



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums Lehramt Primarstufe

**Wertebildung als vernachlässigte Querschnittsmaterie
im schulpraktischen Feld der Grundstufe II in der
Volksschule?!**

vorgelegt von

Kathrin Wagner

Betreuung

HS-Prof. Dr. Johannes Neubauer, BEd OStR

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:
01355828

Wortanzahl:
20.786

Linz, 25. Mai 2021

Vorwort

Ein gesellschaftliches Leben ohne Werte ist nicht vorstellbar. Diese simple Tatsache, zeigt für mich schon die enorme Bedeutung des Themas rund um die Werte. Für mich als Lehrperson stellt sich schnell die Frage, wie kann ich schon den Jüngsten, nämlich Kindern in der Volksschule die richtigen Werte vermitteln? Was braucht es dazu und in welchem Ausmaß ist dies überhaupt meine Aufgabe? Da es mir bislang nicht gelang, Antworten auf diese doch fundamentalen Fragen zu finden, stand das Thema meiner Masterarbeit schnell fest. Ich habe mir zum Ziel gesetzt, für mich selbst und alle anderen praktischen Pädagog/-innen einen Weg aufzuzeigen, wie Wertebildung in der Volksschule effektiv stattfinden kann und die Relevanz dessen zu verdeutlichen.

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit hat zum Ziel, herauszufinden, ob Wertebildung aktuell in der Grundstufe II der Volksschule als Querschnittsmaterie vernachlässigt wird, wie sie praktisch umgesetzt wird und was zu einer effektiven Umsetzung beitragen kann. Dazu wird zuerst anhand eines intensiven Literaturstudiums ein theoretisches Fundament gelegt, das relevante Aspekte und den aktuellen Forschungsstand darstellen soll. Es zeigt sich im Zuge dessen eine hohe Relevanz der Wertebildung in der Schule sowie die Möglichkeit einer effektiven Umsetzung durch eine Verknüpfung von impliziten und expliziten Aspekten. Konkret stellt sich der entwicklungsfördernde Ansatz hinsichtlich der Umsetzung als zielführend dar. Überdies werden auch die Einflussfaktoren, Störfaktoren sowie positive Wirkungen einer Wertebildung dargestellt. Im Anschluss an die theoretische Erörterung folgt der Forschungsteil, basierend auf einem qualitativen Forschungskonzept. Um Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gewinnen, werden sechs problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen der Grundstufe II durchgeführt. Die Ergebnisse bestätigen die theoretische Relevanz der Wertebildung, zeigen aber auch, dass die Umsetzung oft nicht der hohen Relevanz gerecht wird. Dafür können unter anderem eine mangelnde eigene Kompetenz als auch Störfaktoren, wie eine Konfrontation mit Multikulturalität oder die Eltern, verantwortlich gemacht werden. Die Notwendigkeit einer Eingliederung in die Aus- oder Weiterbildung von Lehrenden wird durch die Resultate einmal mehr unterstrichen. Grundsätzlich zeigen sich für eine adäquate Umsetzung praxisorientierte und -erprobte Modelle oder Ansätze als mögliche Unterstützung. Hierzu braucht es eine Anpassung der Curricula der Lehrer/-innenbildung.

Abstract

The aim of this master thesis is to find out whether value education is currently neglected as a cross-cutting issue in primary school, how it is implemented in practice and what can contribute to an effective implementation. To this end, a theoretical foundation is first laid by means of an intensive study of the literature, which is intended to present relevant aspects and the current state of research. In the course of this, a high relevance of value education in school as well as the possibility of an effective implementation through a linkage of implicit and explicit aspects becomes apparent. In concrete terms, the development-promoting approach proves to be target-oriented with regard to implementation. Furthermore, the influencing factors, disturbing factors as well as positive effects of a value education are presented. Following the theoretical discussion, the research part follows, based on a qualitative research concept. In order to gain insights to answer the research question, six problem-centered interviews with teachers of primary level II are conducted. The results confirm the theoretical relevance of value education, but also show that the implementation often does not live up to the high relevance. Among other things, a lack of own competence as well as disturbing factors, such as a confrontation with multiculturalism or the parents, can be held responsible for this. The necessity of an integration into the main education or further education of teachers is once more underlined by the results. Basically, practice-oriented and -tested models or approaches show up as possible support for an adequate implementation. This requires an adaptation of the curricula of teacher education.

Inhalt

1	EINFÜHRUNG	8
1.1	Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	8
1.2	Methodische Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit	9
2	WERTEBILDUNG.....	11
2.1	Begriffsklärung und -abgrenzung	11
2.2	Inhaltlicher Begründungsrahmen.....	14
2.3	Säulen der Wertebildung bei Kindern und Jugendlichen	15
2.3.1	<i>Elternhaus</i>	16
2.3.2	<i>Lehrperson</i>	18
2.3.3	<i>Unterricht</i>	20
2.3.4	<i>Schulkultur</i>	21
2.4	Ziele und positive Effekte der Wertebildung	23
2.4.1	<i>Entwicklung von Empathie</i>	24
2.4.2	<i>Entwicklung kritischer Denkfähigkeit</i>	25
2.4.3	<i>Entwicklung von Selbstvertrauen</i>	26
2.4.4	<i>Entwicklung sozialer Kompetenz</i>	28
2.5	Störfaktoren der Wertebildung.....	29
2.6	Resümee	32
3	UMSETZUNG DER WERTEBILDUNG IN DER SCHULE.....	34
3.1	Romantischer Ansatz	34
3.2	Technokratischer Ansatz	35
3.3	Entwicklungsfördernder Ansatz	36
3.4	Vorbild-Ansatz	38
3.5	VaKE Modell.....	38
3.6	Resümee	42
4	DESKRIPTION DES FORSCHUNGSKONZEPTS	44
4.1	Merkmale der Qualitativen Sozialforschung nach Mayring.....	44
4.2	Forschungsinstrument	46
4.2.1	<i>Problemzentriertes Interview</i>	46
4.2.2	<i>Rahmenbedingungen der Interviews</i>	49
4.2.3	<i>Interviewleitfaden</i>	51
4.3	Auswertung der Interviews	52
4.4	Datenanalyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse	54

5	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	58
5.1	Frage 1.....	58
5.2	Frage 2.....	59
5.3	Frage 3.....	60
5.4	Frage 4.....	61
5.5	Frage 5.....	62
5.6	Frage 6.....	63
5.7	Frage 7.....	64
5.8	Frage 8.....	65
5.9	Frage 9.....	66
6	DISKUSSION UND SPIEGELUNG DER ERGEBNISSE AN DER VERWENDETEN LITERATUR.....	67
7	RESÜMEE	76
7.1	Konsequenzen für das schulpraktische Handeln	79
7.2	Intentionen für die Bildungspolitik.....	79
8	AUSBLICK	81
9	LITERATURVERZEICHNIS	82
10	TABELLENVERZEICHNIS	87
11	ANHANG	88
12	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	130

1 EINFÜHRUNG

„Werte können wir nicht lehren, Werte müssen wir leben.“

Viktor E. Frankl

1.1 Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Rechnen, Schreiben, Lesen – um das zu erlernen, besuchen Kinder und Jugendliche im Grunde die Schule. Natürlich enthält der Lehrplan dazu unter anderem noch die bildnerische Erziehung sowie Sport oder auch Musikerziehung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012). Doch um der heutigen und vor allem auch zukünftigen Welt und Gesellschaft gerecht zu werden, reicht dies schon lange nicht mehr aus. Die sozialen Kompetenzen und dabei vor allem die Wertebildung, ebenso in unterschiedlicher Form im Lehrplan zu finden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012), rücken immer mehr in den Fokus. Dies bestätigen Ergebnisse einer Umfrage, durchgeführt mit deutschen Lehrpersonen und Eltern, welche zeigen, dass über 90% der Befragten, vielen Aspekten, wie der Persönlichkeitsentwicklung, Umgang mit Konflikten oder der Vorbereitung auf das zukünftige Leben enorme Bedeutung zuschreiben (forsa 2018, S. 4).

Werte prägen die eigene Persönlichkeit, gestalten das gesellschaftliche Zusammenleben und zeichnen sich im eigenen Verhalten und Handeln ab. Das heißt, sie hängen mit allen eben genannten Bereichen zusammen und haben offensichtlich eine zentrale Bedeutung. Werte sind jedoch nicht beständig, vielmehr unterliegen sie einem ständigen Wandel und verändern sich, gerade in der heutigen schnelllebigen, von Multikulturalität geprägten Welt, sehr schnell. Neue Werte gewinnen an Bedeutung, während wiederum traditionelle Werte zum Teil in den Hintergrund rücken (Pighin 2005, S. 7). Somit gestaltet sich die Wertebildung bei Kindern und Jugendlichen zunehmend als Herausforderung und darf genau aus diesem Grund nicht vernachlässigt werden.

Auf der einen Seite findet sich das Thema zwar im Lehrplan in verschiedenen Formen wieder, andererseits liegt die tatsächliche Einbindung und Umsetzung in der Hand jeder einzelnen Lehrperson. Genau an dieser Stelle muss die Diskrepanz zwischen Theorie und tatsächlicher Praxis erwähnt werden. Die meisten Lehrpersonen sind zwar theoretisch von der Relevanz einer Wertebildung in der Schule überzeugt, die Umsetzung bleibt aber oftmals aus, nicht zuletzt aufgrund von fehlendem Handwerkszeug zur Durchführung (Patry 2009, S. 16).

Aufgrund der großen Relevanz des Themas, heute und in Zukunft, hat die vorliegende Masterarbeit zum Ziel, die Bedeutung und praktische Umsetzung der Wertebildung als Querschnittsmaterie näher zu beleuchten und so einen Beitrag für praktische Pädagog/-innen hinsichtlich ihrer täglichen Arbeit zu leisten. Die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit lautet demnach:

Welche Bedeutung wird der Wertebildung als Querschnittsmaterie beigemessen und wie könnte eine effektive Umsetzung in der Grundstufe II der Volksschule stattfinden?

1.2 Methodische Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zuerst anhand eines intensiven Literaturstudiums ein theoretisches Fundament gelegt. Dabei wird in Kapitel 2 näher auf Werte und Wertebildung als Begrifflichkeiten und deren Abgrenzung zu ähnlich verwendeten Termini eingegangen. Nachdem die Begrifflichkeiten geklärt sind, wird der inhaltliche Begründungsrahmen dargelegt. Außerdem sollen die zusammenspielenden Säulen einer Wertebildung von Kindern und Jugendlichen erörtert werden. Das Kapitel wird abgeschlossen mit Zielen und positiven Effekten einer Wertebildung sowie Störfaktoren dieser. Das folgende dritte Kapitel soll die Umsetzung in den Schulen darlegen. Dazu werden unterschiedliche theoretische Ansätze zur Umsetzung erörtert.

Im Anschluss daran wird im vierten Kapitel das methodische Vorgehen der empirischen Forschung, also die qualitative Sozialforschung, genauer beschrieben. Die Methodenauswahl wird begründet sowie theoretische Aspekte zu der gewählten qualitativen Methode, den problemzentrierten Interviews, dargestellt. Daraufhin werden die Rahmenbedingungen der Interviews sowie der Interviewleitfaden angeführt. Es erfolgt also eine transparente Erläuterung des Vorgehens bei der Datenerhebung sowie der Auswertung dieser, welche mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2002) erfolgt.

Darauf folgt in Kapitel 5 die detailreiche Darstellung der Ergebnisse und in Kapitel 6 eine Diskussion und Kontextbetrachtung der Resultate. Dazu werden die neu gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse an der verwendeten Literatur aus dem ersten Abschnitt der Arbeit gespiegelt und anschließend Intentionen für die Zukunft für praktische Pädagog/-innen und die Bildungspolitik abgeleitet. Den Abschluss der Arbeit bilden eine Conclusio sowie ein Ausblick für das Forschungsfeld.

2 WERTEBILDUNG

In diesem Kapitel erfolgt eine detaillierte Definition der Begriffe Werte und Wertebildung sowie eine Abgrenzung zu ähnlich verwendeten Termini. Es soll damit eine Verständnisbasis für die Verwendung der Begriffe in dieser Arbeit geschaffen werden. Nach der Begriffsklärung wird der inhaltliche Begründungsrahmen, welcher durch den Lehrplan geschaffen wird, dargelegt. Darauf aufbauend wird dann näher auf Wertebildung in Bezug auf Kinder und Jugendliche eingegangen, indem die zusammenspielenden, einflussnehmenden Säulen dieser aufgezeigt und erläutert werden. Abschließend sollen noch die Ziele und positiven Effekte einer Wertebildung sowie damit potentiell einhergehende Herausforderungen erörtert werden.

2.1 Begriffsklärung und -abgrenzung

Wertebildung, Wertevermittlung oder Werteerziehung sind Begriffe, die schon immer von großer Bedeutung waren, allen voran auch in schulischem Kontext. Doch vor allem in den letzten Jahrzehnten ist der Ruf nach einer Wertebildung wieder immer stärker geworden (Von Hentig 1999, S. 9f). Was nun genau hinter diesem Begriff und zuvor auch hinter dem Begriff Werte an sich steckt, soll an dieser Stelle geklärt werden.

Standop (2005, S. 13) stellt zur Definition vom *Wertebegriff* primär zwei Kategorien dar, nämlich die des Güterwerts und die der Orientierungswerte. Wobei erstere den Wert von Gütern, welchen Menschen ihnen zuschreiben, meint, während die zweite Werte im Sinne von Idealen und Leitbegriffen sieht. Im Weiteren wird sich ausschließlich auf Werte im Sinne von Orientierungswerten fokussiert. Beil (1996, S. 13) fügt dieser Darlegung noch den Aspekt der Verwirklichung hinzu. Das heißt, bei Werten geht es nicht nur um das Denken eines Menschen, sondern auch um das Verhalten und Handeln im alltäglichen Leben. Werte werden als Beurteilungsmaßstab für das eigene sowie für das Verhalten und Handeln

anderer Menschen herangezogen und als etwas Wünschenswertes angesehen (Stein 2008, S. 18f; Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 23). Weinberger, Patry und Weyringer (2008, S. 24) unterscheiden Werte zusätzlich in folgender Form:

- Moralische Werte (z.B. Gerechtigkeit, Wahrheit)
- Instrumentale Werte (z.B. Fleiß, Konzentration)
- Pragmatische Werte (z.B. Glück, Gesundheit).

Wobei klar betont wird, dass für Menschen die instrumentalen sowie pragmatischen Werte mehrheitlich von größerer Bedeutung sind (ebd., S. 24).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Werte, abgeleitet aus den angeführten Definitionen, als etwas Wünschenswertes, das das Denken und Verhalten von Individuen beeinflusst, mit Fokus auf die moralische Ebene ausgelegt. Der Begriff wird dabei klar von jenem der Normen, also Aufforderungen zu bestimmtem Verhalten (Stein 2008, S. 21), abgegrenzt.

Da nun ein Verständnis für den zugrundeliegenden Begriff Werte geschaffen wurde, wird versucht eine Definition für *Wertebildung* in Zusammenhang mit Schule zu finden. Nach Schubarth (2010, S. 28) lautet diese wie folgt: „Unter schulischer Wertebildung verstehen wir die Gesamtheit der pädagogisch initiierten Auseinandersetzung mit und Reflexion von Werten sowie das subjektive Erleben und Aneignen von Werten innerhalb der Institution Schule.“ Es lässt sich also ableiten, dass es bei der Wertebildung einerseits um eine Entwicklung von Werten bei Kindern geht, bei der auf der anderen Seite auch die individuelle, eigene Auseinandersetzung und Reflexion dieser eine Rolle spielt. Im Sinne der Reflexion ist demnach auch die Entwicklung einer Werturteilsfähigkeit gemeint. Von Hentig (1999, S. 13) spricht im Zusammenhang mit Wertebildung bei Kindern außerdem von der Relevanz des Erfahrens, Erlebens und Vorlebens von Werten.

Ein in der Literatur öfters vorkommender Begriff ist die *Werteerziehung*. Es zeigt sich, dass es einige Gemeinsamkeiten mit der Wertebildung, aber auch Unterschiede gibt. So geht es, wie bereits erwähnt, grundsätzlich darum, dass Kinder sich Werte aneignen und Werthaltungen erlangen. Werteerziehung sei nun aber ein Erziehungsziel, wohingegen Wertebildung ein Bildungsziel sei, bekräftigt Mokrosch (2013, S. 11). Da Lehrpersonen in der Volksschule sowohl einen Bildungs- als auch Erziehungsauftrag haben, zeigt sich hier, dass eine klare Trennung der Begriffe im Verlauf dieser Arbeit nicht sinnvoll scheint.

Bevor eine hier zu verwendende Definition aufgestellt wird, soll noch ein dritter, ähnlich verwendeter, Begriff genannt werden – die *Wertevermittlung*. Werte können nicht in derselben Form wie Wissen einfach an Kinder vermittelt werden, denn diese reine Weitergabe führt nicht automatisch zu einer Aneignung dieser Werte (Schubarth 2013, S. 25). Deshalb soll, auch wenn zum Teil unter den Begriffen das gleiche verstanden wird, an dieser Stelle eine Abgrenzung zu Wertevermittlung stattfinden und der Fokus auf die anderen zwei Termini gelegt werden.

Im Folgenden wird nur noch der Begriff der Wertebildung verwendet. Darunter fallen aber sowohl die Aspekte dieser, als auch jene die in der Literatur der Werteerziehung zugeordnet werden. Um für die Leserschaft eine klare Struktur zu wahren, wird nur ein Begriff verwendet. Im Grunde ist in dieser Arbeit damit die Entwicklung von Werten und Werthaltungen sowie einer entsprechenden kritischen Reflexionsfähigkeit dieser bei Kindern und Jugendlichen gemeint.

Im Anschluss an die Begriffsklärung und -abgrenzung wird nun ein inhaltlicher Begründungsrahmen geschaffen, das heißt, es wird die Notwendigkeit des Themas dargestellt. Dies erfolgt basierend auf dem Lehrplan.

2.2 Inhaltlicher Begründungsrahmen

Es stellt sich die Frage, wozu denn überhaupt Wertebildung in der Schule betrieben werden soll. Vor allem, wenn beachtet wird, dass der Wissenserwerb grundsätzlich im Vordergrund steht und Zeit eine knappe Ressource im Schulalltag ist (Schubarth 2019, S.82f; Patry 2009, S. 16), kann die Notwendigkeit in Frage gestellt werden. In diesem Kapitel soll nun die Notwendigkeit einer Wertebildung in der Schule herausgefunden und kompakt dargestellt werden. Dieser inhaltliche Begründungsrahmen wird vorwiegend aufgrund des Lehrplans geschaffen.

Zu Beginn ist festzuhalten, dass der österreichische Lehrplan, wie eingangs erwähnt, dazu verpflichtet, Wertebildung in der Schule durchzuführen. Sowohl in den allgemeinen Grundsätzen als auch vereinzelt in den jeweiligen Fachbereichen findet sich die Thematik wieder. Schon im ersten Absatz der Allgemeinen Bildungsziele ist folgendes zu finden:

„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012, S. 9)

Dies wird daraufhin nochmals folgendermaßen konkretisiert:

„Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den

Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern.“
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012, S. 9)

Es ist also zu erkennen, dass Lehrpersonen hier einen klaren Auftrag zur Umsetzung von Wertebildung aufgelegt bekommen und auch mit den angeführten Werten eine Richtung vorgegeben wird. Eine verpflichtende Notwendigkeit ist also zweifelsohne gegeben und damit der inhaltliche Begründungsrahmen der Thematik geschaffen. Nachdem die Notwendigkeit einer Wertebildung geklärt ist, sollen im nächsten Kapitel nun vier zentrale Säulen dargestellt werden, welche in ihrer Konnexion zur Wertebildung von Kindern beitragend sind. Zusätzlich zu den drei schulischen Säulen wird zu Beginn die Säule des Elternhauses erörtert. Abschließend werden die Säulen in Verbindung miteinander gebraucht.

