

Wertebildung durch Beziehungsarbeit. Warum Beziehungen bzw. Bindungen für die Wertebildung wesentlich sind

von
Kathrin Kürzinger

Abstract

Gute persönliche Beziehungen bzw. sichere Bindungen sind nach Ansicht von Jugendlichen der Schlüssel zum Erfolg, wenn es um ihre Wertebildung und Werteentwicklung geht. Zu diesem Ergebnis kommt eine qualitativ-empirische Interviewstudie, in der zum ersten Mal explizit die Sichtweise von Jugendlichen zu den Einflussfaktoren auf ihre Werteentwicklung erhoben wird. Dabei interessiert beispielsweise, ob Religion und/ oder Kirche heutzutage (noch) als Einflussfaktoren von den Jugendlichen wahrgenommen werden, oder nicht. Gleichzeitig werden Bedingungen identifiziert sowie analysiert, die den Prozess der Wertebildung fördern bzw. hemmen. Anhand der Ergebnisse der Studie werden Konsequenzen für Werteerziehungskonzepte aufgezeigt. Schließlich werden aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen benannt, die die Wertebildung durch Beziehungsarbeit in den Fokus rücken.

„Interviewerin: Wer oder was würdest du denn sagen, hat Einfluss auf deine Werte und auf deine Einstellungen?

Benjamin (19 Jahre, Berufsschüler und Auszubildender): (3) ja ganz klar meine Freunde, meine Familie (1) auch die Religion (2) ja, aber jetzt eher weniger Leute, die im Fernseh sind oder so, weil die kenn ich nicht und was will ich von denen? Ich kann mich ja nur an denen orientieren, die ich kenne (1) und von dem her ja (...) ich kenn ja die Leute nicht und ich weiß ja nicht, sagen die das jetzt nur, weil sie hoffen, dass sie viele Anhänger kriegen und (1) aber jetzt so, man muss ja unterscheiden zwischen dem, was da ist und dem, was ich jetzt hab, und ich hab jetzt nur meine Freunde und meine Familie (1) und ja“ (Benjamin 233–236)¹

An diesem Ausschnitt aus einer qualitativen Interviewstudie mit Jugendlichen, in der sie zu ihrer Ansicht zu Werteentwicklung und Wertebildung befragt wurden (Kürzinger, 2014), wird deutlich, dass persönliche Beziehungen bzw. Bindungen für die Wertebildung von entscheidender Bedeutung sind. Während insbesondere Freunde und Familie aber interessanterweise auch die Religion Einfluss auf Benjamins Werte und Einstellungen nehmen, so lehnt er dies für „Leute aus dem Fernsehen“ kategorisch ab. Als Begründung fügt er an, dass er sie nicht kennt und daher auch ihre Absicht nicht beurteilen kann. *„Ich kann mich ja nur an denen orientieren, die ich kenne“*, damit macht Benjamin deutlich, dass für ihn persönliche Beziehungen bzw. Bindungen eine unabdingbare Voraussetzung sind, wenn es bezüglich Werte und Einstellungen um die Orientierung an anderen Personen geht. Diese Aussage Benjamins steht exemplarisch für die Ansicht der befragten Jugendlichen aus o.g. Interviewstudie und stellt zugleich das wichtigste Ergebnis der Untersuchung dar.

¹ Die persönlichen Angaben der InterviewteilnehmerInnen sind anonymisiert sowie pseudonomysiert. Die Zahlen in Klammern geben Pausen in Sekunden an.

1 Forschungsdesign

Die empirische Untersuchung zu Werteentwicklung und Wertebildung bei Jugendlichen wurde als qualitative Interviewstudie konzipiert und hatte zum Ziel erstmals die Ansicht der Jugendlichen hierzu zu erheben. Anhand der Resultate der erstmaligen Befragung der Rezipienten von Werteerziehung sollen bisherige Werteerziehungsmodelle überprüft werden. Anders als in der bisherigen empirischen Jugendwerteforschung² geht es in der vorliegenden Studie demzufolge nicht darum, herauszufinden, welche Werte und Einstellungen bei der aktuellen Jugendgeneration gerade „in“ oder „out“ sind, sondern es interessieren die Einflussfaktoren auf die Wertebildung und -entwicklung aus Sicht der Jugendlichen. Es wurde also explizit danach gefragt, wer oder was *nach Ansicht der Jugendlichen* Einfluss auf ihre Werte und Einstellungen hat. Da in narrativ angelegten Interviews keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden, sondern die Befragten ihre Antworten stattdessen selbst formulieren und damit ihre Sicht der Dinge entfalten können (Witzel, 1982, S. 66), war das qualitative Forschungsparadigma für die vorliegende Untersuchung indiziert (Steinke, 2008, S. 326 und Steinke, 1999, S. 221–226).

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 (Lamnek, 2005, S. 20–27), konnte dieser Impuls aus dem Datenmaterial aufgenommen und in das Forschungsanliegen integriert werden.

Mithilfe eines Leitfadeninterviews in Anlehnung an Witzel (Witzel, 2000) wurden 12 evangelische Jugendliche aus Bayern im Alter von 15–19 Jahren befragt. Gemäß dem Prinzip der maximalen Varianz wurden SchülerInnen aus Haupt-, Real-, Berufsschule und Gymnasium in die Stichprobe einbezogen. Heterogenitätsmerkmal war dabei das Engagement bzw. Nicht-Engagement der Jugendlichen in ihrer jeweiligen Kirchengemeinde vor Ort, um zu eruieren, inwieweit dies Einfluss auf ihre Werteentwicklung und Wertebildung hat. Die Auswertung erfolgte anhand der fünf Auswertungsschritte nach Schmidt (Schmidt, 2008, 2010) und mündete in Einzelfallanalysen bzw. die Analyse nach sog. Querschnittsthemen, in der Antwortmuster der Jugendlichen vergleichend gegenübergestellt wurden.

2 Werteschema

Um im Interview dem Wunsch der befragten Jugendlichen nach einer Definition des für sie abstrakten Wertebegriffs nachzukommen sowie um bei den Jugendlichen eine Reflexion über ihr eigenes Werteprofil anzuregen, wurde zusätzlich zum Interviewleitfaden ein so genanntes Werteschema entwickelt, das den Jugendlichen zu Beginn des Interviews vorgelegt wurde. Abbildung 1 zeigt das Werteschema, wie es den Interviewpartnern dargeboten wurde.

² Siehe beispielsweise die wohl bekanntesten sowie am häufigsten rezipierten Shell Jugendstudien (Shell, 2002; 2006; 2010 und 2015) oder die qualitativ ausgerichteten Sinus-Jugendstudien (Calmbach, Thomas, Borchard & Flaig, 2011 sowie Thomas & Calmbach, 2013; Wippermann & Calmbach, 2008; Wippermann, 2011) oder auch die Publikationen des insbesondere längsschnittlich angelegten DJI-Jugendsurveys (Gille & Krüger, 2000; Gille, Sardei-Biermann, Gaiser & De Rijke, 2006; Gille, 2008).

