

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	12 (1990)
<b>Heft:</b>	2
<b>Artikel:</b>	Zum Zusammenhang von Wertorientierung und Leistungsverhalten bei Schülern
<b>Autor:</b>	Herbig, Manfred P. / Becker, Andreas
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786261">https://doi.org/10.5169/seals-786261</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 27.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Zum Zusammenhang von Wertorientierung und Leistungsverhalten bei Schülern

*Manfred P. Herbig, Andreas Becker*

*Zunächst wird aus der Kritik der bisherigen sozialwissenschaftlichen Wertforschung ein geeignetes Begriffssystem entwickelt, das die Bedeutung des sogenannten Wertwandels für die Schule besser darzustellen vermag. Die Wertorientierungen erweisen sich dabei als zentral und werden durch einen kurzen Test (W-Or-T, V-Or-T) operationalisiert.*

*Im zweiten Teil wird über erste Ergebnisse zum Zusammenhang von Wertorientierung und Leistungsmotivation in Schülerstichproben berichtet. Sie zeigen deutlich die in allgemeiner Hinsicht akzeptierte Relevanz des Wertwandels auch im Bereich Schule (z.B. für Organisation, Lehrplan, Lernen und Unterricht), wenn auch keine signifikante Korrelation gefunden wurde. Weitere Forschung erscheint hier notwendig.*

## 1. Einführung

Mit «Wertwandel» umschreibt man die durch verschiedene sozialwissenschaftliche Untersuchungen festgestellte Veränderung von Einstellungen und Verhalten in zentralen Lebens- und Handlungsbereichen. Die Diskussion dieses Phänomens wurde durch Ingleharts Postmaterialismus-Modell (1977) entscheidend angeregt, wenn es auch vielfach kritisiert wurde. Klages (1985) gab der Kritik an Inglehart neue Impulse, indem er den Wertwandel als Trend von «schrumpfenden Pflicht- und Akzeptanzwerten» hin zu «expandierenden Selbstentfaltungswerten» beschrieb. Das Ausmass, die Intensität und die Entwicklung dieses Wandels werden sehr unterschiedlich dargestellt, Übereinstimmung herrscht jedoch weitgehend darüber, dass es sich hierbei um konfliktträchtige Veränderungen innerhalb des gesellschaftlichen Wertsystems handelt.

Das Ziel unserer Arbeit ist die Aufdeckung möglicher Auswirkungen des Wertwandels und der damit im Zusammenhang stehenden «neuen» Wertorientierungen auf die Schule und ihre Organisationsform. Dem liegt die Vermutung zugrunde, dass die Schule vor neuen Aufgaben und Problemen stehen dürfte, weil der «Wertwandel» sich auch in Arbeit, Freizeit und Politik als den wesentlichen Lebens- und Handlungsbereichen zeigt.

Anknüpfend an Hornstein (1984 b, S. 277), der vermutet, dass Schüler mit grundlegend neuen Wertorientierungen «keinen motivationsmässigen Zugang» zu schulischen Anforderungen haben können, überprüften wir in der hier dargestellten ersten Studie den Zusammenhang von Wertorientierung und Leistungsmotivation. Der derzeitige Stand der Wertwandelforschung erfordert darüber hinaus eine gründliche Diskussion des Wertbegriffs und der damit im Zusammenhang stehenden Termini. Dies ist auch Voraussetzung und Grundlage des für diese und weitere Arbeiten konstruierten Wertorientierungstests (W-Or-T).

Die von Kohlberg (1958, 1981) begründete Forschungstradition zur Entwicklung des moralischen Urteilens verfolgt Fragen, die hier weitgehend ausgeklammert sind, sich jedoch auch auf Maslow (1954) gründen. Den aktuellen Stand erläutern Nucci & Pascarella (1987).

## 2. Theoretische Grundlegungen

### 2.1. Der Wertbegriff

In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und in der Umgangssprache wird der Wertbegriff sehr unterschiedlich verwendet und trägt zahlreiche Bedeutungen, was eine verbindliche Bestimmung erschwert. Er wird sowohl als Gut, Massstab und Ziel gebraucht. Scholl-Schaaf (1975, S. 60) sieht den Begriff Wert als «Grundterminus, der nicht mehr im strengen Sinne einer Nominaldefinition zu definieren ist», jedoch umschrieben werden kann mit Hilfe der Beziehungen, «innerhalb deren ein solcher Begriff steht und innerhalb deren er einen Sinn gewinnt.» Kmieciak (1976, S. 150) spricht daher vom «Beziehungsbeispiel Wert». Die verschiedenen Bezugsrahmen, in denen der Wertbegriff in den Einzelwissenschaften steht, führen so zu uneinheitlichen Definitionen. Jedoch leitet Kmieciak aus den für die Sozialwissenschaften bedeutenden Definitionen von Kluckhohn («Wünschenswertes»; 1951), Rudolph («internalisierter Standard»; 1959) und Rokeach («belief»; 1973) Operationalisierungen von Werten ab als «individuelle Präferenzen bezüglich vorgegebener Handlungsalternativen» (S. 149).

Kmieciak selbst versteht unter einem Wert:

«... ein kulturell- und sozialdeterminiertes (und geltendes) dynamisches, ichzentrales, selbstkonstitutives Ordnungskonzept als Orientierungsleitlinie

nie, die den Systeminput einer Person (Wahrnehmung) selektiv organisiert und akzentuiert sowie ihren Output (Verhalten) reguliert, mithin eine ichdirigierte aktive Planung und Ausrichtung des Verhaltens über verschiedene Situationen hinweg ermöglicht.» (S. 150).

