Wissen wozu?⁹⁶

Wie die kurze Übersicht über die Denkschriften gezeigt hat, setzt sich die Kirche intensiv mit der Situation und Lebenslage der jeweils aktuellen Jugendgeneration auseinander, um sowohl ihre eigenen Angebote passgenau darauf abzustimmen als auch auf die besonderen Bedürfnisse der Jugendlichen hinzuweisen. Genauso bezieht sie zu gesellschaftlich relevanten Sachverhalten Stellung, wie beispielsweise zum Bildungsbegriff – angestoßen durch die Bildungsdiskussion um die PISA-Studien. Vor diesem Hintergrund entfaltet die Kirche jeweils anknüpfend an die gesamtgesellschaftliche Lage ihr eigenes Bildungsverständnis immer wieder neu und weist auf aus ihrer Sicht kritische Tendenzen hin. Bezüglich Bildung sieht sich die Kirche traditionell mit besonderen Erwartungen hinsichtlich Wertebildung sowie Werteerziehung konfrontiert – ein Anspruch, den sie selbst gerne erfüllt. Ausgehend von einem ganzheitlichen, christlichen Menschenbild wird der Bildungsbegriff der Kirche nie ausschließlich die reine Wissensvermittlung umfassen, sondern immer auch auf die Bedeutung der Charakterbildung und die Fähigkeit zur verantwortungsvollen Lebensbewältigung hinweisen. In diesem Sinne nehmen Wertebildung und -erziehung eine Schlüsselfunktion im Bildungsverständnis der Kirche ein.

1.4. Zielsetzung und Intention der vorliegenden Studie

Ausgehend vom Stand der Forschung sowie der Position der Kirche zur Lage der Jugendlichen und zur Bedeutung der Wertebildung werden im Folgenden Zielsetzung sowie Intention der vorliegenden Arbeit erläutert.

Wertebildung und -erziehung sind nicht nur traditionell fester Bestandteil der Religionspädagogik sowie des Bildungsverständnisses der Kirche, sondern ebenfalls eine essenzielle Aufgabe der gesamten Schule. In Bayern ist die Werteerziehung als Auftrag der Schule zudem in der Bayerischen Verfassung verankert:

»(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und

⁹⁵ Kirchenamt der EKD (2003), S. 65

⁹⁶ vgl. Kirchenamt der EKD (2003), S. 26

Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.«⁹⁷

Hieran wird besonders deutlich, dass die Aufgabe der Schule keinesfalls nur in Wissensvermittlung besteht, sondern auch Persönlichkeitsbildung beinhaltet sowie im Rahmen der Sozialisations- und Enkulturationsfunktion die Schüler in das geltende Wertesystem der Gesellschaft einzuführen hat. Darüber hinaus wird Werteeziehung als Bestandteil des Erziehungsauftrags der Schulen in jedem bayerischen Lehrplan erwähnt.⁹⁸ Die gegenwärtige Aktualität des Themas Wertebildung und -erziehung zeigt sich zudem in der Gründung zahlreicher Werteinitiativen in den letzten Jahren, die sich nicht ausschließlich der Werteeziehung in Kindertagesstätten und Schulen widmen, sondern beispielsweise auch Familien einbeziehen.⁹⁹ Damit stehen bereits drei wichtige Kontexte, in denen Wertebildung und -erziehung eine wichtige Rolle spielen, fest: Schule, Familie und Kirche bzw. Religion.

Im Rahmen der Werteeziehungskonzeption stellt sich jedoch die Frage, welches die geltenden Werte der Gesellschaft sind, die an die nächste Generation weitergegeben werden sollen, und woher diese stammen. Zum einen sind die vorherrschenden Werte einer Gesellschaft entscheidend von ihrer Kultur und Tradition geprägt, zum anderen ist das Wertesystem einer Gesellschaft keinesfalls statisch, sondern dynamisch. Der Bereich Werte und Einstellungen wird ebenso wie das Phänomen des Wertewandels in Soziologie und Psychologie permanent und umfassend erforscht,¹⁰⁰ wie oben für das Feld der Jugendwerteforschung bereits aufgezeigt. Dabei wird zunehmend die Frage nach Einflussfaktoren auf die Werteentwicklung bei Jugendlichen gestellt und hierzu die Zusammenhänge von Wertorientierungen mit soziodemographischen Merkmalen gemessen. Der Einfluss von Sozialisationsinstanzen wird diesbezüglich zwar ebenfalls tangiert, jedoch lässt sich dieser nur schwer mit statistischen Mitteln berechnen. Hierzu muss daher auf die Erkenntnisse der Sozialisationsforschung zurückgegriffen werden. Um hinsichtlich der alltäglichen Einflussfaktoren auf die Wertebildung und -entwicklung von Jugendlichen mehr Klarheit zu erlangen,

⁹⁷ Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 131

⁹⁸ siehe beispielsweise Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009a), S. 7 f. und Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009b), S. 6 f.