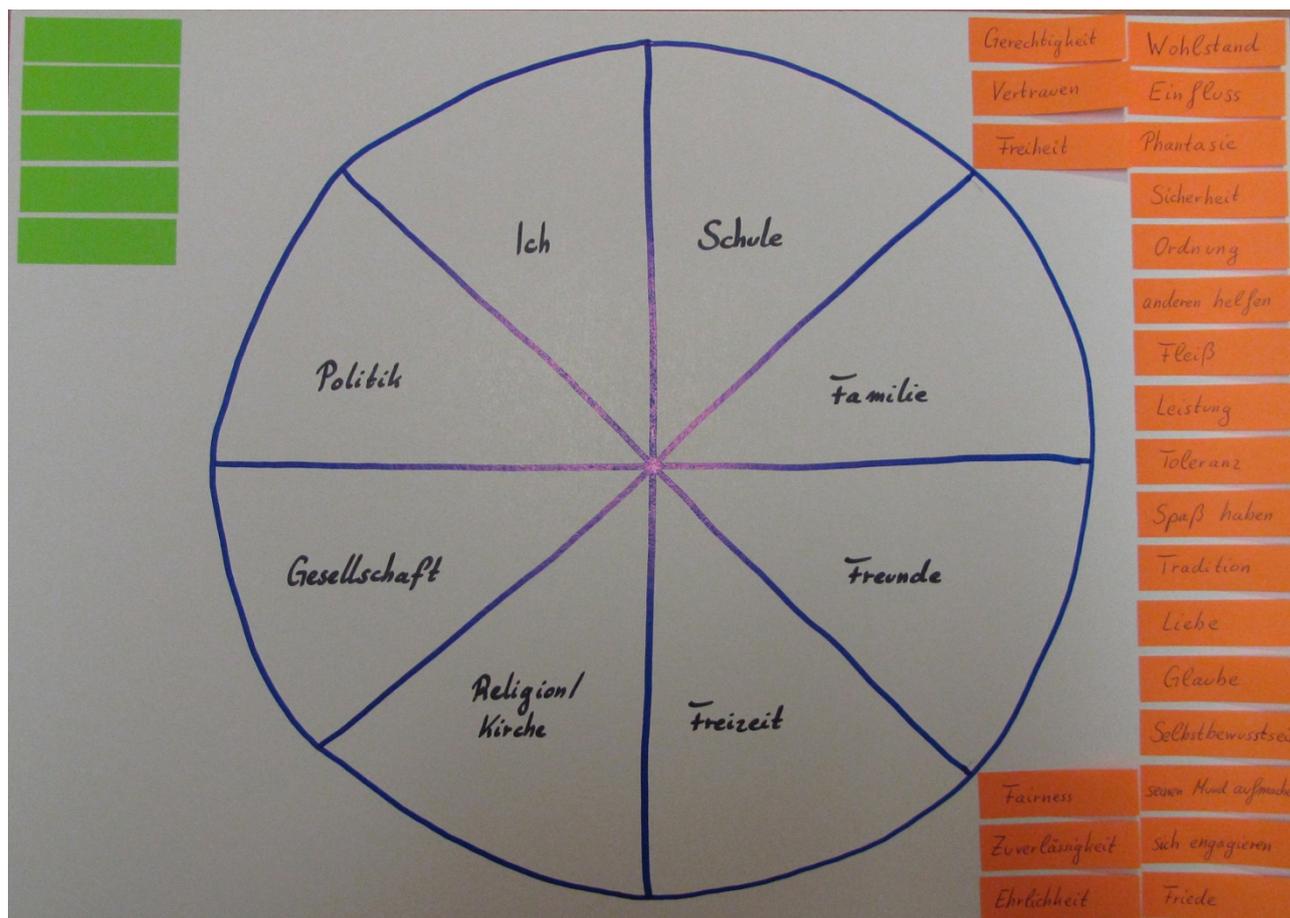
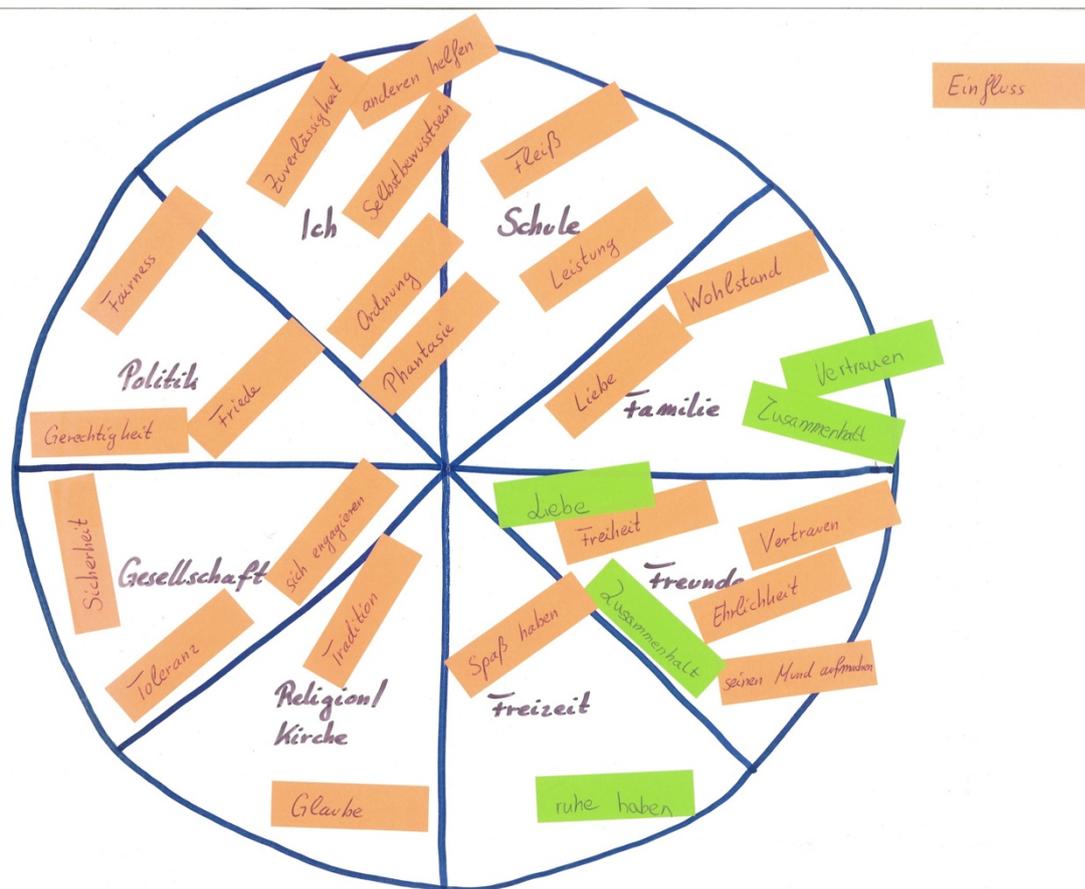