Mit dieser Definition bleiben Werte einerseits auf bestimmte Kulturen eingegrenzt und andererseits werden subkulturelle Wertesysteme zugelassen, die im Rahmen des Wertwandels bedeutend sind. Mit der Betonung der Subjektseite will Kmieciak die situationsübergreifende Qualität der Werte sichern. Darüber hinaus grenzt er den Wertbegriff von dem der Einstellung ab. Indem Werte nämlich als «erheblich fundamentaler und persuasiver» angesehen werden als Einstellungen, bieten sie für letztere das «Referenzsystem». Diese theoretische Unterscheidung entspricht unterschiedlichen Operationalisierungen: «Werte werden über Konfliktsituationen erhoben, die durch eine Entscheidung i.S. der Gewichtung vorgegebener Handlungsalternativen zu lösen sind» (S. 152–154), Einstellungen hingegen durch Selbsteinschätzungen und Assoziationen.

Dementsprechend legen wir für unsere Arbeit fest:

Werte sind internalisierte, also im Personensystem zentral verankerte Standards, die situationsübergreifend orientierungsleitende Funktion haben und Einstellungen und Verhalten besonders in Entscheidungs- und Konfliktsituationen beeinflussen. Werte haben Gültigkeit für eine bestimmte Population; sie gelten als sozialdeterminiert, werden von der sozialen Gruppe sanktioniert und haben damit allgemeingültigen Charakter.

## 2.2. Wertorientierungen

In der Wertwandel-Diskussion werden «Werthaltung», «Wertorientierung» und «Werteinstellung» vielfach ohne genauere Bestimmung und weitere Abgrenzung parallel zum Wertbegriff verwendet. «Werteinstellung» ist nach unserer erfolgten Unterscheidung unzureichend. Scholl-Schaaf (1975, S. 60–67) wählt den Begriff «Werthaltung», um zwischen den abstrakten kulturellen Werten und ihren individuellen Realisierungen zu unterscheiden. «Werthal- tungen» und «Wertorientierungen», beide verstanden als der Vollzug von Werten, unterscheiden sich insofern, als Werthaltungen eindeutiger auf die Personenebene bezogen sind, während Wertorientierungen die sozio-kulturelle Ebene erfassen, wobei Werthaltungen von Scholl-Schaaf als «Präferenzmodelle» gesehen werden, die den «phänomenal objektiven Charakter» der Werte unterstreichen. Werte wie Werthaltungen sind damit internalisierte und individuell realisierte Präferenzmodelle, und bei dieser Differenzierung handelt es sich nicht um «Wertwandel», wie Klages (1985, S. 33) ausführt. Denn nicht die abstrakten Werte (z.B. Disziplin, Gehorsam, Ordnung, Treue, Gleichheit, Ungebundenheit und Eigenständigkeit) ändern sich im Sinne eines Auftau- chens oder Verschwindens (S. 33), vielmehr bleiben sie als Elemente erhalten, und nur die Prioritäten verschieben sich. Damit ist das aktuelle diskutierte Phänomen eigentlich als Werthaltungswandel oder als Wertorientierungswan- del zu bezeichnen.

In den verschiedenen Beiträgen zum «Wertwandel» werden, selbst wenn übereinstimmende Definitionen zugrundeliegen, unterschiedliche Auffassungen dann deutlich, wenn die Werte aufzulisten sind, die vom Werthaltungswandel im Sinne einer Prioritätenverschiebung oder Umdeutung betroffen sind. So sind es Verschiedenheiten der inhaltlichen Füllung dessen, was man als Werte versteht, die dazu führen, dass die gesellschaftliche Bedeutung des sogenannten Wertwandels kontrovers gesehen und diskutiert wird.

Vergleicht man wie «Das Leben», «Wahrheit», «Gesellschaftliche Anerkennung», «Gleichheit» (Rokeach, 1973), «Fleiss» und «Genuss» (Klages 1985, S. 18), so wird deutlich, dass diese Werte sich hinsichtlich ihres Grades an Abstraktion unterscheiden und damit in unterschiedlichem Masse interpretierbar sind. Wir folgern, dass eine differenzierte Betrachtung des Wertbegriffs – sie ist in der Literatur durch die Unterscheidung von Terminal- und Instrumentalwerten (z.B. Rokeach, 1973), von normativen und faktischen Werten bereits vorgenommen worden – notwendig ist. Die Werte werden zunehmend abstrakter, je grösser die Personengruppe ist, für die sie Gültigkeit beanspruchen. Wenn Werte für einen Staat oder einen grösseren Kulturkreis gelten sollen, so müssen sie die unterschiedlichen Existenzbedingungen der verschiedenen Subgruppen berücksichtigen und deren Interessen in sich vereinigen.

Die Werte einer sozialen Gruppe, die ein gesellschaftliches Subwertsystem bilden, sind dabei Interpretationen und Konkretisierungen der gesellschaftlichen Werte gemäss den Lebensbedingungen der Gruppe. Etwa am Beispiel «Demokratie» zeigt sich, dass diese nicht nur eine Regierungsform ist, sondern zugleich ein hochwertiges gesellschaftliches Ziel. Vergleicht man, wie verschiedene Staaten dieses Ziel verwirklichen wollen – wonach sie streben, so zeigen sich ihre unterschiedlichen Definitionen von Demokratie. Man spricht vom unterschiedlichen «Demokratieverständnis», das man durchaus auch innerhalb eines Staates (z.B. der Bundesrepublik Deutschland) zwischen den verschiedenen Subgruppen findet. Das abstrakte Ziel erfährt also, bevor es den Gruppen und ihren Mitgliedern als Orientierungsleitlinie dient, verschiedene Interpretationen.