⁹⁹ siehe beispielsweise die Initiative »Werte machen stark« des Bayerischen Kultusministeriums: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/erziehung/werteeziehung.html> [zuletzt aufgerufen am 25.07.13], oder die Initiative »Kinder brauchen Werte« vom Bundesforum Familie: <http://www.kinder-brauchen-werte.de/index.php> [zuletzt aufgerufen am 25.07.13], oder die Bildungsinitiative »Alle Achtung« von Peter Maffay: <http://alle-achtung.net> [zuletzt aufgerufen am 25.07.13]

¹⁰⁰ siehe beispielsweise Rokeach (1960), Rokeach (1973), Klages und Kmiecik (1981), Klages (1985), Klages (1988), Klages (1992), Klages (1998), Klages und Gensicke (1999), Klages et al. (1992), Inglehart (1995), Inglehart (1998), Inglehart (2003), Schwartz (1992), Schwartz (1994), Schwartz (2007) und Inglehart et al. (2005)

wird daher in der vorliegenden Arbeit eine empirische Studie konzipiert, in der die Betroffenen selbst direkt dazu befragt werden.

Da sich zur Erhebung der subjektiven Auffassung in der empirischen Forschung insbesondere das qualitative Forschungsparadigma eignet, wurde eine qualitative Interviewstudie entworfen. Darin werden Jugendliche offen und direkt zu ihrer Ansicht zu Wertebildung und -entwicklung gefragt und können auf diese Weise selbst zu Wort kommen. Indem den Jugendlichen die Gelegenheit eingeräumt wird, ihre Ansichten zum Sachverhalt in eigene Worte zu fassen und in einem vertraulichen Gespräch ihren Standpunkt sukzessive zu entfalten, gibt es auch Raum für unerwartete oder überraschende Einsichten in die Forschungsthematik.

Anders als er in der oben vorgestellten empirischen Jugendwerteforschung geht es in der vorliegenden Untersuchung nicht darum, herauszufinden, welche Werte und Einstellungen bei der aktuellen Jugendgeneration gerade »in« bzw. »out« sind, sondern es interessieren die Einflussfaktoren auf die Wertebildung und -entwicklung aus Sicht der Jugendlichen. Es wird also explizit danach gefragt, wer oder was *nach Ansicht der Jugendlichen* Einfluss auf ihre Werte und Einstellungen hat. Darüber hinaus kam es während der Auswertung des Interviewmaterials bedingt durch die Position der Jugendlichen zu einer Erweiterung dieser Hauptforschungsfrage um folgende Fragestellung: Welche Bedingungen begünstigen oder hemmen Wertevermittlungsprozesse? Da die qualitative Sozialforschung für Prinzipien wie Offenheit und Flexibilität steht (siehe Seite 105), konnte dieser Impuls aus dem Datenmaterial aufgenommen und in das Forschungsanliegen integriert werden.

Die Entwicklung von Werthaltungen und Einstellungen bei Jugendlichen wird genauer in den Blick genommen, um die Konzeption von Werteerziehung weiter voranzubringen. Dies erscheint umso bedeutender, als es zwar eine Vielzahl unterschiedlicher pädagogischer Modelle zur Werteerziehung gibt, die jedoch nicht immer auf die Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen abgestimmt sind. So unterscheiden etwa OSER und ALTHOF vier Grundmodelle von Werteerziehung.¹⁰¹ Bevor allerdings Werteerziehungskonzepte entworfen oder bewertet werden können, ist es sinnvoll, im Vorfeld die Entstehungsvoraussetzungen von Werten und Einstellungen zu untersuchen. Zu diesem Zweck wird in der vorliegenden Arbeit zum einen mit der Theorie der Evolutionären Ethik ein Ansatz aus der

101 1. Den romantischen Ansatz, zurückgehend auf ROUSSEAU, wonach das Gute bereits im Kind angelegt sei und im Sinne eines Reifungsprozesses lediglich entfaltet werden muss. 2. Den technologischen Ansatz, der zur Sicherung des Fortbestands der Gesellschaft auf Normkonformität und Anpassung an die tradierten Werte setzt. 3. Den progressive Ansatz nach KOHLBERG, bei dem mittels Dilemmadiskussionen und partizipatorischer Demokratie in sog. Just Communitys die moralische Entwicklung als Ziel im Mittelpunkt steht (siehe auch Seite 54). 4. Den Diskursansatz nach OSER, der KOHLBERGS Modell lediglich um die sog. Diskurshaltung von Pädagogen erweitert. Darunter versteht OSER die stillschweigende Voraussetzung, in der Lehrer ihren Schülern stets unterstellen, dass diese in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen, moralisch zu urteilen und vernünftig zu argumentieren. Ausführlicheres zu allen vier Modellen siehe Oser (2001), S. 90 ff.