Abbildung 1: Werteschema blanko

Die Interviewpartner wurden aufgefordert, die 23 Werte auf den orangenen Post-its den acht verschiedenen (Lebens-)Bereichen (Ich, Schule, Familie, Freunde, Freizeit, Religion/Kirche, Gesellschaft, Politik) zuzuordnen und dabei jeweils zu erläutern, warum sie welchen Wert wohin sortieren. Da jeder Wert nur einmal zur Verfügung stand, waren die Jugendlichen gezwungen sich für einen Bereich zu entscheiden. Sie wurden aber gebeten offen zu legen, bei welchen Werten sie zu verschiedenen Alternativen tendierten und warum sie sich letztlich auf einen bestimmten Bereich festgelegt haben. Zudem wurde den Interviewpartnern die Option angeboten, fünf weitere – farblich abgesetzte – Post-its mit ihrer Meinung nach fehlenden Werten zu ergänzen und ebenfalls dem Schema zu zuordnen. Die acht Bereiche des Kreises sollen die unterschiedlichen Lebenswelten der Jugendlichen repräsentieren. Die Bereiche Gesellschaft und Politik wurden hinzugenommen, um im Hinblick auf die Wertethematik auch einen größeren Kontext bereitzustellen bzw. nachzuprüfen, ob die Jugendlichen auch bestimmte Werte mit diesen für sie eventuell zunächst abstrakten Bereichen assoziieren. Dabei diente das Werteschema dazu, die Jugendlichen zur Reflexion ihres eigenen Werteprofiles anzuregen und zu überlegen, inwiefern ihre Werte und Einstellungen mit ihren Lebensbereichen sowie mit ihren Beziehungen in Zusammenhang stehen. Abbildung 2 zeigt als Beispiel das ausgefüllte Werteschema aus Interview_008.



Interview_008

Abbildung 2: Werteschema ausgefüllt aus Interview_008

Da das Ausfüllen des Werteschemas im Sinne einer Werterhellung (Raths, Harmin & Simon, 1976) zum Nachdenken und Reflektieren über eigene Werte und Einstellungen sowie deren Herkunft anregt, kann es bei Lehramtsstudierenden zum Aufbau einer Selbstreflexionskompetenz beitragen (Zur Bedeutung von Selbstreflexionskompetenz siehe auch Punkt 5.1 Reflexionskompetenz und Reflexionskultur). Zum einen kann damit die Auseinandersetzung mit dem eigenen Werteprofil angeregt werden und zum anderen kann in einem vertraulichen Gespräch mit einem Partner/ einer Partnerin auch das Eintreten für eigene Wertvorstellungen geübt werden. Bei ersten Tests mit Lehramtsstudierenden kam des Öfteren die Rückmeldung: „Darüber habe ich mir bisher nie so ausführlich Gedanken gemacht, aber es ist sehr interessant für einen selbst.“ Der Einsatz dieses Werteschemas als Impuls zur Selbstreflexion ist auch im Religionsunterricht mit Jugendlichen denkbar.

3 Theoretische Grundlegung

Zur theoretischen Grundlegung der vorliegenden Studie gehört einerseits die entwicklungspsychologische Theorie zur Moralentwicklung beim Individuum nach Jean Piaget, der die ontogenetische Entwicklung von einem Stadium der heteronomen zur autonomen Moral beschreibt und dabei insbesondere auf die Bedeutung der Peers für die Moralentwicklung hinweist (Piaget, 1954). Auf diese Erkenntnisse aufbauend entwirft Lawrence Kohlberg die Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils (Kohlberg, 1987 und Kohlberg, Althof, Noam & Oser, 1995) sowie unter Bezugnahme

auf die Kritik an der ausschließlich kognitiven Ausrichtung dieser Theorie das sog. Just-Community-Modell, in dem in einer partizipatorischen Demokratie der Urteils-Handlungs-Hiatus überwunden werden soll (Kohlberg, Scharf & Hickey, 1978; Kohlberg, Wassermann & Richardson, 1978 und Kohlberg 1986). Aus Kohlbergs empirischen Studien zu Just Communitys ergibt sich die Bedeutung von Gruppen und Gemeinschaftserfahrungen für die Moralentwicklung sowie Wertebildung.

Die Theorie der Evolutionären Ethik (Dehner, 1995 und 1998; Mohr, 1995; Wuketits, 1997), die die Entwicklung von Werten, Normen und Moral in Gemeinschaften aus evolutionsbiologischer Sicht untersucht, erlaubt zusätzlich eine phylogenetische Sichtweise auf die Werteentwicklung. Aus dieser Theorie ergibt sich die Relevanz von Bindungen und Gemeinschaften für die Werteentwicklung.

Die Sozialisationsforschung (Hillmann, 2007 und Hurrelmann & Quenzel, 2012) untersucht u.a. die Einflüsse diverser Sozialisationsinstanzen auf die Werteentwicklung und -bildung. In Anlehnung daran wurden somit sämtliche Sozialisationsinstanzen (Eltern bzw. Familie, Schule, Gleichaltrige, Freunde, Gruppen, Religion bzw. Kirche, Medien) in den Interviewleitfaden aufgenommen.

Des Weiteren wurde die vorliegende empirische Studie auch in der allgemeinen Werteforschung – auf internationaler Ebene beispielsweise maßgeblich von Ronald Inglehart (Inglehart, 1995, 1998) geprägt und für den deutschsprachigen Raum von Helmut Klages (Klages, 1985, 1998; Klages, Hippler & Herbert, 1992 und Klages & Gensicke, 1999) – eingeordnet. Während Inglehart einen allgemeinen Wertewandel vom Materialismus hin zum Postmaterialismus in westlichen Gesellschaften diagnostiziert, vertritt Klages die These einer Wertesynthese sowie einen „*Wandel von insgesamt abnehmenden ‚Pflicht- und Akzeptanzwerten‘ zu insgesamt zunehmenden ‚Selbstentfaltungswerten‘*“ (Klages & Gensicke, 1999, S. 3 Hervorhebung im Original).

Da in der Auswertung der Interviews die enorme Bedeutung von persönlichen Beziehungen und Bindungen in Bezug auf ihre Werteentwicklung und -bildung für die Jugendlichen ersichtlich wurde, wurde zusätzlich die Bindungstheorie von John Bolwby (Bolwby, 1980, 1995, 2006, 2010; Gloger-Tippelt, 2003; Grossmann & Grossmann, 2011) zur Erläuterung dieses Phänomens herangezogen. Außerdem lassen sich damit die vorrangig kognitiv ausgerichteten Moralentwicklungstheorien von Piaget und Kohlberg sinnvoll ergänzen.