Spricht man nun auf einer sehr abstrakten Ebene von Werten, so ist die Behauptung, es habe kein «Wertwandel» staatgefunden, zweifellos richtig. Auch andere höchste Ziele der Menschheit wie Achtung der Menschenwürde, Gerechtigkeit, «Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit» sind solche beständigen Ziele mit sich ändernden Auslegungen. Auf der konkreteren Ebene der Subwertsysteme in den gesellschaftlichen Teilgruppen deutet der übereinstimmend festgestellte Trend von den Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu den Selbstentfaltungswerten ebenfalls auf veränderte Auslegungen der abstrakten Werte hin. Diesen Trend als Werthaltungswandel oder als Wandel von Wertorientierungen zu bezeichnen, erscheint besonders dadurch angemessen, dass fast alle derartigen Prozesse – und nicht nur der aktuell diskutierte – von Individuen und Gruppen ausgehen, die die Gesellschaft beeinflussen.

Die junge Generation ist Träger der neuen Wertorientierungen, und nach Hurrelmann (1988, S. 765) stellt der Strukturwandel der Jugendphase eine Ursache für den Werthaltungswandel dar, welcher jetzt aber als gesamtgesellschaftliches Phänomen angesehen wird. Mithin sind es veränderte Lebenslagen

oder Sozialisationsbedingungen einzelner Gruppen, die – oft im Zusammenhang mit verstärkter interkultureller Kommunikation, welche fremde Wertsysteme als funktionstüchtig erfahren lässt – zu Umdeutungen und veränderten Auslegungen der weiterhin gültigen abstrakten gesellschaftlichen Werte führen.

### *2.3. Modelle des Werthaltungswandels*

Zur Beschreibung und Erklärung des Werthaltungswandels berufen sich viele Autoren auf Ingleharts Postmaterialismus-Modell (1977). In einer «Stillen Revolution» ereignet sich dieser Prozess, den Inglehart durch die Analyse von Umfragedaten als Wandel von der Überbetonung materiellen Sicherheitsdenkens zu einer Höherbewertung immaterieller Aspekte des Lebens feststellt. In jedem der fünf in die Untersuchung einbezogenen Länder (USA, Niederlande, Grossbritannien, Bundesrepublik Deutschland und Österreich) tendieren die Jüngeren gegenüber der älteren Generation weniger zu «materialistischen» Werten – sie sind eher «Postmaterialisten». Zahlreiche andere Effekte wirken dabei sicher mit. So korreliert die individuelle Werthaltung mit den Variablen «Berufsgruppe» und «Bildung», und Inglehart schliesst, dass Wohlstand und eine höhere Schulbildung die materialistische Einstellung mindern (1979, S. 296–298).

Postmaterialisten zeigen im allgemeinen eine höhere Bereitschaft zu politischer Partizipation und sind weniger mit der Art von Gesellschaft einverstanden, in der sie leben, weil deren Spielregeln und Institutionen traditionsgemäss von materialistischen Werten geprägt sind (Inglehart, 1979). Es ist wohl die lange Phase wirtschaftlichen Wohlstandes, materieller, physischer und militärischer Sicherheit (Inglehart 1977, S. 22), die bei einem zunehmenden Teil der Bevölkerung zu einer weitgehenden Befriedigung materialistischer Bedürfnisse geführt hat und zugleich einen relativen Mangel der nun postmaterialistisch genannten Ziele bewirkte. Diese Erklärung der menschlichen Motivation aus einer Bedürfnishierarchie basiert auf Maslows Theorie (1954).

Widersprüchlich in Ingelharts Modell ist einerseits die Annahme, dass Wertorientierungen relativ stabil bleiben, nachdem sie sich aufgrund bestimmter sozio-ökonomischer Erfahrungen gebildet haben und andererseits nach Maslows «Mangelhypothese» sich das Individuum der jeweiligen sozio-ökonomischen Situation anpasst. Hier zeigt sich einmal mehr, dass zwischen Werten, Normen, Einstellungen und Bedürfnissen deutlicher zu unterscheiden ist. Während Werte nach unserer Definition situationsübergreifende Orientierungsleitlinien sind, bleiben Bedürfnisse an Situationen gebunden und treten frei von allgemeiner Verbindlichkeit auf. Uns erscheint es daher problematisch, die Entwicklung von Werthaltungen anhand der Maslowschen Theorie vorherzusagen. Obwohl diese und andere Einwände gegen Ingleharts Modell bereits vorgebracht wurden, strukturiert die Materialismus-Postmaterialismus-These weiterhin viele Beiträge zum Phänomen «Wertwandel».

Klages (1985) beschreibt das auch von ihm als «Wertwandel» bezeichnete Phänomen durch zwei beteiligte Wertgruppen, die in der Bevölkerung unter-

schiedliche Mischungsverhältnisse aufweisen. Die «Pflicht- und Akzeptanzwerte» bewirken Selbstzwang und Selbstkontrolle, was sich auf gesellschaftlicher Ebene in Werten wie zum Beispiel Disziplin, Gehorsam, Leistung und Ordnung ausdrückt und in bezug auf das individuelle Selbst in den Werten Selbstbeherrschung, Pünktlichkeit und Anpassungsbereitschaft. Die «Selbstentfaltungswerte» hingegen äussern sich als «idealistiche Gesellschaftskritik» (Emanzipation, Gleichbehandlung, Partizipation und Autonomie). Auf der individuellen Ebene unterscheidet Klages den «Individualismus» mit Werten wie Kreativität, Spontaneität und Selbstverwirklichung und den «Hedonismus», der sich in der Bevorzugung von Genuss, Abenteuer und Spannung ausdrückt.