2.3 Säulen der Wertebildung bei Kindern und Jugendlichen

Es gibt bislang nur wenige empirische Daten und Forschungen, die sich mit der Entwicklung von Werten im Kindesalter beschäftigen. Der Fokus liegt oftmals auf Jugendlichen und Erwachsenen (Makarova et al. 2018, S. 37f). Dabei sollte genau das Kindesalter inklusive der Pubertät im Zusammenhang mit Wertebildung im Zentrum des Interesses stehen, denn diese Entwicklungsphasen sind zur Verinnerlichung von Wertesystemen ausschlaggebend (Standop 2016, S. 49). Makarova et al. (2018, S. 40) halten fest, dass die vorhandenen Forschungsergebnisse aufzeigen, dass bereits Kinder in einem Alter von fünf Jahren ausgeprägte Wertestrukturen aufweisen. Diese verändern sich jedoch im Zuge der Entwicklung des Kindes. Unter anderem aufgrund zunehmender persönlicher Autonomie, das heißt einer schrittweisen Loslösung von den Eltern, oder auch aufgrund vielfältigerer Verhaltens- und Handlungsmuster mit zunehmendem Alter (Standop 2016, S. 52f). Es stellt sich nun also die Frage, wie denn Werte bei Kindern gebildet werden beziehungsweise welche Säulen für eine Wertebildung zusammenspielen. Es werden in Anlehnung an Hackl (2011, S. 25) vier bedeutende Säulen festgelegt.

2.3.1 Elternhaus

Wie bereits im Zuge der Begriffsklärung erwähnt, müssen Kinder Werte grundsätzlich erleben, um sie zu verinnerlichen. Der erste Ort in ihrem Leben, wo dies möglich ist, ist in ihrem Elternhaus, der ersten Säule des Konstrukts. Kinder lernen im frühen Alter Werte zum Großteil durch Wahrnehmen und Imitieren des Verhaltens der Eltern (Beil 1996, S. 20). Der Zusammenhang elterlicher Werte mit jenen von Kindern wurde auch im Rahmen der Durchführung der Life-Studie genau zu dieser Thematik belegt (Stein 2013, S. 15).

Ausschlaggebend für diesen Zusammenhang sind neben der gleichen soziokulturellen und sozioökonomischen Stellung von Eltern und Kind (Stein 2008, S. 95), allen voran die Erziehung durch die Eltern (Standop 2016, S. 55). Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass Kinder die elterlichen Werte eher internalisieren, umso höher der Bildungsgrad und der Sozialstatus der Eltern ist (Stein 2008, S. 100). Kinder schließen daraus, dass richtige und gute Werte ihre Eltern zum Erfolg geführt haben und sehen dies als erstrebenswert. Mit Fokus auf den Erziehungsstil zeigen Studienergebnisse, dass eine prosoziale, also von Wärme und positiver Emotionen geprägte, Erziehung eher zur Weitergabe der Werte an Kinder führt, da hier die Vorbildfunktion und eine eigenständige Reflexion von Wertevorgaben gegeben ist (Makarova et al. 2018, S. 48; Stein 2008, S. 103; Stein 2013, S. 18).

Eine prosoziale darf nicht gleichgestellt werden mit einer gänzlich unautoritären, liberalen Erziehung, bei welcher der freie Wille der Kinder im Fokus steht. Während erstere sich, wie festgehalten, stärkend auf die Wertetransmission auswirkt, führt der Anstieg des letzteren Erziehungsstils dazu, dass Wertebildung heute oft nicht mehr als Teil der Erziehung gesehen wird (Rekus 2009, S. 71). Der an zweiter Stelle angeführte Erziehungsstil könnte der Definition einer permissiv-laissez faire Erziehung von Stein (2013, S. 18) zugeordnet werden. Autonomie, Wärme und hohe Wertschätzung sind zentrale Merkmale dieses Erziehungsstils. Die Kinder sollen sich in ihrer Individualität gänzlich entfalten können und sich

ihre Werte in der enormen, zur Verfügung stehenden Vielfalt selbst suchen, diese werden nicht vorgegeben (Stein 2013, S. 18; Rekus 2009 S. 71). Dabei zeigt sich aber, dass diese Auswahl zur Überforderung führen kann und ihnen die Orientierung fehlt (Rekus 2009, S. 71). Orientierung, welche aber durch die elterliche Erziehung gegeben werden sollte. Die Wertebildung fällt in diesem Fall eher gering aus (Stein 2013, S. 18).

Stein (2013, S. 16) geht weiters näher auf unterschiedliche Erziehungsarten, unabhängig vom Erziehungsstil, ein und beschreibt zugehörig verschiedene Möglichkeiten der Wertebildung in Familien. Eltern können Kindern Werte durch bewusste Handlungen oder Erklärungen vermitteln, wobei Kommunikation und Belohnung eine zentrale Rolle spielen. Weiters ist eine implizite Werteweitergabe möglich, wo die Kinder Werte aus richtigen und guten Handlungen der Eltern selbst ableiten sollen. Die dritte Option ist laut Stein (2013, S. 16) eine direkte Wertebildung durch entsprechende Settinggestaltung, wie zum Beispiel das Anschaffen von Büchern zur Thematik.

Es lässt sich nun also zweifelsohne festhalten, dass der Familie beziehungsweise den Eltern eine essentielle Relevanz in Bezug auf Wertebildung bei Kindern zukommt. Diese Tatsache bestätigen auch die Resultate der forsa-Studie (2018, S. 27) zu dem Thema, welche zeigen, dass mehr als 95% der befragten Eltern und Lehrpersonen der Familie eine sehr hohe Bedeutung zusprechen. Es zeigt sich aber auch klar, dass die elterliche Erziehung alleine einer ausgeprägten Wertebildung heute oft nicht gerecht wird oder werden kann. Es braucht also noch weitere Säulen in diesem Prozess zur Aneignung von Werten bei Kindern. Diese kommen mit steigendem Alter der Kinder von selbst, durch das soziale Umfeld, den Besuch des Kindergartens und folgend den Eintritt in die Volksschule. Die Darstellung der folgenden Säulen fokussiert sich im Sinne des Themas dieser Masterarbeit auf die Phase des Volksschulalters bei Kindern.

2.3.2 Lehrperson

Die Schule bildet nun also die nächste Hauptsäule der Wertebildung ab. Zum besseren Verständnis wird diese aber nochmals aufgespalten in die Lehrperson, den Unterricht und die Schulkultur. Begonnen wird mit der Darstellung der Rolle der Lehrperson.

Grundsätzlich dient auch die Lehrperson, ähnlich wie die Eltern, als Vorbild, an welchem sich Kinder mit ihrem Denken und Handeln orientieren. An Lehrer/-innen wird somit die Anforderung gestellt, ihr Verhalten stets an wünschenswerten, teils im Lehrplan verankerten, Grundsätzen und Werten auszurichten und diese zu verkörpern (Wittenbruch 2009, S. 60). Hackl (2011, S. 23) konkretisiert die Aufgaben einer Lehrperson in drei Bereiche: Modell, Vermittler von Werten und Repräsentant von Werten. Das heißt, durch eine Lehrperson findet einerseits implizite, durch Repräsentieren der eigenen Wertvorstellungen, und andererseits explizite Wertebildung durch Vermittlung statt. Zusätzlich ist es, wie Wittenbruch (2009, S. 60) festhält, auch Teil der pädagogischen Arbeit, kritischen Diskurs und Reflexion mit den Kindern über Verhalten und Handlungsschritte zu betreiben, was deren Werturteilsfähigkeit schulen soll. Nur wenn auch dieses kritische Hinterfragen und ein wirklich glaubhaftes Leben von Wertvorstellungen erzielt wird, kann die Bildung und laufende Weiterentwicklung erfolgen (Van Hentig 1999, S. 49f; Lämmermann 2004, S. 39f). Dessen sind sich auch Eltern und die Lehrerschaft bewusst, denn mehr als die Hälfte beider Parteien waren sich im Rahmen der forsa-Umfrage (2018, S. 29f) einig, dass eine reine Bildung von Werten durch eine Vorbildwirkung, ohne kritische Auseinandersetzung, nicht zu präferieren ist.

Standop (2016, S. 98f) führt noch weitere Aufgaben von Lehrenden im Zusammenhang mit Wertebildung an. Neben dem Aufbau einer persönlichen Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, ist auch die Übernahme von Verantwortung für jeden einzelnen Lernenden essentiell. Lämmermann (2004, S. 47) fügt

dieser Anführung noch die Vorurteilsfreiheit sowie die Friedens- und Konfliktfähigkeit hinzu, denn nur durch ein Vorhandensein dieser Fähigkeiten bei der Lehrperson selbst, kann sie diese an Kinder weitergeben. Es kann also gesagt werden, dass die Lehrerpersönlichkeit mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten in ihrer Gesamtheit von zentraler Bedeutung ist.

Ausschlaggebend dafür, wie Lehrende alle an sie gestellte Aufgaben bewältigen, sind unter anderem die professionelle Kompetenz sowie die Erfahrungen mit Wertebildung einer Lehrperson (Standop 2016, S. 99). Zu diesem Kompetenzbereich zählt auch die Elternarbeit, welche an dieser Stelle von zentraler Bedeutung ist (Sacher 2008, S. 27f). Das heißt, eine Kooperation sowie ein regelmäßiger Austausch zwischen Pädagog/-innen und Eltern.

Elternhaus, wie bereits aufgezeigt, sowie Schule sind zwei der zentralsten Orte, an denen Kinder Werte bilden. Somit scheint es nur logisch, dass zwischen diesen eine adäquate Zusammenarbeit stattfinden muss. Es muss ein gegenseitiges Verständnis für die Ziele, Inhalte und Methoden bezüglich der Wertebildung der Kinder gegeben sein (Zierer & Otterspeer 2013, S. 152). In der forsa-Studie (2018, S. 30) kam hervor, dass sich Eltern und Lehrer/-innen im Großteil einig bezüglich der Methode zur Wertebildung sind und Lehrer/-innen auch vorwiegend diese Methode praktisch einsetzen. Beide Parteien präferieren mehrheitlich einen Weg, indem durch die Lehrperson zum Beispiel implizit in unterschiedlichen Situationen Werte weitergegeben werden, wobei zu betonen ist, dass die kritische Auseinandersetzung damit und das eigenständige Nachdenken der Kinder über das Handeln in den Situationen im Fokus steht (forsa 2018, S. 29).

Die theoretische Rolle der Lehrperson im Wertebildungsprozess ist nun klar dargestellt und ihre Relevanz verdeutlicht. Es wird sich in den folgenden Kapiteln zu den Herausforderungen in der Wertebildung sowie zu der Umsetzung in der Schule zeigen, ob diese ihrer Rolle tatsächlich gerecht werden können und wo eventuell Schwierigkeiten liegen könnten.

2.3.3 Unterricht

Die dritte Säule zur Wertebildung von Kindern stellt der Unterricht in der Schule dar. Zum Unterricht gehört die Organisationsform an sich, Methoden sowie Inhalte. Es ist grundsätzlich zu sagen, dass es an dieser Stelle nicht um einen Wertunterricht im Sinne eines expliziten Unterrichtsfaches gehen soll, sondern um den allgemeinen Unterricht in allen Fächern. Denn wie Hackl (2011, S. 19ff) betont, ist Schule nie frei von Werten und somit werden in jedem Unterrichtsbe- reich implizit Werte in unterschiedlicher Art und Weise verkörpert und angebo- ten. Wertebildung ist somit als implizite oder auch explizite Querschnittsmaterie in allen Unterrichtsfächern zu sehen (Schubarth 2019, S. 81). Für eine ausge- präge Wertebildung braucht es aber, in Hinblick auf die drei bereits dargestell- ten Rollenteile einer Lehrperson, mehr.

Um Unterricht als wertorientiert bezeichnen zu können, soll dieser zu einer bes- serten Gestaltung der Wirklichkeit beitragen, kritisches Denken und Hinterfragen ermöglichen, die Emanzipation der Kinder fördern, Lernende zu einem sozial- gesellschaftlichen Bewusstsein und Engagement anregen sowie die Transparenz von Normen gewähren (Feil 1974, zitiert nach Standop 2016, S. 103). Außerdem soll er Kindern Mitbestimmungsrechte im Sinne einer demokratischen Wirkung ermöglichen (Stein 2008, S. 157). Wie Unterricht diesen Anforderungen gerecht werden kann, wird genauer in Kapitel 3 zur Umsetzung von Wertebildung in der Schule dargestellt.

Klar ist, dass die heutige Welt volatil ist, also schnelllebig und geprägt von sprunghaften Veränderungen (Weigel 2016), und dementsprechend unterliegt die Gesellschaft sowie die Anforderungen an ein gesellschaftliches Zusammen- leben einem stetigen Wandel. Demzufolge wird auch schon über geraume Zeit von einem Wertewandel gesprochen (Standop 2016, S. 37). Ferro, Jeammet und Guilbert (2001, S. 47f) erwähnen in Verbindung damit, dass zwar alles einem Wandel unterliegt, dabei aber die Curricula der Schulen und Organisationsfor-

men von Schule und Unterricht im Großen und Ganzen gleichbleiben. Zwar fanden in den letzten Jahren Anpassungen des österreichischen Lehrplans für Volksschulen statt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012), jedoch kann in diesem Zusammenhang nicht von einer beachtlichen Reform gesprochen werden.

Der Lehrplan gibt zwar vieles vor, jedoch hat eine Lehrperson immer noch einen großen Spielraum bei der Umsetzung des Lehrplans und somit bei der Gestaltung von Unterricht. Es ist also offensichtlich, dass die Unterrichtssäule eine starke Verbindung mit jener der Lehrperson aufweist. Wenn Pädagog/-innen dafür verantwortlich sind, wie sie Unterricht organisieren und wie sie welche Inhalte vermitteln, steht an dieser Stelle schnell wieder die Kompetenz dieser, wie sie schon Standop (2013, S. 43) betont hat, im Fokus. Hinter der Kompetenz steckt zum Großteil die Ausbildung von Lehrpersonen. Somit müsste diese im Zuge einer näheren Untersuchung genauer beleuchtet und analysiert werden, was an dieser Stelle jedoch den Rahmen sprengen würde sowie weiterer intensiven Forschung bedürfe. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird dieser Punkt nochmal aufgegriffen.

2.3.4 Schulkultur

Die vierte und an dieser Stelle letzte Säule kindlicher Wertebildung bildet die Schulkultur. Hackl (2011, S. 23) formuliert zum Verständnis von Schulkultur folgende Aussage: „Schulkultur ist Klassenkultur im Kontext der Gesamtkultur einer Schule.“ Es werden dazu Erleben, Handeln und Rituale als drei Hauptpunkte der Schulkultur aufgezählt. Wobei betont wird, dass Unterricht alleine diesen drei Aspekten nicht gerecht werden kann und es somit einer überstehenden Schulkultur, einem großen Ganzen bedarf (Hackl 2011, S. 22). Fend (1996, S. 91) nennt Symbolisierungen, Ereignisse und Sprache als drei zentrale Bestandteile einer Schulkultur. Diese drei Bereiche haben gemeinsam, dass sie etwas, wie zum Beispiel Denkweisen oder Haltungen, sichtbar machen. Helsper (2000, S. 36) erweitert diese drei Aspekte um die Begriffe einer symbolischen

Ordnung sowie eines sinnstrukturierten Gefüges von Werten, Normen, Regeln und Erwartungen. Das Ausdrücken von Werten und Werthaltungen siedelt Fend (1996, S. 91) auf der Ebene der Symbolisierungen an. Diese Auslegungen zeigen, dass Schulkultur klar in einer Wechselwirkung mit Werten und Wertebildung steht und somit hier von Interesse ist.

Zur Etablierung und Gestaltung einer Schulkultur tragen unterschiedliche Akteur/-innen bei, wie zum Beispiel die Schulleitung, der Lehrkörper und die Schüler/-innen (Fend 1996, S. 94f). Im Sinne einer die Wertebildung fördernden Schulkultur sollte diese auch genau auf dieses Ziel ausgerichtet sein und eine entsprechende Umgebung für die Kinder schaffen (Standop 2016, S. 94). Das heißt, eine Umgebung, in der Kinder eine eigenständige und verantwortungsvolle Werthaltung entwickeln können. Standop (2016, S. 95) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Bedeutung eines positiven Schulklimas und der Schulatmosphäre, welche beide Kinder in ihrem Denken und Verhalten prägen. Die grundlegende Bedeutung eines positiven Schulklimas in Hinsicht auf kindliche Wertebildung betont auch Stein (2008, S. 163) und meint weiters, dass neben einer gegenseitigen Wertschätzung auch klare soziale, gemeinsam erarbeitete, Verhaltensregeln essentiell sind. Diese gemeinsame Erarbeitung ist im Sinne der bereits erwähnten Bedeutung einer Mitbestimmung der Kinder wichtig. Sowohl Fend (1996, S. 94) als auch Stein (2008, S. 165) bringen zum Ausdruck, dass den Lehrenden eine zentrale Relevanz bei der Gestaltung des Schulklimas zukommt. Nämlich wieder, zurückführend auf die Darstellung bei der Säule der Lehrperson, durch die an sie gerichteten Aufgaben. Es verdichtet sich an dieser Stelle erneut der Eindruck, dass der Lehrkörper im Prozess der Wertebildung bei Kindern in der Schule eine fundamentale Bedeutung hat.

Um den Begriff der Schulkultur und ihr Potential etwas greifbarer zu machen, führt Standop (2016, S. 95) unter anderem den Führungs- und Unterrichtsstil von Lehrenden, einheitliche Ordnungsregeln und Disziplinierungsmethoden sowie Zeit für persönliche Gespräche und gemeinsame Schüler/-innen-Lehrer/-innen Aktivitäten als konkrete Beispiele an, wodurch Schulkultur die Wertebildung

von Kindern beeinflusst. Multrus (2008, S. 34) präzisiert dies weiter und hält fest, dass Schule als Lebens- und Erfahrungsraum durch Feste, Exkursionen, Projekte oder Arbeitsgruppen Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern nimmt. In der Arbeit wurde zuvor bereits aufgezeigt, dass Wertebildung als Querschnittsaufgabe zu betrachten ist. Multrus (2008, S. 34) bestätigt dies und bringt dazu zum Ausdruck, dass der Prozess einer Wertebildung alle Fächer und die gesamte Schule angeht.

Nach der Darstellung der vier fundamentalen Säulen zur Wertebildung bei Kindern, kann zusammengefasst gesagt werden, dass alle Säulen eng miteinander verknüpft sind und einander bedingen. Neben dem Elternhaus als frühen Ort der Wertebildung, wo vor allem der Erziehungsstil der Eltern große Wirkung hat, ist die Schule beachtlich am Wertebildungsprozess beteiligt. Es zeigt sich deutlich, dass Lehrende in gewisser Weise mit jeder Säule in Verbindung stehen und ihnen eine zentrale Rolle in der kindlichen Wertebildung zugeschrieben wird. So sind es schließlich genau sie, die einen beachtlichen Part in der Gestaltung der Schulkultur sowie die Organisation von Unterricht übernehmen. Da also die Lehrperson von enormer Wichtigkeit ist, wird auch der Forschungsteil dieser Arbeit in diese Richtung gehen. Zudem wird die Lehrendensäule auch in den nun folgenden Kapiteln nochmals aufgegriffen. Darin soll nun zuerst aufgezeigt werden, worin die Ziele einer Wertebildung und deren positive Effekte liegen.