4 Empirische Befunde

4.1 Beziehungsdimension

Wie bereits oben beschrieben ist das wichtigste Ergebnis der Interviewstudie, dass vertrauensvolle Bindungen bzw. gute persönliche Beziehungen nach Ansicht der Jugendlichen eine unabdingbare Voraussetzung für Wertevermittlungsprozesse sind. In den Augen der Jugendlichen kommen daher auch nur solche Sozialisationsagenten als potentielle Wertevermittler infrage, zu denen sie eine gute Beziehung pflegen. Wenn die Jugendlichen diese Beziehungen zu wichtigen Personen in ihrem Leben beschreiben, erinnern die Schilderungen an die sog. zielkorrigierte Partnerschaft von Bolwby. Diese ist durch folgende Aspekte gekennzeichnet: Perspektivenwechsel, Reziprozität, gegenseitiges Vertrauen, Mitspracherecht sowie Aushandeln von Meinungsverschiedenheiten und Erfahrung von Selbstwirksamkeit (Bolwby, 2006, S. 258; Ainsworth, 2011, S. 359). Alle genannten Komponenten zeichnen nicht nur gute, partnerschaftliche Beziehungen aus, sondern sind ebenfalls förderliche Bedin-

gungen für Wertebildung. Daraus lässt sich daher die Bedeutung der Bindungstheorie bzw. von sicheren Bindungen für die Werteentwicklung und Wertebildung ableiten.

Für an der Wertebildung beteiligte Personen folgt hieraus, dass es zunächst ihr Ziel sein muss, ein möglichst gutes, vertrauensvolles Verhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen, bevor mit der eigentlichen Werteeziehung begonnen werden kann. Werteeziehende wie beispielsweise ErzieherInnen, Lehrkräfte, PfarrerInnen, JugendgruppenleiterInnen oder TrainerInnen sollten sich demnach von sich aus um gute Beziehungen zu den von ihnen betreuten Kindern und Jugendlichen bemühen, um eine gelingende Werteeziehung anzubahnen.

Religionslehrkräften kommt hierbei eine besondere Rolle zu: Nicht selten werden sie von den SchülerInnen zu VertrauenslehrerInnen gewählt, da aufgrund des „besonderen“ Fachs Religion oftmals eine vertrautere bzw. persönlichere Beziehung als zu anderen Fachlehrkräften vorliegt. Dies mag daran liegen, dass es im Religionsunterricht viel mehr und häufiger als in anderen Fachunterrichten um persönliche Ansichten und Meinungen aber eben auch stets um die Wahrheitsfrage in Glaubensdingen – einer genuin persönlichen Angelegenheit – geht. Darin liegt demnach eine Chance des Religionsunterrichts, die genutzt sein will.

4.2 Umgangsweise

Konstruktiv wirkt sich dabei die Beachtung der eigenen Umgangsweise aus: Eine wertschätzende, respekt- sowie vertrauensvolle Umgangsweise, die den Jugendlichen das Gefühl vermittelt, dass sie ernst genommen werden, wirkt sich förderlich auf Wertevermittlungsprozesse aus. Diese zunächst vielleicht banal anmutende These ist dennoch von besonderer Bedeutung für die Jugendlichen. So erwarten sie, dass ihnen beispielsweise Lehrkräfte oder PfarrerInnen auf Augenhöhe begegnen und sie mit ihren Fragen oder Anliegen ernst nehmen. Außerdem beobachten die Jugendlichen die Verhaltensweisen der sie umgebenden Erwachsenen sehr genau und nehmen sich diese ggf. zum Vorbild bzw. grenzen sich bewusst davon ab. Eine positive gemeinschaftliche Umgangsweise wirkt sich dabei nicht nur als förderliche Bedingung für die Wertevermittlung aus, sondern trägt selbst direkt zur Werteeziehung bei: So vermittelt beispielsweise ein wertschätzender sowie respekt- und vertrauensvoller Umgang miteinander auch die Werte *Wertschätzung*, *Respekt* sowie *Vertrauen*. Indem Werteeziehende diese Werte explizit vorleben, geben sie diese an die Jugendlichen weiter. Das bedeutet für potentielle Werteeziehende, dass sie sich ihrer eigenen Verhaltensweisen bewusst sein und ihre Umgangsformen immer wieder dahingehend reflektieren sollten, ob diese mit ihren Erziehungszielen übereinstimmen. (Zur Bedeutung der Selbstreflexion bezüglich der eigenen Werte und Einstellungen beispielsweise bei Lehrkräften siehe auch folgenden Punkt 5.1 Reflexionskompetenz und Reflexionskultur.)

4.3 Gruppen bzw. Gemeinschaften

Den Einfluss von Gruppen bzw. Gemeinschaften auf ihre Werteentwicklung schätzen die Jugendlichen erstaunlicherweise eher gering ein, obwohl sowohl Kohlbergs Just Community-Ansatz wie auch die Theorie der Evolutionären Ethik eine große Bedeutung von Gruppen und Gemeinschaftserfahrungen hätten vermuten lassen. Stattdessen insistieren die Jugendlichen auch hier wiederum auf der Bedeutung der Umgangsweise innerhalb der jeweiligen Gruppen. Beachtenswert ist, dass nach Ansicht der Jugendlichen nicht allein schon die Mitgliedschaft zu einer bestimmten sozialen Gruppierung als Grundlage für Werteeziehung ausreicht. Stattdessen betonen

die Jugendlichen fortlaufend, dass es die in den jeweiligen Gruppen vorherrschende Umgangsweise ist, die sie hinsichtlich ihrer Werte und Einstellungen beeinflusst. Daraus lässt sich für die Konzeption von Werteerziehung schlussfolgern, dass die Organisation von Gruppen allein nicht ausreicht. Eine gute Klassengemeinschaft entsteht beispielsweise nicht von selbst, indem täglich ca. 25 SchülerInnen gemeinsam in einem Raum sitzen und unterrichtet werden. Für das Entstehen von Gemeinschaft(sgefühl) sind darüber hinaus z. B. Arrangements von Gruppenerlebnissen wie beispielsweise Schullandheimaufenthalte oder gemeinsame Projekte nötig.

4.4 Alltag, Traditionen und Rituale

Daneben sehen die Jugendlichen das gemeinsame Erleben des Alltags bzw. von Traditionen als wesentlich für ihre Werteentwicklung und -bildung an. Wenn die Jugendlichen in den Interviews von gelungener Werteerziehung berichten, so sind dies fast ausschließlich Schilderungen vom alltäglichen Zusammenleben sowie vom gemeinsamen Begehen von Ritualen oder Gewohnheiten. Auch wenn die Jugendlichen es freilich nicht selbst direkt so artikulieren, so wird aus den Interviews dennoch die psychische sowie soziale Bedeutung von Ritualen ersichtlich. So zeigt sich gerade in unserer derzeitigen Gesellschaft mit ihren scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten und Freiheiten die Riten- und Routinebedürftigkeit des Menschen, die auch die Jugendlichen instinktiv spüren und die sie nach Haltepunkten und Orientierungen suchen lässt. So bietet beispielsweise auch der Religionsunterricht durch ständig wiederkehrende gemeinsame Rituale wie beispielsweise das vielfach praktizierte, feste Anfangsritual einen solchen Haltepunkt zum Innehalten, Pausieren sowie zum Strukturieren. Darüber hinaus haben Rituale auch stets eine gemeinschaftsstiftende Funktion und tragen dadurch zu Wertebildung bei.