Klaces (1985, S. 17) kennzeichnet nun den «wesentlichen Kern» des Werthaltungswandels als Trend von «schrumpfenden» Pflicht- und Akzeptanzwerten zu expandierenden Selbstentfaltungswerten. Der «Wertwandel» hat für ihn zur Herausbildung dreier Werttypen geführt. Dabei gelten für eine Minderheit der Bevölkerung «reine Wertausprägungen», die entweder die Pflicht- und Akzeptanzwerte oder die Selbstentfaltungswerte betreffen. Die jeweils andere Wertgruppe ist dann nur schwach ausgeprägt. Dagegen liegen bei der Bevölkerungsmehrheit Wertmischungen vor. Klages stellt weiter dar, wie sich rückläufige Akzeptanzbereitschaft und wachsende Selbstentfaltungsansprüche auf die Erziehung, auf die Bereiche Arbeit und Freizeit, Politik, Familie und Religion auswirken. Im Unterschied zu Inglehart berücksichtigt Klages aber auch veränderte Lebenslagen, um individuelle Wertorientierungen zu erklären: Menschen können in länger andauernde Lebenslagen geraten, in welchen die Anforderungen und Chancen bestimmten Werten günstig, anderen aber ungünstig sind (S. 43). So kommt es zum «Lebenszykluseffekt», der neben dem «Generationseffekt», bei dem die Wertorientierung durch veränderte Sozialisationsbedingungen mit dem Geburtsdatum des Menschen verknüpft ist, auf wichtige Bedingungsfaktoren hinweist. Der Lebenszyklus kann zu Wertanpassungen und Wertverschiebungen führen, so dass in den verschiedenen Lebens- und Handlungsbereichen unterschiedliche Wertgruppen dominieren können. Wenngleich Klages auch den Abschluss des Wertwandlungsschubes feststellt, so prognostiziert er doch, dass es weiterhin den Widerspruch zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten geben wird.

### 3. Fragestellung

#### 3.1. Werthaltungswandel und Schule

Wenn Inglehart (1979) feststellt, dass die Institutionen der Industriegesellschaften traditionsgemäß von materialistischen Werten geprägt sind, so stellt sich die Frage, inwieweit die Schule als «Spiegelbild der Gesellschaft» den Werthaltungswandel mitvollzogen hat. Hornstein (1984 a, S. 149) meint, die Ansprüche einer alternativen und postmateriellen Orientierung «kollidieren» mit den

«herrschenden» Erwartungen, Normen und Machtstrukturen gesellschaftlicher Institutionen. Beisenherz et al. (1982, S. 17) gehen sogar davon aus, dass die gesellschaftlichen Institutionen, «die sich traditionellen Wertmustern verdanken oder diese stützen... im wachsenden Widerspruch zu den Erwartungen der einzelnen» stehen.

Bietau et al. (1981, S. 344) sehen in dieser Inkongruenz die Ursache für «Schulmüdigkeit» und «Schulverdrossenheit». Die Forderung der Schule nach Angemessenheit oder Anpassung der Schüler zeigt, dass zentrale Wünsche und «Selbstanteile» der Schüler ausgegrenzt werden. Man erzeugt damit allerdings «Motivationszerstörungen» und Zweifel am Sinn des schulischen Lernens. Diese Feststellungen unterstreichen die Relevanz des Werthaltungswandels für die Schule. Bohnsack (1987) schreibt dem «Wertwandel» einen begrenzten Einfluss auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu: Zwar sind die Umgangsformen zwischen den Generationen liberaler geworden, aber die Lehrverfahren blieben dieselben. Die Frage sei, so Bohnsack (S. 426), «wie weit notwendige Strukturen institutionalisierter Belehrung... weitere Konsequenzen und Veränderungen zweckmäßig verhindern ... oder ob nicht ... auch in der Schule sachfremde, also nichtpädagogische Einflussfaktoren ... die notwendigen Konsequenzen aus dem Wandel in der Jugend blockieren.»

Die Schule besitzt offensichtlich eine Schlüsselfunktion im gesellschaftlichen «Wertwandel», und so liegt die Frage nahe, inwieweit Abweichungen der Wertorientierungen der Schüler von den ihre Schulen prägenden Pflicht- und Akzeptanzwerten Einfluss auf das Verhalten, insbesondere auf das Leistungsverhalten haben.

### *3.2. Wertorientierungen und Leistungsmotivation*

Motivationen basieren nach Heckhausen (1973) auf komplexen kognitiven Person-Umwelt-Bezügen und lassen sich nach deren Inhalt oder Inhaltsklassen differenzieren. Leistungsthematische Bezüge definieren solche Klassen und sind durch die Auseinandersetzung mit einem Gütemassstab charakterisiert, so dass Heckhausen Leistungsmotivation definiert als

«das Bestreben, die persönliche Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemassstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.» (S. 195)

Charakteristisch für die jetzige Schule ist, dass der Gütemassstab, das Anspruchsniveau, an dem die Schüler ihre Leistung messen, von aussen gesetzt ist. Das zur Leistung motivierte Individuum ist dies erst dann, wenn es die Zwänge seiner Umwelt zur eigenen Notwendigkeit macht. Da nun offensichtlich sowohl die Leistungsinhalte als auch die Kriterien für Erfolg und Misserfolg ausserhalb der Lernenden von vornherein festgelegt sind, resultiert im allgemeinen ein Leistungsstreben, das lediglich die Zielsetzung der Institution erfüllt.