2.4 Ziele und positive Effekte der Wertebildung

In vorangehenden Kapiteln fand bereits die Darlegung der Notwendigkeit, basierend auf dem Lehrplan, einer Wertebildung statt. In diesem Kapitel sollen nun allgemeine Ziele und positive Effekte einer Wertebildung in der Schule herausgefunden und prägnant dargestellt werden. Es soll dazu an dieser Stelle und im nächsten Kapitel analysiert werden, was hinter der Notwendigkeit steckt, warum Experten davon überzeugt sind, dass Wertebildung unerlässlich ist und welche positiven Wirkungen sie für die Kinder in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung mit sich bringt.

Beil (1996, S. 17) bringt die grundlegende Notwendigkeit einer Wertebildung wir folgt auf den Punkt: „Sie [Kinder] haben keine Ahnung, warum sie dieses oder jenes lassen sollen (...).“ Kinder kommen zwar mit der Fähigkeit sich zu entwickeln zur Welt, es braucht dazu jedoch erst ein Erlernen und Erfahren von richtigem und falschem Verhalten. Das heißt, sie brauchen Personen, die dieses Verhalten vormachen und für sie erlebbar machen. Bereits in vorangegangenen Kapiteln wurde dies, mit Bezug auf den Fokus dieser Arbeit, einerseits den Eltern und andererseits den Lehrpersonen zugeschrieben. Eine Wertebildung mit Hilfe dieser Akteur/-innen ist notwendig, da Kinder so zu verantwortungsbewussten, kritisch hinterfragenden Erwachsenen werden, die sich durch Zutun der zwei Parteien in ihrer Lebenswelt gut orientieren können (Standop 2005, S. 38). Anders gesagt, ein übergeordnetes Ziel ist es, dass Kinder sich in einer demokratischen Gesellschaft zurechtfinden und diese aufrechterhalten können (Clemens 2017). Was wiederum auch der Lehrplan verlangt. Wertebildung steht in enger Wechselwirkung mit der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (Beale 2020). Der Charakter wird geformt sowie die innere Persönlichkeit gestärkt. Außerdem wirkt sich eine adäquate Wertebildung auch positiv auf die mentale Entwicklung von Kindern aus (Bhartiya 2019). Die positiven Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern soll zum besseren Verständnis im Folgenden aufgeschlüsselt in einzelne Fähigkeiten dargestellt werden.

2.4.1 Entwicklung von Empathie

Unter Empathie wird die Fähigkeit verstanden, sich in die Gefühle und Intentionen anderer Menschen hineinversetzen und deren Verhalten dadurch besser verstehen zu können (Bischof-Köhler 2009, S. 53). Dieses Hineinversetzen ist die Grundlage dafür, mit jenen Menschen auch positive Gefühle zu teilen oder Unterstützung zu leisten (Beil 1996, S 142; Bischof-Köhler 2009, S. 56). Abgeleitet geht es bei Empathie nun um die Fähigkeit, sich auf andere einlassen zu können und auf ihr Befinden zu reagieren, also im engeren Sinn um das eigene Verhalten und Handeln. An dieser Stelle zeigt sich bereits die Verknüpfung mit der Wertebildung.

Grundsätzlich tragen Menschen die Fähigkeit zu empathischem Verhalten in sich. Die Fähigkeit muss aber geschult und durch die Bildung von Werten gestärkt werden (Beil 1996, S. 143). Dazu können hier erneut die bereits erläuterten Akteur/-innen, das Elternhaus sowie die Lehrpersonen, als relevant genannt werden. Es ist ihr eigenes Verhalten, das den Kindern Empathie vorzeigt oder nicht. Außerdem zeigt sich an dieser Stelle erneut die große Relevanz einer Reflexion mit dem Kind (Wittenbruch 2009, S. 60) über erwünschtes, empathisches, oder nicht erwünschtes, nicht empathisches Verhalten. Clemens (2017) führt in Zusammenhang mit der Entwicklung von Empathie die Rolle eines Wertediskurses und eines Verständnisses füreinander an. Dies kann teilweise mit den eben genannten Erkenntnissen von Beil (1996, S. 142f) in Übereinstimmung gebracht werden. Es ist essentiell, neben der Bildung von Werten, die eigenen Werthaltungen und Vorstellungen immer wieder mit denen anderer Menschen abzugleichen und diese kritisch zu hinterfragen (Clemens 2017). Daraus ist zu schließen, dass Wertebildung, im Sinne von Bildung, Reflexion, Auseinandersetzung, bei Kindern dazu führt, dass sie für ihr Gegenüber und deren Leitlinien und Vorstellungen offen sind sowie ein Verständnis dafür entwickeln. Gleichzeitig werden sie aber auch darin gestärkt, diese nicht einfach hinzunehmen, sondern kritisch zu hinterfragen. Die positive Auswirkung einer Wertebildung auf diese Fähigkeit wird im nächsten Kapitel dargestellt.

2.4.2 Entwicklung kritischer Denkfähigkeit

Kritisches Denken zielt darauf ab, sich mit Argumenten intensiv auseinanderzusetzen, diese und deren Begründung analysieren und hinterfragen sowie eigenständig rationale Argumente aufbauen zu können (Clemens 2020). Kinder haben die Fähigkeit zum kritischen Denken durchaus in sich, so hinterfragen sie Werte und die daraus abgeleiteten Normen oftmals mit einer Warum-Frage (Uslucan 2013, S. 249). Das heißt, sie treten in einen Prozess des Hinterfragens und Reflektierens, weil ihnen vielleicht eine Werthaltung oder deren Umsetzung in Form von Verhalten und Handeln in einer bestimmten Situation nicht klar ist. Findet nun eine adäquate Wertebildung statt, so kann diese dazu beitragen diese Fähigkeit bei Kindern noch zu stärken.

Kinder erleben und verinnerlichen bestimmte Werte, die ihnen selbst wichtig sind. Dies wiederum schlägt sich leitend in ihrem Denken, Verhalten und Handeln nieder, wie schon in der anfänglichen Begriffsdefinition geklärt wurde (Makarova et al. 2018, S. 17f). Dadurch, dass ihnen diese bestimmten Werte wichtig sind, lassen diese sie sich mit bestimmten Themen näher auseinandersetzen und diese kritisch beleuchten. Makarova et al. (2018, S. 18) führen in diesem Zusammenhang das Beispiel des Umweltschutzes an. Stellt Umweltschutz einen wichtigen Wert für einen selbst dar, dann wird sich das im Hinterfragen der eigenen Handlungen und derer anderer Menschen im Zusammenhang mit diesem Thema zeigen.

Es ist an dieser Stelle noch anzuführen, dass zwischen der kritischen Denkfähigkeit und der Bildung von Werten eine Wechselwirkung besteht. Das heißt, das eine wirkt sich auf das andere positiv aus und umgekehrt. Kritisches Denken und Hinterfragen kann sich im Prozess der Wertebildung als hilfreich erweisen, wenn es darum geht, Werte an sich in das Zentrum des Interesses zu stellen. Also dann, wenn individuell eingeschätzt und beurteilt werden soll, ob bestimmte Werte als gut und moralisch richtig oder schlecht und moralisch falsch befunden werden (Clemens 2020). Dies kann unter dem Begriff der Werturteilsfähigkeit zusammengefasst werden (Schubarth 2010, S. 28).

2.4.3 Entwicklung von Selbstvertrauen

Das Selbstvertrauen ist im weitesten Sinne ein Wert an sich, denn darunter wird die Überzeugung verstanden, dass man selbst dazu fähig, auch schwierige Situationen zu meistern und herausfordernden Anforderungen gerecht zu werden (Biemann, Sudermann & Bund 2003, S. 20). Bereits in vorigen Kapiteln wurde erläutert, dass Werte gewissermaßen Überzeugungen darstellen. Beim Selbstvertrauen geht es nun auch um ein Bewusstsein der eigenen Identität und des Gefühls des Richtigseins (Beil 1996, S. 177). Kinder sollen lernen, sich selbst anzunehmen und dadurch glücklich und zufrieden sein zu können. Das jeweilige Selbstvertrauen eines Kindes wirkt sich konkret nicht nur auf das Lernen und

den Lernerfolg in der Schule, sondern auch auf die soziale Interaktion beziehungsweise die sozialen Beziehungen aus (Biemann, Sudermann & Bund 2003, S. 20). Aus den vorangegangenen Kapiteln kann geschlossen werden, dass auch in diesem Zusammenhang das Elternhaus der erste Ort ist, an dem das Selbstvertrauen von Kindern durch Wertebildung positiv gestärkt werden kann. Bereits in jüngsten Jahren ist es wichtig, Kinder zu hören, ihnen Raum zu gewähren und sie mitreden zu lassen. Das heißt, sie sollen ihre Meinung zu bestimmten Dingen kundtun können und so auf ihre eigenen Überlegungen und Urteile vertrauen lernen (Beil 1996, S. 182). Grundlegend nimmt vor allem der Erziehungsstil der Eltern Einfluss darauf, in welchem Ausmaß Selbstvertrauen bei Kindern vorhanden ist. So könnte beispielsweise eine Erziehung, geprägt von hoher Wärme aber geringer Kontrolle, als fördernd bezüglich Selbstvertrauen in Hinblick auf soziale Fähigkeiten bezeichnet werden (Stein 2013, S. 19f). Weiters nennt Beil (1996, S. 177) das Vorleben der Werte „Achtung“ und „Liebe“ als essentiell.

In pädagogischer Hinsicht kann das Selbstvertrauen unter anderem durch den Wert der Mitbestimmung und der Verantwortung gestärkt werden (Biemann, Sudermann & Bund 2003, S 20). Kinder sollen in Entscheidungen den Unterricht betreffend miteinbezogen werden und dementsprechend für diese auch Verantwortung übernehmen sowie mit den Konsequenzen umgehen können. Ebenso wie im Elternhaus, ist auch im schulischen Kontext der Umgang der Lehrperson mit dem Kind ausschlaggebend. Lehrende, als vorrangige Bezugsperson eines Kindes in der Schule, sind dafür verantwortlich, Kindern Sicherheit zu geben, sie zu ermutigen und ihnen klarzumachen, dass Fehler erlaubt sind. Durch das Vorleben dieser Werthaltungen und eine gemeinsame Auseinandersetzung dazu erfolgt eine Bildung dieser auch bei den Kindern und somit wächst ihr Glaube an die eigenen Fähigkeiten (Beil 1996, S. 178). Das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines ausgeprägten Selbstvertrauens wirkt sich auf viele andere Bereiche der Persönlichkeit eines Kindes aus. Einer der zentralen Bereiche ist die Sozialkompetenz. Diese und deren Zusammenhang mit Wertebildung soll folgend untersucht werden.

2.4.4 Entwicklung sozialer Kompetenz

Soziale Kompetenz ist ein vielschichtiger Begriff, der sich aus einigen Einzelbereichen zusammensetzt. Dazu zählen grundsätzlich eine differenzierte soziale Wahrnehmung, eine soziale Urteilsfähigkeit sowie die Fähigkeit, unterschiedlichste soziale Handlungsweisen anzuwenden (Jugert et al. 2016, S. 11). Schulz (2010, S. 362) nennt zur sozialen Kompetenz in Hinblick auf die eigene Person selbst noch das Selbstwertgefühl, Selbstachtung, Selbstbeobachtung, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, Selbstbewusstsein, Selbstachtsamkeit und, wie zuvor festgehalten, auch das Selbstvertrauen.

Havighurst (1982, zitiert nach Jugert et al. 2016, S. 12) nennt als einen grundsätzlichen Teilaspekt zur Entwicklung der sozialen Kompetenz unter anderem ganz konkret auch die Bildung von Werten und eines ethischen Systems, welches den Kindern als Orientierung hinsichtlich ihres Verhaltens dienen sollen. Hurrelmann und Quenzel (2013, S. 28) postulieren zwar, dass die Anforderungen an Kinder und Jugendliche aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen heute andere seien, nennen aber in ihren vier Grundaufgaben ebenso die Bildung eines moralischen Werte- und Normensystems. Zur Förderung der sozialen Kompetenz mit all ihren Teilbereichen spielt einerseits erneut das Vorleben entsprechender Wertehaltungen und Verhaltensweisen der Eltern, später Lehrer/-innen, eine fundamentale Rolle. Andererseits ist es von Bedeutung, dass Kindern, dort wo es nötig erscheint, Grenzen aufgezeigt werden und ihnen so gelernt wird, später einmal für sich selbst Grenzen zu ziehen, wenn nötig (Kutik 2016, S. 39f). Es werden damit unter anderem die Werte des Selbstvertrauens, der Selbstwahrnehmung sowie der Selbststeuerung angesprochen und in den Kindern gestärkt. Als Werte, die bei sozial kompetenten Kindern oftmals stark gebildet sind, können unter anderem Respekt, Achtung sowie Kompromiss- und Kritikfähigkeit genannt werden (Wihstutz 2013, S. 196).

Es zeigt sich auch an dieser Stelle eine Wechselwirkung zwischen der Wertebildung und der Entwicklung der sozialen Kompetenz bei Kindern. Einerseits, wie eben erörtert, ist Wertebildung ein Teilbereich, der mit einigen anderen gemeinsam die soziale Kompetenz ausmacht. Auf der anderen Seite sind sozial kompetente Kinder in der Lage, sich differenzierter mit Situationen auseinanderzusetzen und Verhaltensweisen, die eigenen und jene anderer, zu beurteilen sowie moralisch einzuordnen (Jugert et al. 2016, S. 14). Beide Bereiche bedingen und stärken einander also.

Die nun erfolgte Darstellung der positiven Auswirkungen und Einflussbereiche einer Wertebildung verdeutlicht erneut die große Relevanz der Thematik und die Notwendigkeit einer Umsetzung beziehungsweise Eingliederung in den schulischen Alltag. Persönlichkeitsentwicklung, das was einen Menschen ausmacht, steht in enger Wechselwirkung mit der Bildung von Werten und beide können einander positiv vorantreiben. Es scheint hier logisch, der Wertebildung in ihren konkreten Umsetzungsmöglichkeiten und Hürden der Umsetzung Beachtung zu schenken. Das nächste Kapitel stellt deshalb potentielle Störfaktoren von Wertebildung in den Fokus.

2.5 Störfaktoren der Wertebildung

Schon zu Beginn der Arbeit wurde klar, dass die Mehrheit der Eltern und Lehrenden der Meinung ist, dass die Etablierung eines Wertesystems und moralischen Vorstellungen im Kindesalter fundamental ist (forsa 2018, S. 4; Schubarth 2019, S. 82). In Konflikt dazu steht, dass im Rahmen einer Studie herausgefunden wurde, dass zwar über 90% der über 500 befragten Lehrer/-innen in Deutschland Wertebildung in Grundschulen als Aufgabe der Lehrenden sehen, aber nur knapp die Hälfte davon deren Umsetzung auch als gelingend beziehungsweise leicht möglich bezeichnet (Vodafone Stiftung 2011, S. 12). Es muss also näher untersucht werden, wo denn die Erschwerungsbedingungen liegen und dies mit den zuständigen Akteur/-innen in Verbindung gebracht werden. Der Fokus wird dabei vor allem auf die schulische Wertebildung gelegt.

Eine grundlegende Herausforderung wird in der Balance zwischen Wissens- und Werteverwerb gesehen. Zeit ist im schulischen Alltag, wie bereits festgehalten, eine knappe Ressource, was dazu führt, dass der Fokus mehrheitlich auf den Unterrichtsauftrag gelegt wird (Schubarth 2019, S. 82). Der Wissenserwerb und die Wertebildung konkurrieren also sozusagen miteinander. Abhilfe könnte an dieser Stelle ein Konzept schaffen, welches durch eine implizite Eingliederung, eine Kombination von Wissenserwerb und Wertebildung ermöglicht. Ein derartiges Unterrichtsmodell mit dem Namen VaKE haben Weinberger, Patry und Weyringer (2009, S. 9) konzipiert. Dieses wird in Kapitel 3 näher beleuchtet.

Erschwerend ist außerdem, dass die Schule keine ausreichende Unterstützung der Gesellschaft in Bezug auf Wertebildung erhält. Das heißt, diese wird hauptsächlich als Aufgabe der Schule angesehen und somit auf diese übertragen (Schubarth 2019, S. 83), obwohl zuvor schon die zentrale Bedeutung des Elternhauses erörtert wurde. Es kann also konkret auch von einer unzureichenden Zusammenarbeit mit der Elternschaft gesprochen werden (Gruber 2008, S. 181f). Dies kann eine große Herausforderung darstellen, da, wie sich zeigte, ein Konsens bezüglich Vorgehensweise, Zielen und Methoden in Hinblick auf Wertebildung zwischen Eltern und Lehrer/-innen essentiell ist (Zierer & Otterspeer 2013, S. 152). An dieser Stelle stehen also mehrere Akteur/-innen, allen voran jedoch die Eltern, im Fokus. Wobei auch zu sagen ist, dass die Lehrperson im Sinne einer effektiven Elternarbeit die Zusammenarbeit beeinflussen kann.

Die nächsten Aspekte, welche eine Wertebildung erschweren können, stehen alle in Zusammenhang mit den Lehrenden als Hauptakteure. Eine grundsätzliche Herausforderung ist in der schnellen, sprunghaften gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahrzehnte, der Gegenwart und der Zukunft begründet (Weigel 2016). Mit dieser Entwicklung einher geht ein ständiger Wertewandel, welcher Lehrer/-innen bei der Umsetzung der Wertebildung in der Schule herausfordert (Standop 2016, S. 37). Die Bedeutung von Werten verändert sich, bislang zentrale Vorstellungen rücken in den Hintergrund, während andere, bisher weniger

wichtig scheinende, Werte an Bedeutung gewinnen (Beil 1996, S. 15). Dies erfordert ein aufmerksames Wahrnehmen dieser Veränderungen sowie eine laufende Anpassung der Konzepte von Lehrenden. Konzepte können jedoch nur verändert werden, wenn diese vorhanden sind. Hier zeigt sich eine weitere Erschwernis einer praktischen Umsetzung. Viele Lehrpersonen beklagen eine fehlende oder mangelnde Kompetenz im Bereich der Wertebildung (Patry 2009, S. 16). Das heißt, sie haben weder theoretisches noch praktisches Wissen dazu, was unter anderem einem Mangel an Aus- und Weiterbildungen in diesem Fachbereich geschuldet ist (Schubarth 2019, S. 83). Anzumerken ist hier, dass sich Lehrende ein Aufgreifen sowie eine grundlegende Eingliederung der Thematik in deren Aus- und Weiterbildung wünschen würden (Gruber 2009, S. 236f). Das Fehlen ausreichender Kompetenz kann somit nicht direkt nur den Lehrpersonen zugewiesen werden, sondern muss auch an jene Bildungsinstitutionen und Zuständige gerichtet werden, welche die Curricula und Konzeptionen für die Lehrer/-innenbildung innehaben. Dieser Aspekt wird im Forschungsteil erneut beleuchtet hinsichtlich einer Weiterentwicklung oder Veränderung in den letzten Jahren untersucht.