Selten bis gar nicht thematisieren die Jugendlichen hingegen herausragende Ereignisse oder spezielle Maßnahmen zur Werteerziehung. Dies illustriert, dass Werteerziehung fortwährend und ohne bestimmte Anlässe stattfindet. Zudem laufen Wertevermittlungsprozesse oftmals unbewusst oder scheinbar nebenbei ab. Daraus resultiert zum einen, dass man bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht *nicht* Werte vermitteln kann. Zum anderen weist dies wiederum auf die Bedeutung des gemeinsamen Umgangs miteinander hin, wie oben erläutert.

4.5 „Nebenbei“ und implizit

Des Weiteren lässt sich daraus ableiten, dass es für eine erfolgreiche Werteerziehung nicht unbedingt notwendig ist, spezielle Lernsituationen zu entwerfen oder gezielte Maßnahmen zu ergreifen. Eine bewusste Gestaltung des alltäglichen Zusammenlebens mit einer besonderen Achtsamkeit auf die Umgangsweise sowie wiederkehrende Rituale oder Traditionen sind stattdessen effektive Mittel zur Umsetzung von Werteerziehung. Die Jugendlichen beschreiben diesen Aspekt in den Interviews damit, dass Werteerziehung ihrer Auffassung nach *nebenbei* bzw. ohne Absicht der Lehrkräfte geschieht, wie exemplarisch im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

„Sofia (15 Jahre, Realschülerin): ich glaub, das passiert so ein bisschen nebenbei, ich glaub gar nicht mit Absicht von den Lehrern, sondern dass das halt einfach so ein bisschen (1) ja nebenbei vermittelt wird

I.: ja, mh, kannst du das irgendwie genauer erklären, wie das nebenbei funktioniert?

S.: (2) ich weiß nicht, ich würd jetzt mit Werten einfach ein bisschen dieses, em, wie man mit anderen Menschen umgeht, würd ich jetzt mit Werten verbinden, und ich glaub, man lernt auf jeden Fall in der Schule, dass, was weiß ich, wenn halt, mh, in der Gruppenarbeit irgendjemand nicht mit, mit, em so ein bisschen ausgeschlossen wird, dass der Lehrer schon mal sagt: 'jetzt lass den doch auch mitmachen' und so und 'gib doch jedem mal eine Chance' und ich glaub, das sind halt dieses, was jetzt halt so ein bisschen halt nebenbei geht“ (Sofia 86–88)

Dies deutet außerdem darauf hin, dass das sog. implizite Lernen in Bezug auf Werteerziehung von besonderer Bedeutung ist. Daher sollten solche Lernprozesse bei der Konzeption von Werteerziehung künftig unbedingt stärker als bisher Berücksichtigung finden.

Bemerkenswert ist außerdem, dass nach Ansicht der Jugendlichen Werteerziehung nicht nur dann stattfindet, wenn sie gewollt oder intendiert ist. Stattdessen messen die Jugendlichen den oftmals unbewussten, impliziten Einflüssen durch gute Beziehungen, eine wertschätzende Umgangsweise, das alltägliche Zusammenleben sowie der Vorbildwirkung auf ihre Werteentwicklung und -bildung eine wesentlich größere Wirkung bei. Das bedeutet für die Konzeption von Werteerziehung, dass gerade ein Blick auf diese oftmals unbewusst ablaufenden Prozesse nötig und lohnend ist. So können durch eine Reflexion der eigenen Verhaltensweisen beispielsweise Inkongruenzen zwischen den intendierten Erziehungszielen und den tatsächlich erzielten Effekten aufgedeckt werden. Künftige Werteerziehungsmodelle sollten daher stets eine Reflexionskultur als wesentliche Komponente für Werteerziehende beinhalten.

4.6 Gegen kognitive Engführung

Eng verknüpft mit dieser Hervorhebung des latenten bzw. impliziten Einflusses auf ihre Werte und Einstellungen ist nach Ansicht der Jugendlichen weniger die kognitive Wertevermittlung maßgeblich, sondern die Verbindung von Werten mit Erfahrungen oder konkreten Erlebnissen. Wertevermittlung, die auf abstrakter Ebene verbleibt und nur im Reden *über* Werte oder in der Vermittlung eines Wissens *über* Werte besteht, erreicht die Jugendlichen schlichtweg nicht. Stattdessen ist es für die Jugendlichen ausschlaggebend, dass für sie ein Lebenswelt- bzw. Alltagsbezug erkennbar ist. Werden Werte durch konkrete Erfahrungen oder Erlebnisse greifbar, begünstigt dies in den Augen der Jugendlichen die Wertebildung.³ Daraus folgt, dass eine überwiegend kognitive Ausrichtung von Werteerziehung, wie sie in vielen gängigen Werteerziehungsmodellen üblich ist (Stein, 2008, S. 160–162; Ziebertz, 2010, S. 439–445), unbedingt überwunden werden muss. Die Resultate der vorliegenden Untersuchung zeigen ganz deutlich, dass eine Berücksichtigung des Beziehungsaspekts bei Wertebildung unabdingbar ist. Darüber hinaus ist auch die Bedeutung der affektiven Komponente nicht zu unterschätzen (Naurath, 2007). In diesem Zusammenhang muss immer wieder auf die Relevanz von Gemeinschaftserlebnissen für die Etablierung von persönlichen Beziehungen und Bindungen sowie den Zusammenhalt einer sozialen Gruppe verwiesen werden.

³ So wie dies beispielsweise beim Diakonischen Lernen und/ oder dem Compassion-Ansatz der Fall ist (Toaspern, 2007; Kuld & Gönheimer, 2000).

4.7 Vorbildfunktion

Die Vorbildfunktion ist bei der Wertebildung ebenfalls ausschlaggebend. Hierbei ergab sich in den Interviewdaten allerdings eine Diskrepanz in der Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich der Vorbildrolle ihrer LehrerInnen⁴ und der gesellschaftlichen Rollenerwartung an Lehrkräfte. Zwar ist die Vorbildfunktion der Lehrkräfte eine wesentliche Komponente von Werteerziehungsmodellen und ist beispielsweise auch in den Lehrplänen im Rahmen von Werteerziehung verankert.⁵ Demgegenüber beurteilen die Jugendlichen ihre LehrerInnen teilweise äußerst kritisch und sehen sich nur von „guten“ Lehrkräften beeinflusst und auch nur, wenn sie zu diesen eine gute persönliche Beziehung haben. Bei Antipathie gegenüber ihren Lehrkräften kann stattdessen auch eine gegenteilige Wirkung bei den Jugendlichen auftreten und ihre Lehrkräfte wirken als schlechte Vorbilder, wie im vorliegenden Datenmaterial mehrfach belegt wurde.