Wenn nun Schule als eine neben anderen gesellschaftlichen Institutionen nur in geringem Masse den Werthaltungswandel aufgenommen hat, die jugendlichen Schüler aber eine von diesem Wandel stark betroffene Bevölkerungsgruppe bilden, so kann dieser Widerspruch dazu führen, dass Schüler nicht nur wegen unzureichender Fähigkeit versagen, sondern auch wegen ihrer devianten Wertorientierung (Hornstein 1984 b, S. 277). Die andere Wertorientierung kann damit einen «motivationsmässigen Zugang» zu den Anforderungen der Schule verhindern. Dieser hypothetisch angenommene und theoretisch denkbare Zusammenhang zwischen Wertorientierungen von Schülern und ihrer Leistungsmotivation soll hier empirisch überprüft werden. Die Fragestellung lässt sich also in folgender Hypothese zusammenfassen:

Je deutlicher die Wertorientierung eines Schülers von Selbstentfaltungswerten geprägt ist, desto geringer ist seine schulische Leistungsmotivation.

## 4. Methode

### 4.1. Messinstrumente

#### 4.1.1. Der Wertorientierungstest (W-Or-T)

Da Standardverfahren für die Variable Wertorientierung nicht existieren, entwickelten wir einen eigenen Wertorientierungstest (W-Or-T). Der «Wert-Einstellungstest» von Roth (1972) erscheint zwar vom Titel her benachbart, geht aber auf Konzepte der Jahrhundertwende zurück und lässt keine Rückschlüsse auf Wertorientierungen zu, die für den aktuell diskutierten Werthaltungswandel von Bedeutung sind.

Im W-Or-T formulierten wir im Anschluss an Klages (1985) zu den relevanten Lebens- und Handlungsbereichen (Erziehung, Gemeinwesen, Arbeit, Umwelt, Freizeit, Politik und Familie) jeweils zwei inhaltlich verschiedene Statements, wovon eines Pflicht- und Akzeptanzwerte (PA) und das andere Selbstentfaltungswerte (SE) abbilden soll. Zur Bewertung stehen dem Probanden (Pb) nun für jedes der sieben Aussagenpaare zehn Punkte («Gewichtseinheiten» genannt) zur Verfügung, die der Zustimmung und Ablehnung entsprechend den beiden Aussagen zuzuordnen sind. Dieser Antwortmodus erfordert Sorgfalt und erlaubt eine nuancierte Entscheidung und sogar eine unentschlossene Haltung (5:5), was der Erkenntnis von Klages entspricht, dass für die Bevölkerungsmehrheit eine Mischung der am Wandel beteiligten Wertgruppen vorliegt. Nach der Gewichtung zeigen die Punktewerte die Wertorientierung im jeweiligen Bereich, und es lässt sich für jede der beiden Wertgruppen (PA und SE genannt) auch ein Summenwert über alle Lebens- und Handlungsbereiche bestimmen.

#### 4.1.2. Gütekriterien (Klassische Testtheorie)

Die Objektivität des W-Or-T ist durch die strengen Verfahrensvorschriften hinsichtlich Durchführung, Auswertung und Interpretation gewährleistet. Der

Test wurde in dieser Form mit 240 Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren durchgeführt, wobei keine die Objektivität störenden Einflüsse auftraten.

Wir konnten feststellen, dass die Gewichtsverteilung zu einer sehr bewussten und zuverlässigen Bearbeitung des W-Or-T führte. Die Reliabilität wurde ausserdem nach KR-21 mit .52 als mittlere Item-Item-Korrelation berechnet.

Zur Kontentvalidität wurde durch genaues Literaturstudium gewährleistet, dass die im Test verwendeten Formulierungen und Begriffe angemessen sind. Expertendiskussionen führten schliesslich zu den letztlich verwendeten Formulierungen.

#### *4.1.3. Der Anstrengungsvermeidungstest (A-V-T)*

Der A-V-T (Rollett & Bartram 1977) erfasst einerseits «die Neigung von Schülern, schulischen Anstrengungen aus dem Weg zu gehen» und zusätzlich die Bereitschaft, in bestimmten schulischen Anforderungssituationen Anstrengungen auf sich zu nehmen. Die Anstrengungsvermeidungsskala umfasst 20 Items, die Pflichteiferskala zehn. Der A-V-T erfasst damit wesentliche Teilespekte der Leistungsmotivation. Im Zusammenhang mit der dargestellten Problematik scheint uns das Konzept der Anstrengungsvermeidung jedoch eine sinnvolle Variable für den Mangel an Motivation zu sein.

#### *4.1.4. Lehrerurteil zur Motivation*

Die Schüler einer Klasse waren vom Klassenlehrer in einer fünf Spalten umfassenden Skala einzurichten, wobei die am höchsten motivierten Schüler in der ersten Spalte aufgeführt wurden und die am wenigsten motivierten in der fünften Spalte. Diese Werte wurden mit der gebotenen Vorsicht verwendet und interpretiert. Im Wesentlichen sollten sie in Ergänzung zum A-V-T einen anderen Aspekt der stichprobenabhängigen Motivation erfassen.

### *4.2. Die Stichprobe*

Wir führten die Untersuchung im Raum Bochum an 240 Schülern der 10. Klassen der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums durch. Im Anschluss an die vom Versuchsleiter verlesene standardisierte Testeinleitung bearbeiteten die 16- bis 18jährigen Schüler klassenweise den A-V-T und den W-Or-T. Das Lehrerurteil wurde zu demselben Zeitpunkt erhoben.