Ein weiterer Punkt ist, dass oftmals der Mut zur Umsetzung der Wertebildung fehlt (Patry 2009, S. 16). Es kann abgeleitet werden, dass dies mit der, wie eben angeführt, als eher niedrig einzustufenden erworbenen Kompetenz in dem Bereich zusammenhängt. Ein anderer Grund für die Mutlosigkeit könnte im Wertpluralismus begründet sein. Also dem Vorhandensein und im weiteren Sinne auch Konkurrieren vieler verschiedener Wertesysteme, Ideale und Vorstellungen (Standop 2016, S.31). Diese Tatsache führt dazu, dass Lehrende nicht in der Lage dazu sind, zu entscheiden, welche Werte sie denn überhaupt vermitteln sollen. Als eine Erschwernis zeigt sich auch die zunehmende Heterogenität von Schulklassen in kultureller Hinsicht, da sich Wertvorstellungen kulturbedingt stark unterscheiden können (Patry 2009, S. 16). Eltern könnten hier ihr Unbehagen ausdrücken, falls sie mit bestimmten Werten nicht konform gehen, was wiederum Mut und Standhaftigkeit von Lehrenden verlangt.

Zuvor wurde bereits die Schulkultur als fundamentale Säule der Wertebildung von Kindern genannt. Herrscht in einer Schule ein Klima, das sich aus den schon angeführten Bereichen bildet, welches als eher rau zu bezeichnen ist und wo mit geringer Wertschätzung miteinander umgegangen wird, so kann sich dies durchaus als beachtliche Herausforderung für eine effektive Wertebildung herausstellen. Ebenso eine rein autoritäre Führung einer Schule kann als hinderlich gesehen werden (Schubarth 2019, S. 84). Es stehen hier also primär die Schule als Institution sowie die Schulleitung im Fokus, wobei auch den Lehrerenden eine beachtliche Rolle zur Gestaltung des Schulklimas zukommt (Stein 2008, S. 165).

Was sich nun klar zeigt, ist, dass es einige erschwerende Bedingungen für eine Wertebildung von Kindern in der Schule gibt. Festgehalten werden kann aber auch, dass diese Bedingungen nicht einer einzelnen Personengruppe zugeschrieben werden können, sondern, im Sinne der genannten zentralen Wertebildungssäulen, auf Lehrpersonen, Schulleiter/innen, Schule als Ganzes sowie übergeordneten Bildungsinstanzen zurückzuführen sind. Im Rahmen des Forschungsteils dieser Arbeit soll aus Sicht von Lehrpersonen deshalb unter anderem herausgefunden werden, wo Verbesserungspotentiale liegen könnten.

2.6 Resümee

Es kann festgehalten werden, dass in Kapitel 2 die Komplexität der Wertebildung von Kindern, speziell im schulischen Kontext, aufgezeigt werden konnte. Abgesehen von einer genauen Einordnung der Begrifflichkeit, scheint auch eine praktische Umsetzung viele Herausforderungen mit sich zu bringen. Vor allem konnte festgestellt werden, dass Wertebildung auf dem Zutun verschiedener Akteur/-innen basiert, wobei diese alle nicht als isoliert, sondern in enger Verknüpfung miteinander zu betrachten sind. Klar zeigte sich allenfalls, dass eine gute Kooperation zwischen Elternhaus und Schule für eine adäquate Wertebildung unerlässlich ist. Außerdem stellte sich heraus, dass einem reinen Vorleben, also der Vorbildfunktion von Eltern oder Lehrer/-innen, alleine eine eher sekundäre

Bedeutung zugeschrieben wird. Vielmehr spielt eine zusätzliche kritische Reflexion und eigenständige Auseinandersetzung mit Wertesystemen zu deren Bildung eine enorme Rolle. Experten sind sich einig, dass die Wertebildung an sich im Unterricht im Sinne einer Querschnittsaufgabe gesehen werden muss und weniger als expliziter Unterrichtsinhalt. Dies jedoch zeigte sich in Hinblick auf die unausgeschöpften Potentiale im Wertebildungsbereich als herausfordernd für Lehrpersonen. Diese bezeichnen ihre eigene Kompetenz in diesem Bereich als mangelhaft und können einer schulischen Umsetzung der Wertebildung oft nicht in ausreichendem Maße gerecht werden. Betont werden muss aber auch, dass es eine Vielzahl an positiven Wirkungen einer Wertebildung gibt und deren Umsetzung auch unabhängig von der Verpflichtung dazu eine enorme Relevanz für die Entwicklung von Kindern aufweist. Welche Ansätze nun Lehrpersonen zur Umsetzung theoretisch zur Verfügung stehen und welche Wirkung diese mit sich ziehen, soll nun im nächsten Kapitel dargestellt werden.

3 UMSETZUNG DER WERTEBILDUNG IN DER SCHULE

„Die Schule ist kein wertfreier Raum. Sie ist eher ein Ort der unbewussten Vermittlung von Werten.“ (Hackl 2011, S. 19) Dieses Zitat beschreibt gut, dass Schule und Wertebildung kaum voneinander getrennt werden kann. Nachdem nun bereits viele theoretische Aspekte rund um Wertebildung ausführlich behandelt wurden, erfolgt in diesem Kapitel ein näherer Blick auf Ansätze zur Umsetzung in der Schule. Dazu werden verschiedene, ausgewählte theoretische Ansätze und Modelle dargestellt und verglichen. Grundsätzlich wird zwischen einer impliziten und expliziten Wertebildung unterschieden (Stein 2008, S 157ff). Die hier folgenden Ansätze sollen jeweils einer Form zugeordnet werden. Ob diese Ansätze auch praxisbewährt sind und sie auch tatsächlich zur Anwendung kommen, wird im Rahmen der Forschung untersucht.

3.1 Romantischer Ansatz

Der romantische Ansatz geht grundlegend vom Guten im Menschen aus und von der Tatsache, dass Kinder ihre angeborenen Potentiale nur entwickeln müssten (Schubarth 2019, S. 86). Kindern muss also von außen nur dabei geholfen werden, ihre Potentiale aufzuspüren und zu sich selbst zu finden (Standop 2016, S. 88). Standop (2016, S. 88) führt an, dass es in der Erziehung, egal ob durch die Eltern oder die Schule, darauf ankommt, den Kindern für ihre Entwicklung Raum und gute Bedingungen zu geben. In Hinblick auf Wertebildung bedeutet dies nun, dass der romantische Ansatz davon ausgeht, dass sich Werte im Entwicklungsprozess von Kindern von selbst bilden (Hackl 2011, S. 20). Aus diesen Aussagen kann geschlossen werden, dass die Wertebildung bei Kindern kaum äußeres zutun braucht, außer ihnen ein förderndes Setting zu gestalten. Diese Bereitstellung adäquater Bedingungen und eine Hinführung zu einem Wertesystem lassen den romantischen Ansatz der direkten Werteerziehung angehören (Stein 1996, S. 161). Der Freiheit des Willens und der Selbstbestimmung eines Kindes kommt im romantischen Ansatz eine zentrale Rolle zu. Dies könnte gleichgesetzt werden mit einer permissiv-laissez faire Erziehung definiert nach Stein (2013, S. 18).

Durch diesen hohen Wert der Selbstbestimmung und individuellen Entfaltung kommt einem bestimmten Wert nur diejenige Bedeutung zu, die ein Individuum ihm aufgrund seiner subjektiven Wahrnehmung zuschreibt (Standop 2016, S. 88). Multrus (2008, S. 26f), Standop (2016, S. 88f) als auch Schubarth (2019, S. 87) sehen Wertebildung konkret, durch Eltern, Lehrende oder sonstige Personen, mittels dieses Ansatzes somit als eher wenig relevant. Das Wertesystem soll sich vielmehr im weiteren Sinne von selbst in den Kindern herausbilden. Werden nun bereits in Kapitel 2 festgehaltene Aussagen mit den Grundaspekten des romantischen Ansatzes verglichen, zeigt sich hier eine Diskrepanz. Während dieser Ansatz eine konkrete Wertebildung als marginal hinstellt, bringen unter anderem Hackl (2011, S. 21f) oder Rekus (2009, S. 51ff) durch ihre Inhalte die essentielle Rolle von unterschiedlichen Akteur/-innen im Wertebildungsprozess von Kindern hervor. Es könnte durchaus sein, dass, würde dem hier erörterten Ansatz gefolgt werden, Kinder Werte für sich selbst als positiv wahrnehmen und internalisieren, die gesellschaftlich gesehen, nicht wünschenswert oder stark negativ sind (Standop 2016, S. 88).

3.2 Technokratischer Ansatz

Als nächstes soll der technokratische Ansatz dargelegt werden. Dieser kann in den Grundzügen gleichgesetzt werden mit dem eingangs genannten Begriff der Wertevermittlung (Standop 2016, S. 89). Bei beiden stehen eine Vorbestimmung sowie ein Übergeben von Werten an Kinder im Fokus. In Kapitel 2 wurde bereits aufgezeigt, dass ein reines Vorgeben und Vermitteln von Werten an Kinder nicht zielführend für eine nachhaltige Internalisierung von Wertsystemen ist (Schubarth 2013, S. 25), vielmehr braucht es eine Bildung von Werten. Schubarth (2019, S. 87) führt an, dass in Anbetracht des technokratischen Ansatzes Kinder als leere Gefäße zu sehen sind, welche von Menschen erst gefüllt werden müssen. Dies wird gleichgesetzt mit dem reinen Vorgeben und Eintrichtern von Wissen, Können oder Fertigkeiten. Wertebildung wird nach diesem Ansatz zum großen Teil als Aufgabe der Schule gesehen und geht der Annahme nach, dass der Vorbildwirkung in dem Prozess eine große Bedeutung zukommt

(Hackl 2011, S. 20). Dies wiederum wird bereits durch Anführungen in Kapitel 2 widerlegt. Wenn gleich die Bildung von Werten durch Vormachen und Vorleben gefördert wird, ist ein Vorbild alleine, ohne kritischer Auseinandersetzung und Reflexion wenig effektiv (forsa 2018, S. 29f). Kritisch zu betrachten ist außerdem, dass dieser Ansatz bei Kindern mehr ein Zustimmung zu als ein Hinterfragen von vorhandenen Werten bekräftigt (Multrus 2008, S. 28), was der dieser Arbeit zugrundeliegenden und in der Literatur vertretenen Definition von Wertebildung und dem heutigen sowie zukünftigen gesellschaftlichen Leben nicht gerecht wird. Der technokratische Ansatz ist im Sinne von Stein (1996, S. 160) der direkten, expliziten Wertebildung zuzuordnen.

3.3 Entwicklungsfördernder Ansatz

Der entwicklungsfördernde Ansatz ist in der Literatur auch als progressiver Ansatz bekannt. Außerdem kann er auch dem konstruktivistischen Ansatz gleichgesetzt werden. Bei diesem Wertbildungsansatz steht im Gegensatz zum technokratischen Ansatz die Urteilsfähigkeit und somit eine Auseinandersetzung mit Wertsystemen und moralischem Handeln im Vordergrund (Schubarth 2019, S. 87f). Konkret meint dies die Auseinandersetzung mit beispielhaften Konflikten, Modellen oder Dilemmasituationen (Hackl 2011, S. 20). Der Lehrperson kommt nach diesem Ansatz eine zentrale Aufgabe zu. Sie ist dafür verantwortlich günstige Rahmenbedingungen und Settings für eine entsprechende Reflexion und Auseinandersetzung zu ermöglichen, indem sie in den Situationen moralisch richtiges Handeln demonstriert (Multrus 2008, S. 29; forsa 2018, S. 29). Durch diese Auseinandersetzung und das moralische Urteilen entwickeln sich die Kinder hinsichtlich ihrer Moral weiter und können höhere Stufen im Stufenmodell der moralischen Entwicklung nach Kohlberg erreichen (Standop 2016, S. 91; Hackl 2011, S. 20). Für die für die Wertebildung zuständigen Personen ist es wichtig, Konzepte anzuwenden, welche die Kinder nach diesen Stufen fördern (Multrus 2008, S. 29). Die moralischen Stufen werden von Kindern nach der

Reihe durchlaufen, somit ist laut dem entwicklungsfördernden Ansatz eine Anpassung an diese essentiell (Standop 2016, S. 91f). Auch dieser Ansatz kann der expliziten Wertebildung zugeordnet werden (Stein 1996, S. 161).

Es kann aus dieser Erläuterung abgeleitet werden, dass die Kinder sich also im Sinne dieses Ansatzes selber, von Stufe zu Stufe, weiterentwickeln, wenn ihnen entsprechende Bedingungen und Situationen zur Auseinandersetzung gestellt werden. Positiv zu erwähnen ist zu diesem Ansatz die Fokussierung der Urteilsfähigkeit und somit ein Entsprechen der Meinung von Experten, dass dieser eine fundamentale Bedeutung zukommt (Wittenbruch 2009, S. 60). Kritisch beleuchtet werden muss jedoch auf der anderen Seite, dass nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass Kinder die moralischen Stufen nach Plan durchlaufen und ein Zurückkehren zur vorigen Stufe ausgeschlossen ist (Standop 2016, S. 92). Außerdem ist der Theorie-Praxis Transfer näher zu betrachten. All die Konfliktsituationen, Modelle oder Dilemmageschichten, die Kindern zur Auseinandersetzung präsentiert werden, sind nur fiktiv. Multrus (2008, S. 30) führt dazu an, dass der Zusammenhang zwischen theoretischer Einsicht und tatsächlich entsprechendem Handeln gering ist. Das heißt, Kinder sind zwar in der Lage moralisch gut zu urteilen, können aber nicht automatisch nach diesem Urteil im Alltag handeln. Ein Mitgrund dafür kann laut Standop (2016, S. 92) sein, dass in diesem Ansatz der emotionale Bezug beim Erleben nur eine untergeordnete Rolle spielt, dieser aber im Wertebildungsprozess von enormer Relevanz ist. In Abwägung der kritischen und positiven Aspekte des entwicklungsfördernden Ansatzes, kann festgehalten werden, dass dieser zielführender ist als die zuvor behandelten Ansätze. Durch die Fokussierung der Urteilsfähigkeit werden Kinder zu mündigen Individuen erzogen und nicht nur angehalten vorhandene Wertsysteme ungefragt zu übernehmen (Multrus 2008, S. 30). Wie Studienergebnisse zeigen, sehen auch Eltern und Lehrpersonen in der Zugrundelegung des entwicklungsfördernden Ansatzes für die Wertebildung in der Schule die größte Effektivität (forsa 2018, S. 30).

3.4 Vorbild-Ansatz

Unter Vorbild-Ansatz wird verstanden, Kindern durch eigenes vorbildliches Handeln erwünschte Werte anzubieten und so eine Internalisierung dieser zu erwirken (forsa 2018, S. 29). Wichtig dabei ist, dass die Vorbilder in ihrem Verhalten authentisch sind, um glaubwürdig zu sein und sich ihrer Rolle bewusst sind (Tegeler & Martin 2017, S. 9). Sie können die Kinder sowohl positiv als auch negativ mit ihrer Haltung und ihrem Handeln beeinflussen und wirken auch indirekt auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (Tegeler & Martin 2017, S. 20). Es geht beim Vorbild-Ansatz aber nicht um ein reines Nachahmen des Verhaltens einer Lehrperson beispielsweise, sondern vielmehr um ein Lernen am Modell (Schubarth 2019, S. 88). Der hier erörterte Ansatz gehört dementsprechend eher der impliziten Wertebildung an (Stein 1996, S. 157). Eine konkrete Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Werthaltungen bleibt zwar aus (forsa 2018, S. 29), trotzdem soll durch das Modelllernen eine bewusste und reflektierte Wertebildung stattfinden (Schubarth 2018, S. 88). Das heißt, Kinder werden zum Nachdenken angeregt und erlangen so ein Bewusstsein für die präsentierten Werte. Eltern und Lehrer/-innen sind sich aber einig, dass der Vorbild-Ansatz eher wenig sinnvoll ist und so wird er auch von der Mehrheit der Lehrenden im Unterricht nicht oder nicht isoliert angewendet (forsa 2018, S. 30). In Kapitel 2 wurde bereits an mehreren Stellen aufgezeigt, dass eine aktive Auseinandersetzung und Reflexion einen großen Stellenwert im Wertebildungsprozess einnimmt (Schubarth 2010, S. 28) sowie zur Definition des Begriffs Wertebildung gehört. Es kann somit gesagt werden, dass aufgrund dieser Expertenmeinungen der Vorbild-Ansatz alleine in der Wertebildung nicht als Grundlage gesehen werden sollte.

3.5 VaKE Modell

Nach der Erörterung vier grundlegender Ansätze für die schulische Wertebildung soll nun ein Unterrichtsmodell dargestellt werden, welches auf dem konstruktivistischen Ansatz basiert – das VaKE Modell (Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 9). VaKE steht für Values and Knowledge Education, das heißt,

es meint eine Verbindung von Wissenserwerb und Wertebildung (Patry 2019) und gibt einen sehr konkreten Fahrplan für die Umsetzung im Unterricht vor. Im konstruktivistischen Ansatz, hier entwicklungsfördernder Ansatz, orientiert sich, wie bereits festgehalten, Wertebildung an den moralischen Entwicklungsstufen und es werden zur Auseinandersetzung unter anderem Dilemmageschichten eingesetzt (Hackl 2011, S. 20), genau dessen bedient sich auch das VaKE Modell (Weyringer & Patry 2005). Werte sollen nicht, wie im technokratischen Ansatz, vermittelt und übernommen werden, sondern durch eine eigenständige Auseinandersetzung mit einem Problem, wertbezogen und inhaltlich, selbständig herausgebildet werden (Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 9).

Der Lehrende übernimmt bei diesem Modell das Gestalten entsprechender kognitiver als auch moralischer Konfliktsituationen sowie das Begleiten und Unterstützen der Kinder beim Erwerb von Wissen und der gleichzeitigen Wertebildung. Wichtig ist jedoch, dass die Lehrperson nur so weit interveniert, wie dies nötig ist (Weyringer & Patry 2005). Weinberger, Party und Weyringer (2008, S. 31) definieren die Verantwortungsbereiche im Detail folgendermaßen:

„Die Lehrperson ist verantwortlich

- *den Lernprozess zu fördern (problemorientierte Situationen anzubieten),*
- *individuell zu unterstützen und herauszufordern (z. B. durch strategische Hilfestellung oder herausfordernde Fragen),*
- *die notwendigen Informationen bereitzustellen und*
- *selbstständige Überprüfungen (Viabilitäts-Checks) des Gelernten zu ermöglichen.“*

Es zeigt sich also, dass Lehrende im Sinne dieses Modells grundlegend eine andere Rolle einnehmen als in herkömmlichem, instruktionsorientiertem Unterricht. Bei genauem Betrachten der angeführten Verantwortungsbereiche ist zu erkennen, dass diese Rolle essentiell, aber eher hintergründig ist und die Kinder in den Vordergrund rückt. Diese müssen grundsätzlich bereit dazu sein, sich auf

einen derartigen Unterricht einzulassen und selbständig ihre Arbeit zu organisieren, durchzuführen sowie ihren Erfolg damit zu überprüfen (Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 31). Auf den genauen Ablauf dazu wird im weiteren Verlauf noch eingegangen, zuerst sollen aber einige Ziele eines VaKE Unterrichts dargelegt werden.