Für die Konzeption von Werteerziehung bedeutet dies, dass man sich nicht einfach auf die Vorbildrolle von Erwachsenen wie beispielsweise Lehrkräften verlassen kann. Vielmehr sollten v. a. LehrerInnen in Aus- und Fortbildung verstärkt auf ihre Vorbildrolle für SchülerInnen vorbereitet und dafür auch qualifiziert werden (und zwar nicht nur angehende ReligionslehrerInnen). Hierbei erscheint insbesondere eine Anleitung zur Selbstreflexion der persönlichen Werte und Einstellungen wie auch des eigenen Verhaltens sinnvoll, um sich der eigenen Wirkung auf die SchülerInnen bewusster zu werden. Denn auch wenn ein Großteil der befragten Jugendlichen eine Vorbildfunktion der Lehrkräfte ablehnt, so stimmen die Jugendlichen darin überein, dass die Umgangsweise ihrer LehrerInnen sowohl untereinander als auch ihnen gegenüber wesentlich für Wertevermittlungsprozesse ist. Da sich die inneren Werthaltungen und Einstellungen einer Person in ihrem Verhalten und Handeln äußern, ist es demzufolge essentiell, den Lehrkräften diesen Umstand bewusst zu machen und sie zur Selbstreflexion anzuleiten. Denn es ist die Persönlichkeit der LehrerInnen, die Werteerziehung wesentlich bestimmt.

Darüber hinaus wünschen sich die Jugendlichen explizit Erwachsene, die sie zu ihren persönlichen Werthaltungen befragen und zudem darüber mit ihnen diskutieren können. Die Jugendlichen sind auf der Suche nach Orientierung und Antworten auf ihre Fragen und schätzen es besonders, wenn Erwachsene wie beispielsweise LehrerInnen, JugendgruppenleiterInnen oder PfarrerInnen ihre eigenen Meinungen preisgeben, damit sie sich damit auseinandersetzen können.

In Bezug auf den Religionsunterricht unterstreicht dies die Aufgabe, auch immer wieder die Fragen nach Wahrheit und Relevanz für das eigene Leben zu stellen und gemeinsam mit den SchülerInnen zu erörtern. Im Sinne der elementaren Wahrheiten des religionsdidaktischen Modells der Elementarisierung ist davon auszugehen, dass SchülerInnen ihre ReligionslehrerInnen nach ihrem Glauben und ihren persönlichen Einstellungen fragen und auch erwarten, dass ihre Lehrkräfte ihnen darüber Auskunft geben. ReligionslehrerInnen sind daher auch als glaubende (und ggf. zweifelnde) ChristInnen Vorbild für ihre SchülerInnen.

⁴ Zwar war der Begriff „Vorbild“ für Lehrkräfte zwischenzeitlich in der Pädagogik verpönt, doch gibt es seit einiger Zeit eine Renaissance dieses Begriffs – eingeleitet durch das Lernen am Modell (Mendl, 2005, S. 11–14).

⁵ Siehe beispielsweise exemplarisch die Lehrpläne an bayerischen Schulen: Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004, S. 10; Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2007, S. 11; Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009, S. 11.

Das Offenlegen von eigenen Ansichten und Positionen muss keinesfalls jederzeit zur Übernahme der entsprechenden Werte und Einstellungen führen. Für die Jugendlichen ist es vielmehr entscheidend, auf Menschen zu treffen, die für ihre Werte und Einstellungen eintreten. Daher sollten Werteeziehende dazu ermutigt werden gegenüber den Jugendlichen ihre eigenen Werthaltungen und Vorstellungen zu äußern sowie diese in ihrem Handeln sichtbar werden zu lassen. Dabei kommt es nicht primär darauf an, welche Werte und Einstellungen vertreten werden, sondern darauf, dass sich die Erwachsenen zu ihren Überzeugungen bekennen und dadurch authentisch Stellung zu gewissen Sachverhalten beziehen.

4.8 Religion und Kirche als Werteressource

Ein Schwerpunkt der empirischen Untersuchung bestand auf dem Einfluss von Religion bzw. Kirche auf die Werteentwicklung und -bildung von Jugendlichen. Dabei konnte die These Gensickes aus der Shellstudie bestätigt werden, wonach Religion bzw. Kirche als zusätzliche Werteressource zu einer „Überhöhung“ des Werteprofiles bei Jugendlichen gegenüber der Durchschnittsjugend führen können (Gensicke, 2006, S. 239). Im Gegensatz zu Gensickes Auffassung kann dies allerdings *auch* für nicht-religiöse oder kirchenferne Jugendliche gelten, wie das vorliegende Datenmaterial belegt (Kürzinger, 2015, S. 69). Außerdem werden nach Auffassung der Jugendlichen Religiosität und Glaube hauptsächlich durch ihre Familien weitergegeben und beeinflusst. Daneben hat sich die Konfirmandenzeit als Markstein für Religiosität, Glaube und Kirchenverbundenheit der Jugendlichen erwiesen. Da diese in eine für die Werteentwicklung besonders sensible Phase der Adoleszenz fällt, in der sich die Jugendlichen auf der Suche nach Orientierung und Sinn befinden, birgt diese aus Sicht der Kirche großes Potential für ihren Bildungsauftrag und zwar auch hinsichtlich Wertebildung.

Der Zugang von Jugendlichen zu Religion/ Kirche oder ihrer jeweiligen Heimatgemeinde erfolgt in aller Regel über Personen bzw. Beziehungen. Daher ist die Beziehungsebene auch in der kirchlichen Jugendarbeit der entscheidende Faktor (Schwab, 2010, S. 931). So ist nach Ansicht der Jugendlichen die Persönlichkeit von PfarrerInnen bzw. die Art der Beziehung zu ihnen ganz wesentlich für die Frage, ob sie den PfarrerInnen Einfluss auf ihre Werte und Einstellungen zugestehen oder nicht. Auch hier gilt wiederum, dass sie sich Personen wünschen, die für ihre eigene Meinung respektive ihre Werte und Einstellungen eintreten, diese in Diskussionen vertreten sowie auch im Alltag erkennbar vorleben. Auf diese Weise können sich die Jugendlichen mit den vertretenen Werten und Einstellungen sowie deren Begründungen auseinandersetzen und für sich selbst prüfen, ob sie in ihr eigenes Werteprofil passen oder nicht.