## **5. Ergebnisse**

### *5.1. Wertorientierungen von Schülern*

Beim W-Or-T wurden für jedes Item die SE-Gewichte übernommen, das ist der Punktewert bei der Selbstentfaltungs-Aussage. Da für jedes Item zehn, also insgesamt 70 Punkte zu verteilen sind, bedeutet eine Summe der SE-Gewichte von mehr als 35, dass die Einstellungen des Pb eher von Selbstentfaltungswer-

ten geprägt sind. So weist der für die Stichprobe ermittelte Medianwert (Md) von 43,58 auf den grösseren Einfluss der Selbstentfaltungswerte bei den untersuchten Schülern hin. Nur 6,7% der Pbn bewerteten jene Aussagen höher, die auf dominante Pflicht- und Akzeptanzwerte hinweisen, während 86,6% von überwiegenden Selbstentfaltungswerten geprägt sind. Die restlichen 6,7% der Untersuchungsstichprobe zeigten sich zu gleichen Teilen von beiden Wertgruppen beeinflusst.

Da Klages (1985) für die Bevölkerungsmehrheit den Einfluss beider Wertgruppen mit stärkerer Ausprägung der Pflicht- und Akzeptanzwerte ermittelt hat, entspricht der gefundene Median der Erwartung. Diese Verschiebung in Richtung Selbstentfaltung zeigt nämlich den sogenannten «Generationseffekt»: «Die Jüngeren weisen die veränderten Werte dann, wenn ein solcher Effekt vorliegt, in einem wachsenden Masse auf, weil sie den Ursachen, die ihn begünstigen, im Zusammenhang ihrer «Sozialisation» in einem stärkeren Masse unterliegen als vorausgegangene Jahrgänge» (Klages 1985, S. 43). Dieser Effekt ist in dieser Altersgruppe geschlechtsunabhängig, da keine Unterschiede ermittelt wurden.

Auch für die verschiedenen Schulformen fanden wir keine Unterschiede. Wenn Inglehart (1979) und Klages (1985) übereinstimmend feststellen, dass das Bildungsniveau mit der Wertorientierung korreliere, so hätte es Unterschiede entsprechend der Rangreihe Hauptschule – Realschule – Gymnasium geben müssen. Eine andere Erwartung ergibt sich daraus, dass die Gesamtschule als die modernere Schule auch die neuere Werthaltung induzieren müsse, was sich ebenfalls nicht zeigte. Die Unterschiede zwischen den Schulformen im Vergleich zu denen innerhalb derselben Schulform sind möglicherweise zu gering, um sich in der noch zu kleinen Stichprobe signifikant auswirken zu können.

## 5.2. Ergebnisse einer Rasch-Analyse

Wir rechneten mit dem Programm «MSCALE» (Wright u.a. 1988) eine Rasch-Analyse für 237 Schüler im Alter von 15 bis 18 Jahren von verschiedenen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule). In der Tabelle sind in Spalte «CAL» die Skalenwerte der Items (Kalibrierungen) angegeben. Danach hat das Item 3 «Beruf mit -.49 den niedrigsten Skalenwert, gefolgt von Item 5 «Politik», Item 1 «Erziehungsziele», Item 4 «Umwelt», Item 2 «Meinungsäusserung», Item 6 «Freizeit» und Item 7 «Familie».

## Item-Kennwerte

Nr/Bereich	N	CAL	ERROR	MNSQ	INFIT	OUTFIT	WEIGHT
1 Erziehungsz.	153	-.08	.07	.74	-2.8	-2.2	.92
2 Meinungsäuß.	201	.07	.06	.75	-3.0	-2.6	1.08
3 Beruf	113	-.49	.08	1.17	1.3	1.3	.61
4 Umwelt	198	.06	.06	1.25	2.6	2.1	1.06
5 Politik	166	-.37	.07	.73	-3.0	-3.0	.69
6 Freizeit	182	.25	.06	1.14	1.4	1.5	1.28
7 Familie	212	.57	.07	1.42	4.0	3.1	1.76

Insgesamt zeigen die Kalibrierungen, dass die Items auf dem Rasch-Kontinuum nicht zu weit auseinander liegen. Insofern ist eine einfache Aufaddierung der Rohwerte durchaus gerechtfertigt.

Die Spalte «WEIGHT» zeigt Itemkennwerte auf einer Proportionalsskala, dagegen sind Kalibrierungen nur intervallskaliert. In der Spalte «ERROR» sind die für beide Skalen massgeblichen Fehlerintervalle ausgedruckt. Danach ist beispielsweise für Item 1 die Kalibrierung anzunehmen mit  $-.08 \pm .07$  usw. Entsprechend der Erläuterung zur Tabelle ist der Standardfehler der Proportionalsskalenwerte (WEIGHT) als Produkte der dort gegebenen Skalenwerte mit dem Kalibrierungsfehler «ERROR» zu bestimmen (Wright & Masters 1982).

Intervallskalierte Messwerte, die Skalenvergleiche zulassen, sind also auf folgende Weise berechenbar: man addiere die aus dieser Analyse ermittelte Kalibrierung zu dem Materialismus-Rohwert (wenn die Kalibrierung negativ ist, so verringert sich hierdurch selbstverständlich der Rohwert).

Angaben über die Validität der Items liegen durch die Berechnungen von «INFIT» und «OUTFIT» vor (Wright & Masters 1982). Der hohe INFIT-Wert entsteht dann, wenn Personen, die im Grossen und Ganzen erwartungsgemäß geantwortet haben, hier abweichend antworten. Dies ist der Fall bei dem Item 7 «Familie» und ist so zu interpretieren, dass dieses Item vermutlich nach einer anderen, wenn auch ähnlichen Beurteilungsdimension beantwortet wird. Die OUTFIT-Werte zeigen hingegen an, wie das Item in jener Gruppe von Personen beantwortet wurde, die kein konformes Antwortverhalten zeigte. Beide Werte lassen sich im Sinne der Validität interpretieren.