Das grundlegende Ziel des VaKE Modells, bei Kindern im Unterricht gleichzeitig Wissen und Werte zu bilden, wurde bereits zu Beginn des Kapitels offengelegt. Dieses übergeordnete Ziel soll an dieser Stelle weiter differenziert werden. Dadurch dass die Schüler/-innen sich in dieser Form des Unterrichts vieles selbst erarbeiten sowie aneignen und der Lehrende die Berater- und Unterstützerrolle übernimmt, werden sie im selbständigen Lernen geschult. Das heißt sie sind in der Lage sich ihren Arbeitsprozess selbst zu strukturieren, wichtige Informationen zu filtern und dieses Wissen anzuwenden sowie sich selbst anschließend einzuschätzen (Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 11). Im VaKE Unterricht findet außerdem eine Auseinandersetzung mit Lehrstoff anstatt dessen Auswendiglernen statt, was dazu führt, dass die Kinder dieses Wissen auch tatsächlich verstehen und zum Beispiel zum Lösen von Problemen anwenden können (ebd., S. 10f). Noch weitere Ziele von VaKE sind das Entwickeln und Fördern der kritischen Denkfähigkeit durch die Auseinandersetzung mit und Diskussion von Problemen, wodurch Kinder auch gleichzeitig ein höheres Verständnis für Werte entwickeln und diese anwenden können, sowie das Schulen der Team-, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit (ebd., S. 11f).

Um ein besseres Verständnis zu schaffen, wird an dieser Stelle in prägnanter Form der Ablauf eines VaKE Unterrichts dargestellt. Der Ablauf gliedert sich in elf zentrale Schritte, welche sich zum Teil auf Wertebildung oder Wissenserwerb alleine fokussieren oder beide Bereiche in einem Schritt abdecken, und wird in Tabelle 1 kompakt aufgezeigt.

1) Wertekonflikt einführen	Interesse wecken, Vorwissen geben/aktivieren
2) Erste Entscheidung	individuelle Entscheidung und Urteilsfindung, Abstimmung, Diskussion
3) Erstes Argumentieren	Pro- und Kontra-Argumente für Handlungsmöglichkeiten austauschen, hinterfragen und reihen
4) Austausch über Erfahrungen und fehlende Informationen	bestehende Wissensbasis diskutieren und Festlegen fehlenden Wissens, Informationssuche organisieren
5) Informationssuche	Information suchen, Bedeutung diskutieren, Information zur Präsentation aufbereiten
6) Informationsaustausch	Informationen präsentieren und hinterfragen
7) Zweites Argumentieren	neu erhaltenes Wissen in eigenen Argumenten anwenden, Argumente überarbeiten, eigene Meinung hinterfragen
8) Informationssynthese	gemeinsame Diskussion über Wertekonflikt anhand neuen Wissens
9) Wiederholung Punkt 4-8, wenn nötig	erneut fehlendes Wissen ermitteln und hinterfragen
10) Endprodukt	Gelerntes auf neues Problem transferieren und anwenden
11) Generalisation	Diskussion über ähnliche Themen

Tabelle 1 Ablauf des VaKE Unterrichts (In Anlehnung an Patry & Weinberger 2004; Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 13ff)

Einige dieser genannten Ablaufschritte sind von der ganzen Klasse gemeinsam, andere wiederum in Gruppen zu vollziehen. Die Lehrperson übernimmt während dieses Prozesses die Bereitstellung einer Dilemmageschichte oder einer Problemsituation, die Organisation und Leitung des Prozesses sowie eine Unterstützung durch gezielte Fragen (Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 16).

Einige durchgeführte Studien mit dem VaKE Modell bestätigen seine positive Wirkung und seine Effektivität im Sinne einer kombinierten Wertebildung und eines Wissenserwerb in unterschiedlichen Kontexten. Um die Aussagekraft zu erhöhen und konkrete, langfristige Schlüsse ziehen zu können, wird es aber noch weiteren Studien bedürfen (Patry, Weyringer, Aichinger & Weinberger 2016). Was jedoch schon aus Studienergebnissen abzuleiten ist, ist die Tatsache, dass die Umsetzung des VaKE Modells positive Effekte für hochbegabte Kinder aufweist, denn diese fühlen sich in derartigen Settings wohl und können ihre Kompetenzen darin gut anwenden und erweitern (Weyringer & Patry 2005). Positiv hervorzuheben ist allenfalls, dass das Modell nicht nur zu schulischen Zwecken, sondern auch in vielen außerschulischen Kontexten zur Anwendung gebracht werden kann (Patry 2019). Herausfordernd für Lehrpersonen könnte sein, dass sie wohlmöglich ihre Unterrichtsorganisation gänzlich umstellen müssten, um nach dem VaKE Modell zu arbeiten, nämlich weg vom Instruktionsunterricht hin zu konstruktivistischem Vorgehen. Im Zuge dessen müssten sie auch ein Bewusstsein für ihre neue Rolle in dieser Form des Unterrichts schaffen und diese annehmen können.

3.6 Resümee

Dieses Kapitel hatte zum Ziel, unterschiedliche Ansätze zur Umsetzung einer Wertebildung in der Schule aufzuzeigen und abschließend noch ein konkretes Modell zur Anwendung zu erörtern. Im Zuge dessen zeigte sich, dass es vier grundlegende Ansätze gibt, wobei der Vorbildansatz aufgrund erwähnter Kritik eher als hintergründig zu betrachten ist. Im Vergleich der einzelnen Ansätze und in Verbindung mit den getroffenen Definitionen in Kapitel 2 konnte herausgefunden werden, dass im Sinne einer *Wertebildung* der entwicklungsfördernde/progressive/konstruktivistische Ansatz der effektivste und präferierte unter Eltern und Lehrenden ist. Dieser impliziert eine eigenständige Herausbildung von Wertsystemen unter bestimmten Bedingungen und mit Unterstützung der, im schulischen Kontext, Lehrpersonen. Somit kann an dieser Stelle auch die

Verbindung mit dem abschließend dargestellten VaKE Modell getroffen werden. Dieses basiert auf und steht in Zusammenhang mit dem konstruktivistischen Ansatz und dient Lehrenden als eine Handreichung zur effektiven Implementierung einer Wertebildung in der Schule. Es konnte festgehalten werden, dass eine Umsetzung der Wertebildung nicht heißt, dass der fachliche Unterricht darunter leidet, sondern vielmehr eine Kombination und Parallelität beider möglich ist und sinnvoll scheint. Werden nun die Erkenntnisse zum VaKE Modell an den gefundenen Störfaktoren der Wertebildung in Kapitel 2 gespiegelt, kann gesagt werden, dass einige dieser durch eine Umsetzung dieses Unterrichtsmodells eliminiert werden könnten. Abschließend ist zu erwähnen, dass jeder Ansatz positive Aspekte mit sich bringt, aber auch Kritiker/-innen hat, somit ist in jeder individuellen schulischen Situation immer genau abzuwägen, welcher Ansatz beziehungsweise ob eine Kombination mehrerer Ansätze sinnvoll scheint.

Es sollen folgend im Forschungsteil der Arbeit nun empirische Erkenntnisse zur Beantwortung der einleitend festgehaltene Forschungsfrage gefunden werden. Im nächsten Kapitel folgt dazu zu Beginn die Erläuterung der zugrundeliegenden Forschungsmethode. Zuerst wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring theoretisch beschrieben. Anschließend wird näher auf das problemzentrierte Interview als Instrument eingegangen, bevor dann die Rahmenbedingungen für die im Zuge dieser Arbeit geführten Interviews genannt und der Interviewleitfaden dargestellt wird.

4 DESKRIPTION DES FORSCHUNGSKONZEPTS

Nachdem nun das theoretische Fundament gelegt und der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt wurde, folgt in diesem Kapitel die Beschreibung des Forschungsvorhabens. Es soll herausgefunden werden, ob die genannten Herausforderungen einer Wertebildung zu einer praktischen Vernachlässigung dieser in der Grundstufe II der Volksschule führen, wie Wertebildung aktuell stattfindet beziehungsweise wie eine effektive Implementierung in der Praxis funktioniert oder funktionieren kann. Dies geschieht mithilfe eines qualitativen Forschungskonzepts, da im Rahmen der Forschung dieser Arbeit das Subjekt und das Verstehen im Vordergrund steht (Döring & Bortz 2016, S. 14). Im Folgenden wird die qualitative Sozialforschung nach Mayring mit ihren zentralsten Merkmalen dargestellt. Anschließend wird konkret auf die Datenerhebung mittels Interviews eingegangen und das problemzentrierte Interview kurz erläutert. Darauf folgt die Darstellung der Interviewrahmenbedingungen sowie des Interviewleitfadens.

4.1 Merkmale der Qualitativen Sozialforschung nach Mayring

Die Anfänge der qualitativen Sozialforschung liegen weit zurück. Im Laufe der Zeit, vor allem in den letzten Jahrzehnten, haben sich vielseitige Zugänge und Auslegungsformen der qualitativen Sozialforschung herausgebildet (Strübing et al. 2008, S. 83f). Qualitative Methoden haben im Vergleich zu quantitativen in unterschiedlichen Bereichen immer mehr an Bedeutung gewonnen, da im Rahmen quantitativer Forschung das Subjekt, also der Mensch selbst, zu wenig im Fokus steht und diese jeweiligen Bereiche dies aber bedürfen (Mayring 2016, S. 9). Weiters eignen sich qualitative Methoden gut, um Schlüsse in eher unbekannt Gebieten ziehen und somit neue Erkenntnisse zu einem eher wenig beforschten Feld zu gewinnen (Kuckartz et al. 2008, S. 11ff). Qualitatives Forschungsvorgehen orientiert sich an fünf bedeutenden Grundsätzen, welche nun in Tabelle 2 kompakt dargestellt werden.

Subjektbezogenheit	Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung = Subjekt (Mensch); direkter Zugang zu Subjekten
Deskription	genaue und umfassende Beschreibung des Untersuchungsgegenstands
Interpretation des Forschungsobjekts	Erschließung des Untersuchungsgegenstandes durch Interpretation des Subjekts
Natürliche, alltägliche Umgebung	Untersuchung des Gegenstandes in seiner natürlichen Umgebung statt im Labor
Verallgemeinerungsprozess	Fallspezifische Begründung der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen

Tabelle 2 5 Grundsätze der qualitativen Sozialforschung (Eigene Darstellung nach Mayring 2016, S. 20ff)

Mayring (2016, S. 24f) betont jedoch, dass eine Differenzierung dieser in Tabelle 2 dargestellten fünf Grundsätze im Sinne eines konkreten Anwendens nötig ist. Dazu werden den einzelnen Bereichen folgende 13 untergeordnete Säulen zugeschrieben: Einzelfallbezogenheit, Offenheit, Methodenkontrolle, Vorverständnis, Introspektion, Forscher-Gegenstands-Interaktion, Ganzheit, Historizität, Problemorientierung, Argumentative Verallgemeinerung, Induktion, Regelbegriff und Quantifizierbarkeit (ebd., S. 26). Da dies an dieser Stelle nicht von Bedeutung scheint, wird auf eine nähere Erörterung jeder einzelnen Säule an diesem Punkt verzichtet. Gesagt werden kann allenfalls, dass sich jede/-r Forscher/-in im qualitativen Sozialforschungsbereich mit diesen Säulen auseinandersetzen sollte, da diese als Checkliste dienen und sicherstellen können, dass den Ansprüchen qualitativen Denkens entsprochen wird (ebd., S. 38f).

4.2 Forschungsinstrument

Um empirische Ergebnisse zu erhalten, die dazu beitragen sollen, das Forschungsziel der Arbeit zu erreichen, müssen zuerst Daten erhoben werden. Im Rahmen der qualitativen Forschungsrichtung wurde sich aus einer Vielzahl vorhandener Methoden für eine Datenerhebung mittels Interviewführung entschieden. Dieses Forschungsinstrument kann noch weiter in unterschiedliche Arten von qualitativ orientierten Interviews differenziert werden (Helfferich 2005, S. 7). Allen gemeinsam ist, dass das Subjekt im Zentrum steht und zum Sprechen kommen soll (Mayring 2016, S. 66). Um die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, wurde aufgrund der charakteristischen Merkmale das problemzentrierte Interview ausgewählt. Dieses scheint für die vorliegende Masterarbeit sinnvoll, da die Standpunkte, Wahrnehmungen und Erfahrungen von Menschen bezüglich des dargestellten Problems der potentiell vernachlässigten Wertebildung durch dieses Forschungsinstrument relativ offen ermittelt werden können (ebd., S. 67). Außerdem können gezielte Fragen im Vorhinein festgelegt und gleichzeitig eine gewisse Offenheit und Flexibilität diesbezüglich behalten werden sowie auch das Vorwissen der Forscherin im Interview konkret integriert werden (Helfferich 2005, S. 33). Im Folgenden wird das problemzentrierte Interview näher beleuchtet.

4.2.1 Problemzentriertes Interview

Das problemzentrierte Interview geht zurück auf Witzel, der 1985 dieses qualitative Forschungsinstrument etabliert hat (Mayring 2016, S. 67). Grundsätzlich soll die Situation in einem problemzentrierten Interview einem offenen Gespräch ähneln und so die zu interviewende Person relativ frei sprechen lassen, das grundlegende Problem muss aber immer im Zentrum stehen (ebd., S. 67). Außerdem ist ein problemzentriertes Interview halbstrukturiert, was bedeutet, dass im Vorfeld auf Basis des erlangten Wissens im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Thema ein Interviewleitfaden als Orientierungsrahmen direkt erstellt wird (Witzel 2000). Zur besseren Einordnung des problemzentrierten Interviews hat Witzel (2000) drei Grundprinzipien dieses Vorgehens formuliert, welche in Tabelle 3 aufgezeigt werden sollen.

Problemzentrierung	Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung; Erarbeitung subjektiver Aspekte während des Interviews, objektiver Aspekte im Vorhinein
Gegenstandsorientierung	Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes und Abstimmung der genauen Auslegung des Verfahrens darauf
Prozessorientierung	Zusammenhängende Resultate durch schrittweisen, flexiblen und reflektiven Forschungsverlauf

Tabelle 3 3 Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews (Eigene Darstellung nach Witzel 2000)

Diese Grundaspekte aus Tabelle 3 kennzeichnen nun also einmal mehr das problemzentrierte Interview als ein Forschungsinstrument, das eine zentrale Problemstellung behandelt, das objektive Aspekte in Form von erarbeitetem Vorwissen mit subjektiven Aspekten in Form von subjektiven Wahrnehmungen der Interviewpartner/-innen verbindet, das den Untersuchungsgegenstand fokussiert, das eine flexible Auslegung der Gestaltung ermöglicht und das den gesamten Prozess in dem Mittelpunkt rückt. Daraus lässt sich ableiten, dass für den Forscher/die Forscherin vor allem die intensive objektive Auseinandersetzung mit dem Thema im Vorfeld sowie die Erstellung eines Leitfadens zur Unterstützung und laufendem Zurückkommen zum Problem von zentraler Bedeutung sind.

Ein Merkmal wird nun im Rahmen dieser Grundaspekte nicht explizit genannt, nämlich die Offenheit. Die Relevanz der Offenheit im Sinne dieses Forschungsinstruments wurde bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, soll an dieser Stelle aber noch einmal genauer hinsichtlich ihrer positiven Aspekte dargestellt wer-

den. Dadurch, dass die zu interviewenden Personen ohne Vorgaben des/-r Forschers/-in antworten soll, kann gleichzeitig festgestellt werden, ob denn die Fragen tatsächlich richtig verstanden wurden. Zusätzlich ermöglicht die Offenheit eine Offenlegung subjektiver Wahrnehmungen und Deutungen sowie die Entwicklung eigener größerer Zusammenhänge im Laufe des Interviews der Partner/-innen. Auch ein Thematisieren der Bedingungen der Interviewsituation wird durch das Prinzip der Offenheit ermöglicht (Kohli 1978 zitiert nach Mayring 2016, S. 68). Eine Interviewsituation mit entsprechend offener Atmosphäre trägt zum Aufbau einer Vertrauensbasis der Beteiligten bei, was wiederum dazu führt, dass sowohl der Interviewer/die Interviewerin in Form von ehrlichen, genauen Antworten als auch die zu interviewende Person in Form von Erkenntnissen und Schlüssen hinsichtlich des gesellschaftlichen Problems einen Nutzen ziehen (Mayring 2016, S. 69).

Witzel (2000) hält zum genauen Ablauf eines problemzentrierten Interviews weiters einige Aspekte unterschiedlicher Gesprächstechniken, die unterteilt sind in erzählungsgenerierende und verständnisgenerierende Strategien, fest. Durch eine vorformulierte, offene Einleitungsfrage soll gleich zu Beginn der Fokus auf die Problemstellung gelegt werden. Allgemeine Sondierungen in Form von Nachfragen sind nötig, um zu etwas zu detaillieren und den roten Faden zu gewähren. Falls Interviewpartner/-innen nicht auf für die Forschung essentielle Punkte eingehen, sind ad-hoc Fragen notwendig. Um Verständnis zu generieren können auch spezifische Sondierungen vorkommen. Dabei stellt der Interviewer/die Interviewerin spezifische Fragen, die auf dem im Vorfeld oder während des Interviews generierten Wissens bauen. Zurückspiegelung von Gesagtem, Verständnisfragen oder Konfrontationen können dabei eingesetzt werden (ebd.).

Die tatsächlichen Gespräche erfolgen schließlich, nachdem der Leitfaden basierend auf der Problemanalyse erstellt und eine Pilotphase, in der mögliche Optimierungen geschehen, durchgeführt wurde (Mayring 2016, S. 69). Sind alle In-

terviews abgeschlossen, müssen die gemachten Dokumentationen, meist Tonaufnahmen, transkribiert und anschließend ausgewertet werden, worauf in Kapitel 4.3 eingegangen wird (Mayring 2016, S. 70f). An dieser Stelle folgt nun die Darlegung der Rahmenbedingungen der geführten Interviews.

4.2.2 Rahmenbedingungen der Interviews

Im Rahmen der Forschung für diese Arbeit wurden sechs problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen geführt. Zentral bei der Auswahl der Partnerinnen war eine gewisse Diversität in mehreren Bereichen. Um ein möglichst umfassendes Bild durch die Interviews zu bekommen, wurden Personen aus ländlichen sowie städtischen Schulen, als auch welche mit Migrationshintergrund und welche ohne interviewt. Außerdem wurde darauf geachtet, dass auch hinsichtlich des Alters und somit der Erfahrung im Schuldienst variiert wird. Da der Fokus dieser Masterarbeit auf der Grundstufe II der Volksschule liegt, war es jedoch wichtig, dass hier bezüglich der interviewten Personen Einheitlichkeit herrscht. Alle Befragten sind somit in unterschiedlicher Art in der Grundstufe II tätig. In Tabelle 4 werden die ausgewählten Interviewpartnerinnen zum besseren Verständnis kompakt beschrieben. Vor den Interviews fand eine Zusendung des Interviewleitfadens, welcher im nächsten Kapitel dargestellt wird, sowie einer kompakten Beschreibung des VaKE Modells statt. Dies schien nötig, da die Fragen teilweise inhaltlicher, wissensbasierter Aspekte bedürfen und dafür eine kurze vorangehende Auseinandersetzung damit wertvoll ist. Die Interviews wurden im Vorhinein auf etwa 10-15 Minuten geplant und sollten zum Teil in Präsenz und zum anderen Teil mittels Onlinemeeting stattfinden. Alle Interviews wurden mittels Audioaufnahme aufgezeichnet, welche später im Rahmen der Auswertung als Basis für die Transkription dienen. Auf die genaue Methodik dabei und auf die weiteren Auswertungsschritte wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen. Ebenso erfolgt daraufhin die Erläuterung der qualitativen Inhaltsanalyse als Instrument zur Datenanalyse. Im Zuge dessen wird auch die Kategorienbildung beleuchtet.