5 Herausforderungen

5.1 Reflexionskompetenz und Reflexionskultur

Meiner Ansicht nach ist im Hinblick auf Schule und die Rolle von Lehrkräften bei der Wertebildung zunächst wichtig, bei den Lehrkräften Reflexionskompetenz aufzubauen und schließlich eine Reflexionskultur zu etablieren. Da Wertebildung wie oben beschrieben zumeist implizit, unbewusst, nebenbei und deshalb unreflektiert geschieht, ist es notwendig, diese Prozesse den Lehrkräften zunächst deutlich vor Augen zu führen. Des Weiteren erscheint es angebracht, dass gerade auch Lehrkräfte immer wieder aufs Neue über ihre eigenen Werte und Einstellungen, die ihrem Verhalten und Handeln zugrunde liegen und dieses maßgeblich prägen, reflektieren. Nur

so ist langfristig ein Bewusstsein für die subtilen Prozesse von Wertebildung möglich. Daher sollte die Förderung von Selbstreflexionskompetenz meines Erachtens fester Bestandteil der Ausbildung sämtlicher Lehramtsstudierenden werden sowie auch im Rahmen von Fortbildungen für bestehende Lehrkräfte eine Reflexionskultur entwickelt und etabliert werden. Gleiches gilt selbstverständlich auch für die Pfarramts- sowie die ErzieherInnenausbildung.

5.2 Wertebildung als allgemeines Erziehungs- und Bildungsziel

Religiöse Bildung und Wertebildung sind traditionell eng miteinander verzahnt, wenn sie auch nicht deckungsgleich sind. Weder lässt sich der Religionsunterricht ausschließlich von der Wertebildung her konzipieren noch lässt sich Wertebildung im Religionsunterricht ausklammern (Schweitzer, Ruopp & Wagensommer, 2012, S. 47). Stattdessen handelt es sich bei Wertebildung um ein allgemeines Erziehungs- und Bildungsziel, was demzufolge auch alle Schulfächer angeht. Daher genügt es nicht, diesbezügliche Forderungen nur an den Religions- und Ethikunterricht und allenfalls noch an den Deutsch- oder Geschichtsunterricht heranzutragen. Stattdessen halte ich es für unerlässlich, Wertebildung als allgemeines Unterrichtsprinzip aller Schulfächer zu etablieren und dementsprechend auch in der Qualifikationsphase in allen Fachbereichen zu verankern. Selbstverständlich ergeben sich hierdurch auch fruchtbare Impulse zum fächerverbindenden Arbeiten.

Angesichts unserer zunehmend pluralen Gesellschaft, die durch Globalisierung, Migration sowie unterschiedlichste Religionen und Kulturen geprägt ist, gewinnen Pluralitäts- sowie Dialogfähigkeit als Bildungsziel (EKD, 2014) immer mehr an Bedeutung. Hier kommt die Wertebildung ins Spiel. Wie soll beispielsweise die Schule, wo zwangsläufig alle Kinder und Jugendliche einer Generation zusammenkommen und -leben, Aufgaben wie Integration und Inklusion angesichts wachsender Heterogenität erfolgreich wahrnehmen und bewerkstelligen? In Anbetracht der aktuellen Herausforderungen kann Wertebildung nicht mehr wie noch im letzten Jahrhundert im Sinne von Wertevermittlung stattfinden, bei der das Ziel darin besteht, die zukünftigen Generationen an die bestehenden und demnach geltenden Werte und Normen der Gesellschaft anzupassen. Heutzutage sind stattdessen Mündigkeit und Selbstbestimmung die Bildungsziele für jedes Kind bzw. jede/n Jugendliche/n. Aufgabe von ErzieherInnen sowie Lehrkräften ist es demzufolge, die künftigen Generationen bei ihrer Wertebildung im Sinne von Selbstbildung zu unterstützen. Dazu bedarf es insbesondere Reflexionskompetenz, um immer wieder das eigene Werteprofil und dessen Einflussfaktoren zu reflektieren. In einem zweiten Schritt sind ethische Urteilskompetenz sowie Dialogfähigkeit wichtig, um die eigenen Werte und Einstellungen im Diskurs auch anderen Ansichten gegenüber vertreten zu lernen.

5.3 Derzeitige gesellschaftliche Tendenzen

Meinen Beobachtungen zufolge gibt es drei unterschiedliche gesamtgesellschaftliche Tendenzen, die jeweils für eine zunehmende Bedeutung von Wertebildung für unser Zusammenleben sprechen:

Erstens wird die Bedeutung von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wie Schulen oder Kindertagesstätten auch als Lebensraum der Kinder und Jugendlichen, in dem sie im Zuge des Ausbaus von Kinderbetreuungseinrichtungen sowie von Ganztagschulen in Zukunft immer mehr Zeit verbringen werden, meines Erachtens stetig zunehmen. Derzeit ist ein gesellschaftlicher Trend dahingehend zu beobachten, dass der Schule bzw. den Lehrkräften wie auch anderen Kinderbetreuungseinrichtungen und den dort beschäftigten ErzieherInnen zunehmend mehr Erziehungsaufgaben als

auch -verantwortung übertragen werden. Umso wichtiger erscheint es mir daher, dass das Bildungs- und Erziehungspersonal angemessen für diese Aufgabe qualifiziert wird.

Eine zweite bedeutsame gesellschaftliche Entwicklungstendenz: nämlich die steigende Pluralität bezüglich Religion, Kultur und Herkunft(sland) lässt allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele wie gegenseitige Toleranz, Akzeptanz und insbesondere Dialogfähigkeit für ein friedvolles Zusammenleben in einer so genannten Multikultigesellschaft immer zentraler werden. Aus diesem Grund wird die Wertebildung der zukünftigen Generationen in den Erziehungs- sowie Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen einen wachsenden Stellenwert einnehmen (müssen). Für die Neukonzeption von adäquaten Wertebildungsmodellen sowie die notwendige feste Verankerung von Wertebildung in der Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen wie auch Lehrkräften können die oben vorgestellten Resultate der vorliegenden Studie die Grundlage bilden.

Der dritte gesellschaftliche Trend, der sogar weltweit von Belang ist, zeichnet sich in der Rede von einer „Wissensgesellschaft“ ab, in der wir aktuell leben. Während sich unser Wissen in den letzten Jahren exponentiell vervielfacht und ein Ende dieser Entwicklung derzeit nicht im Sicht ist, wird die Bedeutung der reinen Wissensvermittlung auch in der Schule immer weiter abnehmen, wie es sich seit einigen Jahren auch bereits in der Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne zeigt. Stattdessen tritt die Anwendung von Wissen zunehmend in den Vordergrund. Gleichzeitig wird damit auch die Bewertung von Wissen permanent an Relevanz gewinnen.

Ich möchte meine Ausführungen mit der Aussage einer meiner Interviewpartner schließen, der den Religionsunterricht als besonders wichtiges Schulfach hervorgehoben hat, da hier nicht die reine Wissensvermittlung im Vordergrund steht wie in anderen Unterrichtsfächern, sondern gerade auch Wert auf die Anwendung des Wissens gelegt wird bzw. das Wissen in Bezug zu Werten gebracht wird.