### 5.3. Wertorientierung und Leistungsmotivation

Die Höhe der Leistungsmotivation eines Schülers wird mit Hilfe der Punktsumme der AV-Skala des Anstrengungsvermeidungstest A-V-T ermittelt. Die

«Anstrengungsvermeidung» wie auch das von uns erfragte «Lehrerurteil» zeigen bei hoher Motivation einen niedrigen Skalenwert und bei niedriger Motivation einen hohen. Beide würden eine positive Korrelation mit der W-Or-T-Skala zeigen, wenn die höhere Motivation mit höheren PA-Punktwerten, d.h. mit niedrigeren SE-Punktwerten einhergehen.

Festgestellt wurden nur geringe Korrelationskoeffizienten zwischen der Wertorientierung und den Motivtendenzen Anstrengungsvermeidung ( $\rho = .025$ ) und Pflichtfeind (rho = .019) aus dem A-V-T. Jedoch deutet sich mit rho = .160 ein signifikanter, wenn auch niedriger Zusammenhang zwischen Wertorientierung und dem Lehrerurteil an ( $\Delta < 5\%$ ). Das Vorzeichen widerspricht jedoch unserer Hypothese, indem nämlich Schüler mit überwiegenden Selbstentfaltungswerten vom Lehrer bezüglich ihrer Leistungsmotivation eher besser und Schüler mit überwiegenden Pflicht- und Akzeptanzwerten eher schlechter beurteilt werden. Auch ist der Effekt gering, da der gefundene Korrelationskoeffizient nur 2.6% der Varianz aufklärt. Insofern ist die der Erwartung widersprechende Richtung ebenfalls unbedeutend, und im Sinne praktischer Signifikanz dürfte auch hier die Nullhypothese zu vertreten sein. Für unsere weitere Arbeit erkennen wir jedoch auch, dass die Lehrerpersönlichkeit in der theoretischen Begründung der Hypothesen zu berücksichtigen ist. Dieses stellt sich auch als ein genereller Mangel in der hier aufgearbeiteten bisherigen Literatur heraus, die noch nicht im Lehrer den Vermittler zwischen den «traditionellen» Werten der Schule einerseits und den «neuen» Werten grosser Teile der Gesellschaft und insbesondere der Schüler andererseits sieht. In diesem Sinne hätten Lehrer die bestehenden Konflikte und Widersprüche zu mildern.

Auch führt der fehlende Zusammenhang zwischen der Orientierung an Selbstentfaltungswerten und der Motivtendenz, Anstrengung zu vermeiden, zu der Frage, ob die Einstellungen der Schüler zur Schule und ihre Verhaltensweisen in der Schule überhaupt so deutlich von der neueren Werthaltung gekennzeichnet sind. Eine differenzierte Betrachtung der sieben hier verwendeten Lebensbereiche (siehe 4.1.1.) zeigt, dass die beiden Wertgruppen nicht überall in gleichem Masse wirksam werden. Für die Schule kann dies bedeuten, dass sie von den Schülern als ein separater und von der realen Welt losgelöster Lebens- und Handlungsbereich empfunden wird, in dem Anpassungen notwendig sind, um Erfolg zu erlangen. Eine entsprechende Einstellung gegenüber der Schule würde mit Klages (1985, S. 110) «instrumentell» zu nennen sein, wenn dieser Begriff dort auch nur auf die berufliche Arbeit bezogen ist. Hier würde man sagen: obwohl sich die Schüler nicht mit den Forderungen und Zielen der Schule identifizieren können, erbringen sie schulische Leistungen, da ihnen die Bedeutung und die Notwendigkeit eines Schulabschlusses bewusst ist. Danach gehen Schüler in einem für sie zentralen und bedeutenden Lebensbereich Wertanpassungen ein und verschieben zugleich die Ziele, Handlungen und Einstellungen, die ihrer Wertorientierung entsprechen, in solche Bereiche, die für die Verwirklichung der Selbstentfaltungswerte günstiger sind.

## 6. Schlussbemerkungen

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, mögliche Auswirkungen des Werthaltungswandels im Bereich der Schule zu ermitteln. Die Hypothese, die einen

Zusammenhang zwischen Wertorientierungen und schulischer Leistungsmotivation behauptet, liess sich nicht bestätigen. Jedoch stellte sich heraus, dass 16- bis 18jährige Schüler mehr vom Werthaltungswandel betroffen sind als die Bevölkerungsmehrheit. Wenn Schüler und Schülerinnen die Schule erleben als Lebensraum, in dem Wertanpassungen erforderlich sind, so wird dadurch ein weit grösserer ‹Selbstanteil› der Jugendlichen aus dem schulischen Lern- und Unterrichtsprozess ausgeschlossen als bisher angenommen. Für Schüler, deren Einstellungen und Verhaltensweisen hauptsächlich von Selbstentfaltungswerten geprägt sind, heisst dies, dass sie vornehmlich extrinsisch, das heisst über Schulnoten oder in Aussicht gestellte Schulabschlüsse motiviert werden müssen, was wiederum eine instrumentelle Arbeitseinstellung hervorruft. Diese wird aber auch zunehmend brüchig, wenn die Lage am Arbeitsmarkt keine Garantie für eine spätere erfolgreiche Karriere mehr bietet, wie dies in manchen Bereichen der Fall ist.