Fall	Geschlecht	Alter	Beschreibung
LP 1	weiblich	26 Jahre	Migrationshintergrund, Klassenlehrerin Grundstufe II, städtische Schule
LP 2	weiblich	37 Jahre	kein Migrationshintergrund, Klassenlehrerin Grundstufe II, städtische Schule
LP 3	weiblich	23 Jahre	kein Migrationshintergrund, Klassenlehrerin Grundstufe II, ländliche Schule
LP 4	weiblich	27 Jahre	Migrationshintergrund, Teamlehrerin Grundstufe II, städtische Schule
LP 5	weiblich	24 Jahre	kein Migrationshintergrund, Teamlehrerin und Werklehrerin Grundstufe II, ländliche Schule
LP 6	weiblich	42 Jahre	kein Migrationshintergrund, Klassenlehrerin Grundstufe II, städtische Schule

Tabelle 4 Beschreibung der Interviewpartnerinnen

4.2.3 Interviewleitfaden

- Welchen Stellenwert hat für Sie Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule?
- Wird Wertebildung von Ihnen als Querschnittsmaterie gesehen und damit implizit in das Unterrichtsgeschehen eingebaut oder findet diese explizit mit Materialien, Geschichten, Dilemmasituationen, etc. statt?
- Wie schaut Ihr vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus?
 - *Rolle, Funktion, Ziele, eigene Position als Lehrperson (Modell, Vorbild, Informantin, Provokateurin)*
- Wer oder was hat Ihrer Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern?
 - *Authentische Personen, verlässliche Institutionen, innerschulische Aspekte (Schulklima, Rituale, Traditionen, Innovationsbereitschaft, Schwerpunktschulen, Schulprofil), etc.*
 - *In welchen Bereichen sehen Sie Ihre persönliche Wirksamkeit?*
- Wo sehen Sie positive Effekte in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung einer Wertebildung?
- Welche Störfaktoren in Bezug auf Wertebildung sehen Sie im schulpraktischen Handeln?
 - *gesellschaftspolitisch, schulische Rahmenbedingungen, individuelle Wahrnehmungen*
- Fühlen Sie sich selbst ausreichend kompetent im Bereich Wertebildung?
 - *Würden Sie sich eine stärkere Einbindung dieses Bereichs in der Aus- oder Fortbildung wünschen? Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen?*
- Sehen Sie das VaKE Modell als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung der Wertebildung?
- Welche Aspekte der methodisch-didaktischen Unterstützung können Sie von diesem Modell ableiten?
 - *Unterstützung wofür, Entlastung von, Störfaktoren ausgeschaltet oder gemindert*

4.3 Auswertung der Interviews

An dieser Stelle wird nun der Auswertungsprozess der geführten Interviews beschrieben. Dazu wird zu Beginn auf allgemeine Informationen zum besseren Vorverständnis eingegangen sowie die Transkription kurz aufgezeigt. Bevor die Resultate dann geordnet nach Fragen und Kategorien dargestellt werden, wird in der Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse auch explizit auf die Kategoriebildung eingegangen sowie die festgelegten Kategorien tabellarisch dargestellt.

Grundsätzlich konnten alle Interviews wie geplant durchgeführt werden. Der Durchführungszeitrahmen betrug knapp zwei Wochen, sodass alle Interviews in einem kompakten Rahmen aneinander anschlossen. Zwei der Interviews fanden direkt im Anschluss an den Unterricht in der Schule direkt in Präsenz statt, drei weitere konnten im privaten Rahmen durchgeführt werden, da die Partnerinnen aus dem privaten Umfeld der Forscherin stammen, während ein Interview aufgrund der aktuell geltenden Bestimmungen bezüglich Covid-19 online stattfinden musste. Der zeitlich geplante Rahmen konnte in etwa eingehalten werden und so dauerten alle Interviews zwischen 10 und 17 Minuten. Alle Interviewpartnerinnen beschäftigten sich im Vorfeld mit den Fragen des Leitfadens und versuchten, sich einen Überblick über das VaKE Modell zu verschaffen. Im Austausch vor Beginn der Interviews mit den befragten Lehrpersonen zeigte sich, dass es für einige Personen schwierig war, eine gute Vorstellung vom VaKE Modell zu bekommen, da dieses zuvor gänzlich unbekannt war. Hier war es nötig, dass vor den Interviews nochmals eine kurze mündliche Erläuterung des Modells stattfand. Es zeigte sich weiters, dass es alle Lehrpersonen als positiv empfanden, den Leitfaden im Vorfeld bekommen zu haben, um sich mit den Fragen auseinanderzusetzen. So war es ihnen möglich, fundierte, gut durchdachte Antworten zu geben. Die befragten Lehrerinnen waren allesamt interessiert an der Thematik und motiviert im Interview. Somit konnten viele Informationen gesammelt und eine gute Basis für die Auswertung geschaffen werden.

Nach der Durchführung aller Interviews wurden die einzelnen Audioaufzeichnungen transkribiert, das heißt, in schriftliche Form gebracht. Dies ist ein notwendiger Schritt, um die Daten für die Auswertung in schriftlicher Form verfügbar zu haben und um einen distanzierteren Umgang mit dem Datenmaterial zu ermöglichen (Fuß & Karbach 2019, S. 17f). Grundsätzlich stehen zur Transkription unterschiedliche Formen zur Auswahl. In dieser Arbeit wurde die Form des bereinigten Transkripts gewählt. Im Sinne von Fuß und Karbach (2019, S. 19) könnte dies prinzipiell zu den journalistischen Transkripten, wo es um eine leserfreundliche Wiedergabe des Gesprochenen geht, zugeordnet werden. Das heißt, das Gesprochene wird in die Schriftsprache transferiert und para- und non-verbale Ereignisse werden vernachlässigt (Dresing & Pehl 2018, S. 17). Es kann festgehalten werden, dass die Transkripte dieser Arbeit eine Kombination aus journalistischem und einfachem Transkript sind. Der Dialekt wurde geglättet, während die Umgangssprache sowie der Satzbau zum Großteil unverändert übernommen wurden. Dieser Mix wurde gewählt, da der Fokus, wie bereits erwähnt, hier auf der guten Lesbarkeit und leichten Erlernbarkeit liegt.

Im Anschluss an die Fertigstellung der Transkripte erfolgte eine erneute, intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten. Die Inhalte der einzelnen Transkripte wurden vorläufig miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede beim ersten Durcharbeiten wurden gesucht. Diese erste intensive Sichtung ist notwendig für die nachfolgende Kategorienbildung. Es wurden in diesem Forschungsprozess dazu die von den Befragten getätigten Aussagen erstmalig geclustert und so bereits Häufungen und Kategorisierungsmöglichkeiten aufgezeigt. Diese Vorarbeit erwies sich als sehr wertvoll beim darauffolgenden tatsächlichen Prozess der Kategorienbildung. Für diese Forschung wurde im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse die Methode der induktiven Kategorienbildung gewählt. Darauf und auf allgemein charakterisierende Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse wird im folgenden Kapitel eingegangen.

4.4 Datenanalyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Um die im Rahmen der Interviews gesammelten, bereits verschriftlichten Daten auszuwerten, wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen. Die Definitionen des Begriffs qualitativer Inhaltsanalyse sind sehr vielschichtig. Was jedoch klar im Zentrum steht, ist die Auswertung von Inhalten oder Daten, die aus irgendeiner Form der Kommunikation entstanden sind (Mayring 2015, S. 12). Somit und aufgrund eines zweiten Merkmals, nämlich, dass die Daten für die Inhaltsanalyse in schriftlicher Form verfügbar sein müssen, eignet sich dieses Auswertungstool gut für die vorliegende Arbeit. Ein weiteres charakteristisches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist die systematische Vorgehensweise, das heißt, das Vorgehen bei der Analyse nach festgelegten Regeln (ebd., S. 13). Durch diesen systematischen, regelkonformen Ablauf können auch andere Personen die Analyse im Anschluss verstehen, nachvollziehen und überprüfen (ebd., S. 14).

Nach diesem Merkmal entspricht die vorliegende Arbeit somit dem Kriterium der intersubjektiven Nachprüfbarkeit. Die qualitative Inhaltsanalyse geht aber nicht nur systematisch, sondern auch theoriegeleitet vor. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse nicht isoliert betrachtet werden, sondern in Verbindung mit theoretischen Aspekten und Fragestellungen gebracht werden und unter diesem Gesichtspunkt analysiert werden (Mayring 2015, S. 14). Dieses Charakteristikum ist ein weiterer Punkt, der zur Auswahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Instrument beitrug. Denn im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse erfolgt genau eine solche Verknüpfung mit dem eingangs aufgezeigten theoretischen Hintergrund. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Interpretation der Daten im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nie abgeschlossen ist, sondern vielmehr offen für neue, weitere Interpretation ist (ebd., S. 38). Zusätzlich ist als zentral zu nennen, dass der Gegenstand stets im Zentrum steht. Das heißt, dass sich die Verfahren der Inhaltsanalyse immer an dem jeweiligen Gegenstand orientieren beziehungsweise sich ihm anpassen (ebd., S. 52). Wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse begonnen, ist der erste Schritt eine genaue Quellenkunde.

Darunter ist zu verstehen, dass das Datenmaterial hinsichtlich seiner Entstehungsbedingungen untersucht wird. Als nächstes muss das Vorverständnis des Analytikers/der Analytikerin offengelegt werden. Dazu zählen Fragestellungen, theoretische Hintergründe und Vorannahmen. Es zeigt sich also, dass das Material nicht ohne Vorbehalt analysiert werden kann. Zu erwähnen ist auch, dass eine Inhaltsanalyse als Verstehensprozess in die Tiefe gehen und nicht nur Oberflächeninhalte behandeln sollte (ebd., S. 32f).

Wie bereits in vorangehenden Kapiteln erwähnt, werden im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse Kategorien gebildet. Dies ist essentiell, wenn die Analyse die Anknüpfung an alltägliche Prozesse des Verstehens und Interpretierens von sprachlichem Material zum Ziel hat. Die im Sinne der zuvor betonten Systematik festgelegten Regeln sind später auch wertvoll für die induktive Kategorienbildung. Die Bildung von Kategorien ist zentral, um die Ziele der qualitativen Inhaltsanalyse in eben diesen zu präzisieren (Mayring 2015, S. 51). Bevor jedoch das Kategoriensystem gebildet wird, muss eine theoretische Differenzierung der Fragestellung stattfinden. Die der Analyse zugrundeliegende Fragestellung leitet sich in diesem Fall eng von der bereits in Kapitel 1 festgelegten Forschungsfrage ab.

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit der Theorie zu diesem Thema zeigte sich, dass die Fragestellung für die Forschung im Grunde so bestehen bleiben kann. Es soll im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse demnach herausgefunden werden, ob Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule eine vernachlässigte explizite und implizite Querschnittsmaterie darstellt und was es für eine erfolgreiche Umsetzung brauchen würde. Nachdem geklärt ist, was grundsätzlich herausgefunden werden soll, wird eine passende Analysetechnik festgelegt. Mayring (2015, S. 62) nennt dazu die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Auswahl der Technik steht in Zusammenhang mit der zugrundeliegenden Forschungsfrage und muss zu dieser passen. Um dem ge-

recht zu werden, wird für die vorliegende Arbeit grundsätzlich die Zusammenfassung als Technik gewählt. Diese wird aber weiter differenziert, sodass diese Analyse sich als Part der Zusammenfassung der induktiven Kategorienbildung bedient (ebd., S. 67f).

Unter induktiver Kategorienbildung versteht sich die direkte Ableitung der Kategorien aus dem gewonnenen Material durch einen Verallgemeinerungsprozess. Der zuvor erstellte Theorieteil wird dabei unbeachtet gelassen (Mayring 2015, S. 85). Die induktive Kategorienbildung ergibt sich für diese Arbeit unter anderem, weil sie das Material möglichst gegenstandsnahe, naturalistisch und ohne Verzerrungen durch Einfließen der Vorkenntnisse der forschenden Person abbildet (ebd., S. 86). Anders als bei der generellen Zusammenfassung, erfolgt bei der induktiven Kategorienbildung eine Orientierung an bestimmten Aspekten des Materials (ebd., S. 88). Diese Aspekte ergeben sich hier durch die formulierte Fragestellung. Im Prozess der Abstraktion wird das Material dann selektiv Schritt für Schritt durchgearbeitet, das heißt, selektiv jeweils nur an den interessierenden Aspekten orientiert. Konkret für diese Arbeit bedeutet dies, dass jedes Interviewtranskript Zeile für Zeile durchgearbeitet wird und angelehnt an den Aspekten der Forschungsfrage parallel passende Kategorien formuliert werden. Nachdem dieser Prozess abgeschlossen ist, werden die gefundenen Kategorien nochmals hinsichtlich ihrer Zielorientierung überprüft. Der umfassende Auswertungsbogen, also die gebildeten Kategorien inklusive expliziter Textpassagen und Ankerbeispielen, wird zur Nachvollziehbarkeit in Tabelle 6 im Anhang dargestellt. An dieser Stelle werden zur Bewahrung des guten Leseflusses nur die gebildeten Kategorien pro Frage in Tabelle 5 dargestellt. Die Darstellung der Resultate nach Fragen erfolgt im nächsten Kapitel, wobei bei jeder Frage explizit auf die formulierten Kategorien Bezug genommen wird.

Frage 1	Kategorie 1a hoher Stellenwert
Frage 2	Kategorie 2a implizite Umsetzung Kategorie 2b explizite Umsetzung
Frage 3	Kategorie 3a Vorbild Kategorie 3b Provokateurin Kategorie 3c Informantin
Frage 4	Kategorie 4a Schulklima Kategorie 4b soziales Umfeld/authentische Personen
Frage 5	Kategorie 5a soziale Kompetenz Kategorie 5b Meinungsbildung/kritische Denkfähigkeit Kategorie 5c Selbstbewusstsein
Frage 6	Kategorie 6a mangelnde Ausbildung Kategorie 6b Multikulturalität Kategorie 6c Eltern Kategorie 6d zeitliche Ressourcen
Frage 7	Kategorie 7a kompetent Kategorie 7b nicht kompetent Kategorie 7c stärkere Eingliederung
Frage 8	Kategorie 8a theoretisch unterstützend Kategorie 8b nicht unterstützend
Frage 9	Kategorie 9a Verknüpfung von Wissenserwerb und Wertebildung = Zeitersparnis Kategorie 9b breite Kompetenzschulung

Tabelle 5 Gebildete Kategorien

5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die wesentlichsten Erkenntnisse der durchgeführten Forschung, welche im Zuge der Auswertung kategorisiert wurden, werden nachfolgend präzise aufgegliedert für die Leserschaft dargestellt. Das Datenmaterial dafür entstammt sechs problemzentrierten, mit Lehrpersonen geführten, Interviews.

5.1 Frage 1

Im Zuge der Beantwortung von Frage 1 sollten Lehrpersonen der Wertebildung von Kindern ihren persönlichen Stellenwert beimessen. Die einzige gebildete Kategorie zu dieser Frage trägt die Bezeichnung „hoher Stellenwert“. Es kann also allgemein festgehalten werden, dass die Wertebildung für die Kolleg/-innen einen hohen bis sehr hohen Stellenwert hat. Das heißt, sie sind sich einig, dass dies bereits in der Grundstufe II der Volksschule ein wichtiger, zu integrierender Bereich ist. In den Interviews kommt klar hervor, dass eine Wertebildung im Kindesalter von zentraler Relevanz ist, da die Kinder, die Lehrpersonen in der Schule begleiten dürfen, später die Zukunft gestalten. Dazu gehört auch, dass sie als mündiges Mitglied in der Gesellschaft mitwirken und hinsichtlich ihrer Sozialkompetenz darauf vorbereitet werden. LP 1 verdeutlicht die Relevanz der Thematik mit der folgenden Aussage: *„Für mich hat das schon einen großen Stellenwert in der Schule, weil ich glaube, dass das fürs weitere Leben von den Kindern sehr, sehr wichtig ist.“* Ein weiterer, von LP 4 genannter, Faktor für eine Wertebildung in diesem jungen Alter ist die Ungeformtheit der Kinder hinsichtlich ihres Wertesystems. Wertebildung wird von den befragten Lehrenden als Grundstein der Kindererziehung oder auch als lebenslanger Prozess bezeichnet, was wiederum die Wichtigkeit der Thematik untermauert. Festgehalten werden kann aber auch, dass der Wertebildung im Allgemeinen, nicht nur in der Grundstufe II, eine große Bedeutung zugesprochen wird.

5.2 Frage 2

Entsprechend der Aussagen der Befragten, heißen die zwei Kategorien zu der Frage der eigenen Umsetzung einer Wertebildung im Unterricht „implizite Umsetzung“ und „explizite Umsetzung“. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Lehrkräfte auf eine explizite Umsetzung im eigenen Unterricht setzt. Das heißt, sie arbeiten mit Material, wie zum Beispiel Dilemmageschichten oder themenbezogenen Büchern. Außerdem finden bei LP 1, LP 2 und LP 3 Auseinandersetzungen mit Werten anhand von Zeitungsberichten, aktuellen Geschehnissen allgemein oder in der Klasse statt. Aus den Aussagen geht hervor, dass eine solche Auseinandersetzung mit den Kindern vor allem beim Auftreten von Konfliktsituationen in der Klasse gemacht wird. Dabei wird gemeinsam überlegt, wie man in der betreffenden Situation jeweils *besser* oder *richtig* handeln hätte können beziehungsweise beim nächsten Mal kann. Es geht weiters hervor, dass vor allem LP 4 eine explizite Umsetzung wichtig ist, um bei den Kindern gezielt Werte zu bilden. Durch dieses gezielte Bilden kann die Lehrperson in initiierten Situationen lenken, welche Werte thematisiert und gebildet werden. LP 4 äußert dazu: „*Also für mich ist es ganz wichtig, dass ich Wertebildung explizit mit Materialien etc. meinen Schülern beibringe, weil ich einfach finde, dass ich es dann besser vermitteln kann und auch konkret steuern kann, welche Werte ich vermitteln möchte (...).*“ Ein weiterer Punkt, der durch die Aussagen aufgezeigt wird, ist die Einbettung in verschiedene Unterrichtsfächer, wobei anzumerken ist, dass es hier bei LP 5 und LP 6 primär um den Sachunterricht geht. Es wird zum Beispiel die Verknüpfung mit dem sozialen Lernen oder auch mit allgemeinen Wissensthemen wie dem Universum genannt. Neben der expliziten Umsetzung setzen LP 1, LP 2, LP 3 und LP 5 auch gleichzeitig auf eine implizite Eingliederung, während LP 4 und LP 6 eine rein explizite Durchführung bevorzugen. Es kann festgehalten werden, dass im Zuge der impliziten Umsetzung vor allem das eigene Wirken und Handeln, also die Vorbildrolle, im alltäglichen Miteinander im Fokus steht. Auch gemeinsame Gespräche mit den Kindern werden in diesem Zusammenhang als bedeutend genannt. Wichtig ist den Lehrpersonen bei der impliziten Umsetzung, dass die Kinder wichtige Werte sehen und vorgelebt bekommen und so übernehmen können.