„Benjamin (19 Jahre, Auszubildender und Berufsschüler): weil da [im Religionsunterricht] lernt man so viel verschiedenes, das kann man alles mitnehmen (1) und ja (2) ich mein grad Toleranz und Vertrauen und Nächstenliebe, das braucht man das ganze Leben lang

I: und das würde also fehlen, wenn man, weil man's jetzt nicht in anderen Fächern mitbekommt oder?

B: das bekommt man überhaupt nirgends mit, ich mein, Mathematik seine Zahlen und das war's, Deutsch seine Sprache und das war's und das ist in jedem Fach so (2) und von dem her ist das (2) eine der wichtigsten Stunden, find ich, weil die Werte, ich mein, das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat.“ (Benjamin 230-232)

Mit dieser Aussage „Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat“ bringt Benjamin sehr schön auf den Punkt, was für ihn persönlich den Religionsunterricht auszeichnet: Hier ist Bildung als Allgemeinbildung im Blick und zwar nicht nur kognitiv, sondern auch im Hinblick auf Wertebildung. Mit Benjamin könnte man daher

sagen, dass einem das angehäufte Wissen alleine nicht weiterhilft, wenn man keine Werte hat, es auch sinnvoll anzuwenden und einzusetzen. Aufgrund dessen ist im Sinne der Allgemeinbildung auch nicht nur die Wissensvermittlung Aufgabe der Schule, sondern ebenso die Wertebildung.

Alle drei aufgeführten gesamtgesellschaftlichen Tendenzen sprechen sowohl für sich aber auch gerade in der Summe für die Relevanz von Wertebildung für die Zukunft des sozialen Zusammenlebens. Mit der Entfaltung von Wertebildung vorrangig durch Beziehungsarbeit ist das Gewicht insbesondere von der bewussten Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen sowie einer von Wertschätzung, Respekt und Vertrauen geprägten Umgangsweise im Erziehungs- und Bildungskontext ersichtlich geworden.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. D. S. (2011). Bindungen im Verlauf des Lebens. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 341–366). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Bd. 3. Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1995). *Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie*. Heidelberg: Dexter.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung. Bd. 1. Bindung und Verlust*. München u.a.: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2010). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München u.a.: Reinhardt.
- Calmbach, M. u.a. (2011). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Dehner, K. (1995). *Ethik und Moralpädagogik aus evolutionsbiologischer Perspektive*. Heidelberg: Diss.
- Dehner, K. (1998). *Lust an Moral: Die natürliche Sehnsucht nach Werten*. Darmstadt: Primus.
- EKD (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gensicke, T (2006). Jugend und Religiosität. In Shell (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 203–239). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Gille, M. (Hrsg.) (2008). *Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gille, M. & Krüger, W. (Hrsg.) (2000). *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29 jährigen im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gille, M., u.a. (Hrsg.) (2006). *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gloger-Tippelt, G. (2003). Bindung und Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 28(1), S. 20–43.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2011). *Bindung und menschliche Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kroner.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Inglehart, R. (1995). *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt/Main u.a.: Campus.
- Inglehart, R. (1998). *Modernisierung und Postmodernisierung: Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Campus.
- Klages, H. (1985). *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt u.a.: Campus.
- Klages, H. (1998). Werte und Wertewandel. In B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 698–709). Opladen: Leske + Budrich.
- Klages, H., Hippler, H.-J. & Herbert, W. (Hrsg.) (1992). *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition*. Frankfurt/Main u.a.: Campus.
- Klages, H. & Gensicke, T. (1999). *Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Speyer: Forschungsinstitut für Öffentliche Verwaltung.
- Kohlberg, L. (1986). Der Just-Community-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung* (S. 21–55). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit* (S. 25–43). Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L., u.a. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., Scharf, P. & Hickey, J. (1978). Die Gerechtigkeitsstruktur im Gefängnis. Eine Theorie und eine Intervention. In G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral* (S. 202–214). Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L., Wassermann, E. & Richardson, N. (1978). Die Gerechte-Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral* (S. 215–259). Weinheim: Beltz.
- Kuld, L. & Gönninger, S. (2000). Das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion. Darstellung und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. *Glaube und Lernen. Zeitschrift für theologische Urteilsbildung*, 15(1), S. 80–87.

- Kürzinger, K. S. (2014). *"Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat." Wertebildung und Werteentwicklung aus Sicht von Jugendlichen* (Wertebildung interdisziplinär, Bd. 3). Göttingen: V&R unipress.
- Kürzinger, K. S. (2015). Relevanz religiöser Denkfiguren für ethisches Urteilen und Handeln Jugendlicher. *JRP*, 31, 64–75.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Mendl, H. (2005). *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Donauwörth: Auer.
- Mohr, H. (1995). *Natur und Moral: Ethik in der Biologie. Bd. 4. Dimensionen der modernen Biologie*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Naurath, E. (2007). *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Raths, L. E., Harmin, M. & B. Simon, S. (1976). *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: Pfeiffer.
- Schmidt, C. (2008). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 447–456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486). Weinheim u.a.: Juventa.
- Schwab, U. (2010). Kinder und Jugendliche in Kirchen und Verbänden. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 907–916). Opladen: Leske + Budrich.
- Schweitzer, F., Ruopp, J. & Wagensommer, G. (2012). *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*. Münster u.a.: Waxmann
- Shell (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Shell (Hrsg.) (2006). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Shell (Hrsg.) (2010). *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Shell (Hrsg.) (2015). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004). Lehrplan für bayerische Hauptschule. URL: <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/mittelschule/> [Zugriff: 30.07.2015].
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2007). Lehrplan für die bayerische Realschule. URL: <https://www.isb.bayern.de/realschule/lehrplan/realschule-r6/> [Zugriff: 30.07.2015].

- Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2009). Lehrplan für das bayerische Gymnasium. URL: <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/gymnasium/> [Zugriff: 30.07.2015].
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München u.a.: Ernst Reinhardt.
- Thomas, P. M. & Calmbach, M. (Hrsg.) (2013). *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft*. Berlin u.a.: Springer Spektrum.
- Toaspern, H. D. (2007). *Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie* (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 32). Göttingen: V&R unipress.
- Wippermann, C. (2011). *Milieus in Bewegung: Werte, Sinn, Religion und Ästhetik in Deutschland. Das Gesellschaftsmodell der DELTA-Milieus als Grundlage für die soziale, politische, kirchliche und kommerzielle Arbeit*. Würzburg: Echter.
- Wippermann, C. & Calmbach, M. (2008). *Wie ticken Jugendliche? Sinus- Milieustudie U27*. Düsseldorf u.a.: Haus Altenberg.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Hrsg. von Forum Qualitative Sozialforschung. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Zugriff: 30.07.2015].
- Wuketits, F. M. (1997). *Soziobiologie: Die Macht der Gene und die Evolution sozialen Verhaltens*. Heidelberg u.a.: Spektrum.
- Ziebertz, H.-G. (2013). Ethisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 434–452). München: Kösel.

Dr. Kathrin S. Kürzinger, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Augsburg.