Hurrelmann (1988, S. 766) weist in einer Analyse des Konzepts des praktischen Lernens darauf hin, dass nicht Schüler des unteren Leistungsbandes, sondern auch schulisch erfolgreiche Jugendliche Schwierigkeiten haben, «einen Bezug zwischen der curricular geregelten Schulwelt und der alltäglichen Lebenswelt herzustellen». So ist zu verlangen, dass Schülern und Schulabsolventen – Berufsanfängern wie Studenten andere Möglichkeiten anzubieten sind, in denen die ihrer Wertorientierung angemessenen Aktivitäten zugelassen sind. Um dies zu erreichen, sollten Schülern, Studierenden und ihren Eltern mehr Initiativen und Rechte zur Mitbestimmung und Umgestaltung eingeräumt werden, wobei administrative und institutionelle Zwänge zu reduzieren sind. Wer Schule vor dem Hintergrund des Werthaltungswandels kritisch betrachtet, muss darauf hinweisen, dass gesellschaftliche Veränderungen von der Schule stärker berücksichtigt und nachvollzogen werden müssen. Diese Konsequenz sollte all jenen Konzepten einen gemeinsamen Akzent geben, die sich um schulorganisatorische, didaktische und methodische Reformen bemühen.

## Literatur

- Beisenherz, H. G., C. Feil, M. Furtner-Kallmünzer, H. Holzmüller & S. Sardei-Biermann 1982: Schule in der Kritik der Betroffenen. München.
- Bietau, A., W. Breyvogel & W. Helsper 1981: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27/1981, S. 339–361.
- Bohnsack, F. 1987: Der Werte- und Verhaltenswandel in Gesellschaft und Jugend und seine Bedeutung für die Schule. Folgerungen aus empirischen Forschungsergebnissen. In: Die Deutsche Schule 4/1987, S. 421–429.
- Heckhausen, H. 1973: Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Misserfolg. In: Graumann, C. F. und H. Heckhausen (Hg.): Pädagogische Psychologie, Bd. 1: Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt, S. 95–106.
- Hornstein, W. 1984 a: Neue soziale Bewegung und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30/1988, S. 147–165.
- Hornstein, W. 1984 b: Jugend: Strukturwandel und Problemlagen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 65/1984, S. 269–281.

- Hurrelmann, K. 1988: Schulische «Lernarbeit» im Jugendalter. In : Zeitschrift für Pädagogik, 34/1988, S. 761–780.
- Inglehart, R. 1977: The Silent Revolution, Princeton, N.J.
- Inglehart, R. 1979: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften : Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In : Klages, H. und P. Kmiecik: Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt, S. 279–316.
- Klaces, H. 1985: Wertorientierungen im Wandel, Frankfurt.
- Knuckhohn, C. 1951: Values und Value Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification. In : Parsons, T. & E. A. Shils (Hg.).
- Kmiecik, P. 1976: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen.
- Kohlberg, L. 1958: The development of modes of moral thinking and choice in years ten to sixteen. Unveröffentlichte Dissertation (doctoral dissertation). University of Chicago.
- Kohlberg, L. 1981: The meaning and measurement of moral development. Worcester, MA: Clark University Press.
- Maslow, A. 1954: Motivation and Personality. New York.
- Nucci, L. & E. T: Pascarella 1987: The influence of college on moral development. In : Smart, J. (ed.) Handbook on Higher Education, Vol. 3. New York: Agathon.
- Rokeach, M. 1973: The Nature of Human Values. New York.
- Rollett, B. & M. Bartram 1977: Anstrengungsvermeidungstest (AVT). Braunschweig: Westermann.
- Roth, E. 1972: Der Wert-Einstellungstest. Eine Skala zur Messung dominanter Interessen der Persönlichkeit. Bern : Huber.
- Rudolph W. 1959: Die amerikanische «Cultural Anthropology» und das Wertproblem. Berlin.
- Scholl-Schaaf, M. 1975: Werthaltung und Wertsystem. Bonn.
- Wright, B. D., R. T. Congdon & M. Rossner 1988: MSCALE, A Rasch Program for Rating Scale Analysis, Chicago, Il.: University of Chicago, 5835 S. Kimbark Ave.
- Wright, B. D. & G. N. Masters 1982: Rating Scale Analysis. Rasch Measurement. Chicago, Il.: MESA Press.

Prof. Dr. Manfred P. Herbig und Andreas Becker  
 Institut für Pädagogik  
 Ruhr-Universität Bochum  
 Universitätsstr. 150 GA 2/29 D-4630 Bochum

# Value orientation and students' academic performance

## *Summary:*

Changing values have proved to sway objectives and attitudes in several spheres of life. The discussion of this societal phenomenon, however, lacks a sufficient conceptual correspondence. Thus it was necessary to elaborate helpful terminological tools. A suitable test of value orientation (W-Or-T, V-Or-T) was constructed and validated. The subsequent study was supposed to reveal the impact of student's value orientation on their achievement motivation. This hypothesis is based on the idea that the latter depends on the adoption of the relevant standard of excellence, *inter alia*. Though the correlations are not significant, value orientation occurs to be relevant in this field, because it challenges suitable reactions of policy making.

## Relation entre valeurs et performances chez les élèves

### *Résumé*

A partir de la critique des recherches antérieures en sciences sociales portant sur les valeurs, nous avons développé un ensemble de concepts aptes à mieux rendre compte de la signification du «changement des valeurs» pour l'école. De ce point de vue, les orientations face aux valeurs se révèlent centrales ; nous les avons opérationnalisées sous la forme d'un test court (W-Or-T, V-Or-T). Dans une seconde partie de notre article, nous rendons compte des premiers résultats de nos travaux sur la relation entre l'orientation quant aux valeurs et la motivation au travail dans des échantillons d'élèves. D'un point de vue général, ils montrent clairement une certaine pertinence du «changement des valeurs» également dans le domaine scolaire (par ex.: organisation, plan d'étude, apprentissages et enseignement), même si aucune corrélation significative n'a été trouvée. D'autres recherches seraient encore nécessaires à ce sujet.