5.3 Frage 3

Frage 3 zeigt auf, wie die befragten Lehrerinnen ihr Selbstverständnis im Prozess der Wertebildung bei Kindern sehen. Es wird hier dazu auf die Kategorien „Vorbild“, „Provokateurin“ und „Informantin“ eingegangen. Einige der Interviewpartnerinnen sehen sich selbst in mehreren Rollen, wobei sich LP 2, LP 3, LP 4, LP 5 und LP 6 einig sind, dass sie als Vorbild wirken. LP 5 legt dies ganz klar dar: *„Also es ist ganz logisch, als Lehrperson ist man immer Vorbild.“* Es wird geäußert, dass sich das eigene Handeln und Wirken im Denken und den Handlungsweisen der Kinder niederschlägt. Weiters kann festgehalten werden, dass dem Vorleben von wichtigen Werten im Sinne der Vorbildrolle große Bedeutung zukommt, weil dieser Bereich oftmals vom Elternhaus auf die Schule übertragen wird. Die Lehrkräfte sind somit der Meinung, dass es ihre Aufgabe ist, den Kindern *gute* und *richtige* Werte zu zeigen und ihnen so die Möglichkeit zur Imitation zu geben. Neben der Vorbildrolle sieht sich die Hälfte der Lehrenden, nämlich LP 1, LP 3 und LP 4 gleichzeitig, in der Rolle der Provokateurin. Im Sinne dieser Rolle regen sie die Kinder in unterschiedlichen Situationen dazu an, sich zu Themen zu äußern, sich eine Meinung zu bilden und diese kundzutun. Durch eine Aussage von LP 4 kommt zusätzlich hervor, dass die Lehrende Wert darauf legt, den Kindern Situationen vorzugeben, in denen sie gefordert werden, ihre guten Werte zu zeigen oder sie eben in genau dieser Situation zu bilden, falls ein entsprechendes Wertesystem noch nicht vorhanden ist. Eine Minderheit der Befragten, das sind LP 2 und LP 3, sieht sich gleichzeitig auch in der Rolle der Informantin. Beide Lehrpersonen stellen hier eine Verknüpfung mit der expliziten Wertebildung her. So wird zum einen genannt, dass im Zuge der Auseinandersetzung mit vorhandenen Konfliktsituationen Informationen bereitgestellt werden. Zum anderen wird gesagt, dass die Kinder bezogen auf verschiedene Situationen explizit darüber informiert werden, welche Werte es aktuell in der Gesellschaft gibt beziehungsweise welche vorherrschend sind und an welche man sich hält oder halten soll.

5.4 Frage 4

An dieser Stelle zeigt sich, wo die Lehrpersonen die Einflussfaktoren auf die Wertebildung bei Kindern sehen. Die gebildeten Kategorien dazu lauten „Schulklima“ und „soziales Umfeld/authentische Personen“. Es zeigt sich eine Einigkeit unter den Lehrenden, dass authentischen Personen im gesamten sozialen Umfeld der Kinder die größte Bedeutung hinsichtlich der Wertebildung zukommen. Es wird in diesem Zusammenhang von LP 1, LP 3, LP 4 und LP 5 der Einfluss der Eltern als Grundstein sowie von weiteren Personen im Umfeld, wie Geschwistern, Großeltern, Peers oder Lehrpersonen, genannt. Grundlegend wird von den Befragten der Einfluss aller in sozialer Interaktion mit dem Kind stehenden Menschen betont. So kommt auch der allgemeine gesellschaftliche Einfluss im Gespräch mit LP 3 hervor. Auch die Bedeutung der Lehrperson wird explizit genannt, da diese viel Zeit mit den Kindern in der Schule verbringen und sie durch ihr Handeln und ihren Unterricht prägen. Es kann zudem festgehalten werden, dass die Authentizität dieser Personen auf den Einfluss hinsichtlich der Wertebildung wirkt. LP 6 bringt dies durch eine getätigte Aussage klar zum Ausdruck: *„Ganz klar immer authentische Personen, weil Kinder sind sehr ehrlich, sehr direkt und sehr aufmerksam und ich finde das sollte man auch einfach auch als Lehrer sein bzw. als erwachsene Person.“* Die zweite Kategorie „Schulklima“ basiert auf Aussagen betreffend innerschulische Aspekte. Vier der befragten Lehrerinnen, LP 1, LP 4, LP 5 und LP 6, schreiben diesem Aspekt als Einflussfaktor Bedeutung zu. Laut ihren Aussagen sind hier vor allem die Atmosphäre in der Schule, die Persönlichkeiten und das Auftreten der Lehrpersonen, vorhandene Schulkonzepte sowie das Zusammenwirken in der Schulgemeinschaft beziehungsweise im Lehrerkollegium ausschlaggebende Punkte. Im Zuge dessen wird auch die eigene Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung des Schulklimas von LP 5 genannt. LP 4 untermauert zusätzlich den Einfluss des Schulklimas auf die kindliche Wertebildung, indem sie anführt, dass Kinder in ihrer sensitiven Art das Schulklima und alles was dazu gehört sehr stark wahrnehmen und erleben.

5.5 Frage 5

Durch die Äußerungen in den Interviews zu den positiven Effekten auf die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern durch Wertebildung ergeben sich die Kategorien „soziale Kompetenz“, „Meinungsbildung/kritische Denkfähigkeit“ sowie „Selbstbewusstsein“. Der Kategorie der sozialen Kompetenz kommt dabei die größte Bedeutung zu. Das heißt, alle Lehrenden sehen einen positiven Effekt der Wertebildung auf die Sozialkompetenz von Kindern. Damit ist gemeint, dass Kinder lernen, wie sie sich durch entsprechende Verhaltensweisen in der Gesellschaft zurechtfinden, wie sie miteinander umgehen und kommunizieren sollen. Zusätzlich können Kinder, laut Aussagen der LP 4, durch Wertebildung aus einem Pool von Werten beziehungsweise Handlungsweisen schöpfen und unterschiedliche Situationen im Leben, vor allem schwierige, in denen sie sozial agieren müssen, meistern. LP 5 bringt den positiven Effekt auf die soziale Kompetenz folgend auf den Punkt: *„Die Kinder stärken durch die Wertebildung dann sicher ihre Sozialkompetenz, weil sie einfach lernen, wie sie sich im gesellschaftlichen Leben zurechtfinden.“* Neben der sozialen Kompetenz wirkt sich eine Wertebildung bei Kindern für mehr als die Hälfte der Befragten, das sind LP 1, LP 3, LP 5, LP 6, zusätzlich positiv auf die Fähigkeit zur eigenen Meinungsbildung beziehungsweise zum kritischen Denken aus. Aus den Aussagen geht hervor, dass eine Verknüpfung zwischen Meinungsbildung und kritischem Denken gesehen wird. So zeigt sich, dass es den Lehrerinnen wichtig ist, Kinder zum kritischen Denken anzuregen und sie so dazu zu bringen, ihre eigene Meinung zu verschiedenen Themen bilden und äußern zu können, unabhängig von der Meinung anderer. Dadurch soll es den Kindern möglich werden, sich zu aktuellen Themen und Geschehnissen zu äußern. Es wird von LP 5 weiters die Bedeutung für das Gesellschaftsleben verdeutlicht, da geäußert wird, dass ein Hinterfragen von Dingen und das Haben einer eigenen Meinung zentral dafür sind. Die Lehrenden sind der Meinung, dass eine entsprechende Wertebildung positiv auf diese beiden Aspekte wirkt. Von LP 3 und LP 4 wird noch die Stärkung des Selbstbewusstseins durch Wertebildung erwähnt. Einerseits wird hier von einer Wechselwirkung mit der Fähigkeit der Meinungsbildung gesprochen, anderer-

seits von der Erlangung emotionaler Stärke durch Wertebildung und deren positive Wirkung auf das Selbstbewusstsein bei Kindern. Allgemein zeigt sich, dass die Lehrenden positive Effekte einer Wertebildung in diversen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern sehen.

5.6 Frage 6

An dieser Stelle sollen die für die interviewten Lehrerinnen vorhandenen Störfaktoren einer Wertebildung im schulpraktischen Handeln dargestellt werden. Es zeigt sich in dem Zusammenhang eine größere Bandbreite, somit ergeben sich zu dieser Frage die vier Kategorien „mangelnde Ausbildung“, „Multikulturalität“, „Eltern“ und „zeitliche Ressourcen“. Jener Faktor, der für die Lehrenden laut den Aussagen die größte Herausforderung für die Wertebildung darstellt, ist die Multikulturalität in den Klassen. LP 3 bekräftigt dazu: *„Natürlich ist es auch sehr schwierig, die Wertebildung in einer multikulturellen Klasse einzubauen (...).“* Verschiedene Kulturen bringen laut LP 1, LP 3, LP 4 und LP 5 verschiedene Werte mit sich und somit erscheint es für die Befragten schwierig, auf all diese Werte einzugehen und sie aufzugreifen. Außerdem wird von LP 4 erwähnt, dass andere kulturell bedingte Wertesysteme möglicherweise mit den eigenen nicht konform gehen und dies eine Herausforderung für die Lehrperson darstellt. Zwei weitere Störfaktoren, die jeweils von der Hälfte der Befragten genannt werden, sind eine mangelnde Ausbildung im Bereich Wertebildung für LP 1, LP 2 und LP 5 und die Eltern für LP 1, LP 2 und LP 6. Bezüglich der Ausbildung von Lehrkräften zeigt sich klar, dass diese von den Betroffenen als mangelhaft bezeichnet wird, was die Wertebildung betrifft. Sie geben an, dass sie im Laufe des Studiums wenigen bis gar keinen Lerninhalten zu diesem Thema begegneten. In Hinblick auf die Eltern zeigt sich, dass die Lehrenden hier zwei zentrale Punkte als herausfordernd empfinden. Ein Punkt hängt auch zusammen mit der bereits genannten Multikulturalität. So kommt hervor, dass eine mögliche Diskrepanz zwischen den eigenen Werten der Lehrerin und den der Eltern eines Kindes ein Problem darstellen kann, weil die Lehrende den Kindern keine Werte aufzwingen möchte, die zuhause so nicht gelebt und geachtet werden. Hier wird von LP

1 auch speziell die Kultur als einwirkend genannt. Weiters kann festgehalten werden, dass laut den Aussagen von LP 2 im Interview zuhause von den Eltern heutzutage kaum mehr direkte Wertebildung stattfindet und der Erziehungsauftrag für das eigene Kind komplett auf die Schule übertragen wird. LP 6 erwähnt in diesem Zusammenhang, dass die Auseinandersetzung der Eltern mit dem eigenen Kind fehlt und untermauert somit die Aussage der Übertragung der Aufgabe der Wertebildung auf die Schule. Die drei Lehrenden sind sich einig, dass diese nicht vorhandene oder zu der eigenen konträre Wertebildung durch die Eltern als erschwerend auf die Wertebildung in der Schule wirkt. Als weiteren Störfaktor stellen sich die zeitlichen Ressourcen dar. Von LP 1 und LP 5 wird berichtet, dass sie allgemein, aber vor allem aktuell in der von Covid-19 geprägten Zeit, ihre zeitlichen Ressourcen eher dem Stoff widmen, da der Zeitdruck hoch ist. Sie betonen beide die subjektive Wichtigkeit, die sie der Wertebildung beimessen, und führen weiter an, dass sie trotzdem aufgrund des Stresses oftmals nicht dazu kommen. Es kann also festgehalten werden, dass die Lehrpersonen diverse Störfaktoren für die schulische Wertebildung bei Kindern wahrnehmen, wobei die Multikulturalität am häufigsten genannt wird und LP 1 alle vier Störfaktoren im Schulalltag erlebt.

5.7 Frage 7

Frage 7 erörtert die Sicht der eigenen Kompetenz in dem Bereich der Wertebildung und weiters den potentiellen Wunsch einer stärkeren Eingliederung in die Aus- und Weiterbildung. Die Aussagen lassen sich kategorisieren nach „nicht kompetent“, „kompetent“ und „stärkere Eingliederung“. Hinsichtlich der ersten zwei Kategorien zeigt sich eine klare, gleichmäßige Verteilung. Drei Lehrerinnen, LP 2, LP 4 und LP 6, fühlen sich selbst ausreichend kompetent, während sich die andere Hälfte, LP 1, LP 3 und LP 5, nicht ausreichend qualifiziert für eine adäquate Wertebildung bei Kindern fühlt. Die mangelnde Kompetenz wird von allen drei Personen der unzureichenden Eingliederung in der Aus- aber auch Fortbildung zugeschrieben. Während aus dieser Perspektive die Ausbildung eine

zentrale Rolle spielt, betonen die sich selbst als ausreichend kompetent fühlenden Personen die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit und Lebenseinstellung im Vergleich zum Studium. Die Mehrheit der Lehrenden, auch LP 4 und LP 6, die sich selbst eine Kompetenz in der Wertebildung zusprechen, würde sich eine stärkere Eingliederung sowohl im Studium als auch in der Fortbildung wünschen. Es wird in diesem Zusammenhang auch mehrfach von Verpflichtung gesprochen. LP 3 sagt dazu folgendes: „(...) *ich würde mir in Zukunft wünschen, dass vielleicht die Wertebildung verpflichtend in unsere Ausbildung eingebaut wird (...).*“ Zusätzlich bringt LP 6 hervor, dass aufgrund des ständigen Wandels eine Eingliederung in die Aus- und Fortbildung nötig erscheint. Es kann gesagt werden, dass sich die Befragten vor allem eine realitätsnahe, praxisorientierte Bildung in dem Bereich wünschen würden.

5.8 Frage 8

Die Lehrpersonen legen bei dieser Frage dar, ob sie persönlich das VaKE Modell als methodisch-didaktische Unterstützung in ihrer Umsetzung der Wertebildung sehen. Die Aussagen, kategorisiert in „theoretisch unterstützend“ und „nicht unterstützend“, zeigen, dass die Mehrheit, nämlich alle außer LP 2, dieses Umsetzungsmodell in der Theorie als positiv und unterstützend betrachten. Das Modell scheint für sie eine logische Methode zu sein. Außerdem wird laut den Aussagen von LP 4 durch diese Umsetzungsweise eine spielerische, intelligente Eingliederung des Themas in unterschiedlichen Bereichen möglich. Diese Lehrende kommentiert die Frage nach der methodisch-didaktischen Unterstützung des VaKE Modells präzise: „*Definitiv ja, eine sehr große Unterstützung.*“ Von fast allen, das sind LP 1, LP 3, LP 5 und LP 6 wird jedoch betont, dass eine weitere, intensivere Beschäftigung mit dem VaKE Modell nötig wäre, um sich eine fundierte Meinung bilden zu können. LP 2 und LP 6 sehen keine tatsächliche praktische Unterstützung durch das Modell. Einerseits wird, von LP 2, besagt, dass zur Umsetzung einer Wertebildung keine spezielle Methode notwendig sei und andererseits, von LP 6, dass die Modellanwendung in der eigenen Klasse auf-

grund des konstruktivistischen Grundsteins nicht vorstellbar wäre. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass eine tiefere, im besten Fall praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Modell notwendig ist, um ein entsprechendes Verständnis aufzubauen beziehungsweise damit arbeiten zu können.

5.9 Frage 9

Die letzte Frage bezieht sich auf die konkreten Unterstützungspunkte des VaKE Modells. Hier lassen sich durch die Äußerungen die Kategorien „Verknüpfung von Wissenserwerb = Zeitersparnis“ und „breite Kompetenzschulung“ bilden. Primär ist festzuhalten, dass sich zu dieser Frage fünf der befragten sechs Personen geäußert haben, da LP 2 von dem Modell keine Unterstützungspunkte ableiten kann. Der Aspekt, der sich am stärksten zeigt, ist die parallele Durchführung von Wissenserwerb und Wertebildung und die daraus resultierende Zeitersparnis. LP 1, LP 3, LP 4 und LP 5 empfinden es als sehr wertvoll, dass keine extra Zeit für die Wertebildung aufgebracht werden muss, vor allem LP 1, die diesen Aspekt zuvor als Störfaktor nannte. LP 5 bringt ihren Standpunkt dazu folgendermaßen zum Ausdruck: *„Ja prinzipiell ist es so, dass halt natürlich ein bisschen Zeit gespart werden kann im Unterricht, weil man sich jetzt nicht isoliert mit diesem Thema auseinandersetzen muss (...).“* Zusätzlich steht für LP 4 die Verknüpfung an sich im Zentrum. Das heißt, dass Kindern in realitätsnahen Situationen gezeigt wird, dass Werte niemals alleine stehen, sondern immer mit konkreten Sachverhalten verbunden sind. Überdies wird die Schulung von diversen wichtigen Kompetenzen durch die Anwendung des VaKE Modells von LP 5 und LP 6 als konkrete Unterstützung genannt. Vor allem die beiläufige Schulung der Teamfähigkeit, Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit ist hier von Bedeutung. Diese Kompetenzen werden für den weiteren Lebensweg der Kinder als bedeutend erachtet.

6 DISKUSSION UND SPIEGELUNG DER ERGEBNISSE AN DER VERWENDETEN LITERATUR

Nachdem die verbalen Daten im vorangehenden Kapitel dargestellt wurden, erfolgt nun eine kontextbezogene Diskussion dieser. Die Forschungsergebnisse werden an dem in Kapitel 2 und 3 dargelegte Theorieteil gespiegelt und miteinander verknüpft.

Die hohe Relevanz einer Wertebildung allgemein und vor allem bereits im Volksschulalter bei Kindern wird einerseits durch eine vielseitige Einbettung in den Lehrplan, aber andererseits auch durch die Zuschreibung vieler positiver, für die Zukunft der Kinder wichtiger, Effekte und Auswirkungen verdeutlicht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012; forsa 2018, S. 4). Diese zentrale Bedeutung, welche dem Bereich Wertebildung theoretisch zukommt, wird von im Dienst stehenden Lehrpersonen bekräftigt. Der hohe Stellenwert der Thematik kommt ganz klar einheitlich zum Ausdruck und wird untermauert damit, dass die Lehrenden die Wichtigkeit des Themas für das zukünftige gesellschaftliche Leben der Kinder postulieren. LP 2 betont in diesem Zusammenhang auch, dass Wertebildung ihrer Ansicht nach ein klarer Grundbaustein der Kindererziehung ist. Der Lehrplan der Volksschule (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012) führt umfänglich definiert einen Bildungs- sowie Erziehungsauftrag der Kinder an, somit lässt sich hier zu der Aussage von LP 2 eine Verknüpfung herstellen und die Bedeutung beziehungsweise Notwendigkeit einer schulischen Wertebildung ableiten. Beil (1996, S. 17) ist ebenfalls von einem hohen Stellenwert und der Notwendigkeit einer Wertebildung überzeugt, da Kinder ohne einer solchen in dem Alter noch nicht wissen, was sie tun und was sie lassen sollen und vor allem auch warum. Es zeigt sich, dass dies auch mit der Ansicht der praktischen Pädagoginnen übereinstimmt. So erwähnt auch LP 4 ein ungeformtes Dasein der Kinder hinsichtlich ihrer Wertebildung im Volksschulalter und verweist so einmal mehr auf den großen Stellenwert.

Die zentrale Bedeutung einer Wertebildung bezieht sich aber nicht nur auf den schulischen Bereich. Laut Hackl (2011, S. 25) sind drei wichtige Einflussfaktoren auf die kindliche Wertebildung die Lehrperson, der Unterricht sowie die Schulkultur. Da auch die Eltern, als erster Ort der Begegnung, einen grundlegenden Einfluss auf ihre Kinder haben, stellt das Elternhaus die vierte Säule der Wertebildung bei Kindern dar (Beil 1996, S. 20; Stein 2013, S. 15). Die Lehrenden in der Grundstufe II sehen prinzipiell das gesamte soziale Umfeld von Kindern als stark einflussnehmend auf deren Wertebildung. Damit meinen sie alle Personen, die in sozialer Interaktion mit den Kindern stehen und betonen die Wichtigkeit ihrer Authentizität. LP 1 differenziert das soziale Umfeld weiter und führt als ersten Grundstein in der Wertebildung die Eltern an. Auch LP 2 ist der Meinung und meint, dass Kinder ganz schnell merken würden, wenn Personen unecht auftreten. Eltern wirken nun einerseits hinsichtlich Wertebildung auf Kinder, da beide dieselbe soziokulturelle und sozioökonomische Stellung aufweisen und andererseits durch ihre Erziehung (Standop 2016, S. 55). Im Zuge der Forschung dieser Arbeit zeigt sich jedoch, dass die kindliche Erziehung heute oftmals gänzlich in die Schule ausgelagert wird. LP 2 bringt dazu klar zum Ausdruck, dass hier im Elternhaus in den letzten Jahren eine starke Veränderung stattgefunden hat. Sie äußert, dass zuhause kaum mehr Wertebildung stattfindet. Ob die fehlende Zeit oder eine Überforderung der Eltern der Grund ist, kann die Lehrperson nicht festmachen. Dies stelle für die Lehrende eine große Erschwerung bei der Wertebildung der Kinder in der Schule dar. Hinsichtlich der Erziehung von Kindern wird vor allem ein prosozialer Erziehungsstil, welcher von Wärme und positiver Emotionen geprägt ist, als positiv auf die Wertebildung wirkend bezeichnet (Makarova et al. 2018, S. 48; Stein 2008, S. 103; Stein 2013, S. 18). Wird dies nun in Kontext mit der Aussage von LP 2 oder auch LP 6 gebracht, welche meint, dass die elterliche Auseinandersetzung mit dem Kind heute fehlt, zeigt dies, dass ein prosozialer Erziehungsstil bei den Erfahrungen dieser Lehrenden mit Familien eher nicht vorherrschend war.

Die zweite, in der Literatur stark betonte, Säule der kindlichen Wertebildung ist die Lehrperson, welcher diverse Aufgaben und Rollen in diesem Prozess zugeschrieben werden (Hackl 2011, S. 23). Laut Wittenbruch (2009, S. 60) ist es die Aufgabe einer Lehrperson ihr eigenes Verhalten im Sinne einer Vorbildwirkung an wünschenswerten, im Lehrplan verankerten, Grundsätzen und Werten zu orientieren und diese in ihrem Sein zu verkörpern. Zusätzlich zur Vorbildrolle sollen Lehrenden auch mit Kindern kritischen Diskurs und gemeinsame Verhaltensreflexion betreiben (ebd., S. 60). Allgemein müssen Lehrkräfte Verantwortung übernehmen, Beziehungsgestaltung leisten und Elternarbeit erfolgreich gestalten können, wobei ihre eigene Kompetenz und auch ihre Erfahrung in allgemeiner Hinsicht und speziell mit Wertebildung ausschlaggebend sind (Standop 2016, S. 98f; Sacher 2008, S. 27f). In der Literatur kommt der Lehrperson als Einflussfaktor eine zentrale Rolle zu, während sie im Rahmen der Interviews nur von der Hälfte der Befragten explizit erwähnt wird. LP 4 spricht in diesem Zusammenhang von der Relevanz der Lehrperson, da sie speziell im Volksschulalter viel Zeit mit den Kindern verbringt. Auch wenn die Pädagoginnen an dieser Stelle der Lehrperson wenig explizite Beachtung schenken, so kommt die einflussnehmende Bedeutung durch Aussagen zum eigenen Selbstverständnis und der eigenen Wirksamkeit im Prozess der Wertebildung zum Ausdruck. So ist sich die Mehrheit der Lehrenden einig, dass Lehrer/-innen, wie es auch in der Literatur besagt wird, eine zentrale Vorbildfunktion einnehmen und so auf die Wertebildung bei Kindern wirken. LP 2 betont in diesem Zusammenhang die übergestellte Relevanz der Lehrkräfte, indem sie erneut verdeutlicht, dass eine Abwälzung der Aufgabe von den Eltern auf die Schule stattfindet. Zusätzlich spricht LP 4 davon, Kindern bestimmte Situationen zu initiieren, um in diesen Wertebildung zu betreiben und gemeinsame Reflexion stattfinden zu lassen. Somit wird der Soll-Forderung von Wittenbruch (2009, S. 60) nachgekommen.

Die letzten zwei, in Verknüpfung mit der Lehrperson stehenden, Säulen der Wertebildung sind der Unterricht und die Schulkultur. Wertebildung ist laut Schubarth (2019, S. 81) als Querschnittsmaterie im Unterricht zu sehen, explizit oder implizit. Das heißt, jeglicher Unterricht nimmt Einfluss auf die kindliche

Wertebildung. Unterricht soll zu einer besseren Gestaltung der Wirklichkeit beitragen, kritisches Denken und Hinterfragen ermöglichen, die Emanzipation der Kinder fördern, Lernende zu einem sozial-gesellschaftlichen Bewusstsein und Engagement anregen, die Transparenz von Normen gewähren und Kindern ein Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht einräumen, um als wertorientiert zu gelten (Feil 1974, zitiert nach Standop 2016, S. 103; Stein 2008, S. 157). Unterricht nach diesen Vorstellungen zu gestalten, ist Aufgabe der Lehrperson, wo sich an dieser Stelle der Bogen zur vorigen Säule spannt. Für die in der Praxis stehenden Lehrpersonen scheint der Unterricht an sich keine primäre Einflussquelle auf die kindliche Wertebildung darzustellen, da dieser von keiner einzigen Person explizit erwähnt wird. Lediglich bei der Frage nach der eigenen Umsetzung der Wertebildung, auf die noch eingegangen wird, wird Bezug auf den Unterricht genommen. Wozu sich jedoch einige Lehrende äußerten, ist das Schulklima. Das Schulklima ist laut Standop (2016, S. 95) und Stein (2008, S. 163) ein sich auf die Schulkultur auswirkender Aspekt. Schulkultur allgemein wird von Hackl (2011, S. 23) als eine Klassenkultur im Kontext der gesamten Kultur einer Schule definiert, wozu Handeln, Rituale und Erleben zählen. Laut Fend (1996, S. 91) werden durch die Schulkultur und allem was dazu gehört, Werte und Denkweisen ausgedrückt. Vor allem die Atmosphäre in der Schule und der gegenseitige Umgang haben in dem Zusammenhang eine Wirkung (Stein 2008, S. 163). LP 1, LP 4, LP 5 und LP 6, also die Mehrheit der Befragten, sieht diesen Einfluss des Schulklimas auf die Wertebildung ebenso, wenn auch der Zusammenhang mit der Schulkultur nicht explizit hergestellt wird. Es wird von einem vorherrschenden schulischen Konzept, von Traditionen, dem Auftreten der Lehrpersonen und der Zusammenarbeit in der Schule gesprochen. Auch der von Stein (2008, S. 163) betonte Aspekt der gegenseitigen Wertschätzung wird von LP 6 in seiner Relevanz untermauert. LP 1 führt zusätzlich als zentral in diesem Zusammenhang die Situierung der Schule sowie die von den Lehrer/-innen vertretenen Werte an. Die Rolle der Lehrperson bei der Gestaltung des Schulklimas wird auch von Fend (1996, S. 94) als auch Stein (2008, S. 165) in der Literatur postuliert, während der Aspekt der Schulsituierung als Einflussfaktor in Verbindung mit dem Schulklima hier ein neuer ist.

Es ist bereits klar aufgezeigt, dass Wertebildung vor allem Aufgabe der Lehrperson ist. In der Literatur finden sich zwei grundsätzliche Umsetzungsformen, die explizite und die implizite (Stein 2008, S. 157ff). Innerhalb dieser Formen finden sich unterschiedliche Ansätze der Umsetzung. Demnach können der romantische, der technokratische und der entwicklungsfördernde Ansatz der expliziten und der Vorbild-Ansatz der impliziten Umsetzung zugeordnet werden (Schubarth 2019, S. 86-88; Standop 2016, S. 89). In der Forschung zu dieser Arbeit kommt eine Relevanz beider Umsetzungsformen zum Vorschein. Alle Lehrpersonen führen in ihrem Unterricht explizite Wertebildung durch, während LP 1, LP 2, LP 3 und LP 5 gleichzeitig auch auf eine implizite Umsetzung setzen. Hinsichtlich der impliziten Umsetzung sprechen LP 1 und LP 2 beispielsweise von der Wirkung der eigenen Verhaltensweisen und der Bedeutung des täglichen Miteinanders für eine beiläufige Wertebildung. Ihr Vorgehen entspricht also dem in der Literatur erörterten Vorbild-Ansatz. Dass die Lehrenden aber nicht ausschließlich auf diese Art der Umsetzung bauen, bestätigt die Ansicht Schubarths (2010, S. 28), der betont, dass eine aktive Auseinandersetzung und Reflexion für einen Wertebildungsprozess zentral sind. So bringen LP 2, LP 3 und LP 6 zum Ausdruck, dass sie unter anderem beim Auftreten sozialer Konflikte in der Klasse explizite Wertebildung durch gemeinsame Reflexion oder auch mithilfe von Material durchführen. Allgemein wird an mehreren Stellen von einer Verknüpfung mit dem Sachunterricht gesprochen. LP 4 bringt außerdem zum Ausdruck, dass sie bewusst Situationen initiiert, in denen Kinder ihr Wertesystem zeigen oder falls noch nicht entsprechend vorhanden, bilden sollen. Das Vorgehen von LP 4 kann dem romantischen Ansatz zugeordnet werden, da sie in gewisser Weise adäquate äußere Bedingungen bereitstellt und so eine Hinführung zum Wertesystem ermöglicht (Hackl 2011, S. 20). Jedoch ist festzuhalten, dass sie ihrer eigenen Rolle eine größere Bedeutung in dem Prozess zuschreibt, als in der Theorie zum romantischen Ansatz beschrieben ist (Multrus 2008, S. 26f). Allgemein kann gesagt werden, dass sich die Lehrpersonen am entwicklungsfördernden Ansatz orientieren. Denn von allen, die explizite Wertebildung umsetzen, werden Aspekte genannt, die sich diesem in der Theorie zuschreiben. So erwähnen LP 5 und LP 6 die Auseinandersetzung anhand von

Dilemmageschichten, LP 1 die Arbeit mit Zeitungsberichten und aktuellen Geschehnissen oder auch LP 4 die allgemeine Relevanz von Material in der Umsetzung. All dies findet sich in der Definition von Hackl (2011, S. 23) ebenso, welcher für den romantischen Ansatz eine Auseinandersetzung mit beispielhaften Konflikten, Modellen oder Dilemmasituationen als charakteristisch bezeichnet. Die Lehrperson selbst übernimmt in dem Zusammenhang eine zentrale Rolle (Multrus 2008, S. 29). Dessen sind sich auch einige der befragten Lehrpersonen bewusst, denn LP 3 sieht sich selbst in drei verschiedenen Rollen, als Vorbild, als Provokateurin sowie als Informantin. Auch LP 2 und LP 4 sehen sich in zwei Positionen gleichzeitig.

Der Wertebildung werden neben der bereits erwähnten verpflichtenden Notwendigkeit durch den Lehrplan auch einige positive Effekte hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zugeschrieben. In der Literatur werden dazu konkret die Entwicklung der sozialen Kompetenz, von Empathie, der kritischen Denkfähigkeit sowie die Entwicklung von Selbstvertrauen genannt (Beil 1996, S. 143, S. 182; Uslucan 2013, S. 249; Havighurst 1982, zitiert nach Jugert et al. 2016, S. 12). Vor allem die positiven Effekte auf die soziale Kompetenz können durch Aussagen aller befragten praktischen Lehrpersonen belegt werden. Als Bereiche der sozialen Kompetenz werden prinzipiell eine differenzierte soziale Wahrnehmung, eine soziale Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit, verschiedene soziale Handlungsweisen anzuwenden, gesehen (Jugert et al. 2016, S. 11). Die Lehrenden sehen in der sozialen Kompetenz vor allem die Fähigkeit der Kinder sich ins gesellschaftliche Leben eingliedern und miteinander umgehen sowie kommunizieren zu können. LP 4 meint, dass Kinder durch Wertebildung in schwierigen Situationen, in denen soziale Interaktion gefragt ist, einen Wertepool zur Verfügung haben, aus dem sie schöpfen können, was sich deckt mit dem letzten genannten Bereich von Jugert et al. (2016, S. 11). Neben der sozialen Kompetenz sehen LP 3 und LP 4 auch positive Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein von Kindern. Diesen Aspekt erwähnt auch Schulz (2010, S. 362), ordnet diesen aber der sozialen Kompetenz in Hinblick auf die eigene Person unter.

Die Befragten bringen die Stärkung des Selbstbewusstseins weiter in Verbindung mit der Fähigkeit zur Meinungsbildung beziehungsweise kritischen Denkfähigkeit. LP 3 und LP 4 sehen hier eine Art Wechselwirkung zwischen Wertebildung, Selbstbewusstsein und kritischer Denkfähigkeit. Auch LP 1, LP 5 und LP 6 sehen eine Wirkung der Wertebildung auf die kritische Denkfähigkeit und Meinungsbildung. Die Lehrpersonen sind sich einig, dass Kinder dazu befähigt werden, Dinge zu hinterfragen, sich durch Auseinandersetzung eine Meinung zu aktuellen Themen zu bilden und so in der Gesellschaft bestehen können. Dies deckt sich mit dem theoretischen Ziel kritischen Denkens, sich mit Argumenten auseinanderzusetzen, sie zu hinterfragen und sich eigene Argumente aufbauen zu können (Clemens 2020). Ob die Lehrenden hier eher nur fachliche Aspekte einbeziehen oder auch die Meinungsbildung hinsichtlich Werten meinen, also auch die Werturteilsfähigkeit (Schubarth 2010, S. 28), kann nicht konkret gesagt werden.

In der Literatur werden neben positiven Effekten auch diverse Störfaktoren einer Wertebildung genannt. Schubarth (2019, S. 82) erwähnt den Zeitfaktor in Verbindung mit der Balance zwischen Wissens- und Werteerwerb als Erschwernis. Dieser Aspekt wird in genau dieser Form auch von LP 1 und LP 5 genannt. Der zeitliche Druck und Stress ist für sie speziell in der aktuellen Situation rund um Covid-19 eine enorme Herausforderung. Sie betonen zwar die subjektive Wichtigkeit einer Wertebildung, beklagen aber trotzdem, diese aus zeitlichen Gründen oft nicht zu schaffen. Von Schubarth (2019, S. 83) wird weiters die gänzliche Übertragung der Aufgabe von den Eltern auf die Schule als herausfordernd gesehen. LP 2 und LP 6 nehmen dies in der Praxis ebenso wahr. Wie bereits zuvor erwähnt, fehlt laut ihnen die elterliche Auseinandersetzung mit dem Kind sowie die Übernahme der Aufgabe einer Wertebildung zuhause. LP 1 führt in Zusammenhang mit den Eltern an, dass sie eine Schwierigkeit darin sieht, wenn das elterliche Wertesystem mit dem eigenen kollidiert. Zierer und Otterspeer (2013, S. 152) betonen diesen Aspekt der Herausforderung, indem sie die Bedeutung eines Konsenses hinsichtlich der Vorgehensweise, Zielen und Methoden der Wertebildung von Kindern zwischen Eltern und Lehrperson hervorheben. In

Verbindung mit den Eltern wird von den befragten Lehrenden auch die Multikulturalität angesprochen. Diese wird von LP 1, LP 3, LP 4 und LP 5, also von der Mehrheit der Personen als Störfaktor erlebt. Unterschiedliche Kulturen haben unterschiedliche Werte und somit sehen sich die Pädagoginnen vor der Herausforderung, auf all diese Werte einzugehen und diese aufgreifen zu können. Dies stellt einen über den hier erarbeiteten Theorieteil hinausgehenden Störfaktor dar. Ein weiterer Aspekt, der sowohl in der Literatur als auch von den praktischen Lehrkräften als erschwerend für eine Wertebildung gesehen wird, ist die eigene Kompetenz beziehungsweise dafür grundlegend die Ausbildung. Patry (2009, S. 16) und Schubarth (2019, S. 83) halten fest, dass viele Lehrende aufgrund mangelnder Ausbildung weder fundierte theoretische noch praktische Kenntnisse im Bereich der Wertebildung haben und dies auch selbst bemängeln. Diese Aussage wird in der hier durchgeführten Forschung von der Hälfte, LP 1, LP 3 und LP 5, aller Befragten bestätigt. Sie fühlen sich nicht ausreichend kompetent und führen dies klar auf eine fehlende Aus- oder Weiterbildung in dem Bereich zurück. Die andere Hälfte, also LP 2, LP 4 und LP 6, wiederum sieht sich selbst als ausreichend kompetent, um Wertebildung durchzuführen. Diese Lehrkräfte widerlegen somit die in der Literatur festgehaltenen Meinungen. Sie führen ihre Kompetenz auf die eigene Person und die Lebenseinstellung zurück und sehen einen peripheren Zusammenhang mit der Ausbildung. Angeführt werden muss an dieser Stelle, dass sich die Mehrheit der Pädagoginnen, auch welche mit eigens zugeschriebener Kompetenz, eine stärkere Eingliederung in die Aus- und Weiterbildung wünschen würden beziehungsweise dies sogar als essentiell betrachten. Dieser Aspekt zeigt sich so auch in der Literatur, denn auch Gruber (2009, S. 236f) hält den Wunsch von Lehrenden nach einer stärkeren Einbettung fest. Lediglich LP 2 führt an, dass es für sie aufgrund eines fehlenden Zusammenhangs zwischen eigener Kompetenz und Ausbildung in der Wertebildung keine stärkere Eingliederung braucht. Bezüglich der eigenen Kompetenz kann also festgehalten werden, dass sich laut der durchgeführten Forschung in der Praxis ein etwas von der Literatur abweichendes Bild zeigt.

Zuvor wurden bereits theoretische und praktische Ansätze der Umsetzung einer Wertebildung in der Grundstufe II in Kontext gesetzt. Zusätzlich zu diesen grundlegenden Ansätzen, kann Wertebildung mithilfe des VaKE Unterrichtsmodells umgesetzt werden. Das Modell baut auf einem konstruktivistischen Unterrichtskonzept auf (Weinberger, Patry & Weyringer 2008, S. 9) und ermöglicht dadurch eine eigenständige Auseinandersetzung der Kinder mit Themen unterschiedlicher Fachbereiche, wobei sie einige Kompetenzen schulen. Im Zuge dieser Auseinandersetzung findet gleichzeitig Wissenserwerb und Wertebildung statt (Patry 2019). Dies wiederum stellt eine Zeitersparnis für die Unterrichtenden dar. Diesen Aspekt sieht auch die Mehrheit der Lehrenden, nämlich LP 1, LP 3, LP 4 und LP 5, als methodisch-didaktische Unterstützung. Prinzipiell sind fünf von den sechs Lehrkräften zumindest in der Theorie von dem Modell überzeugt. LP 2 hingegen ist der Ansicht, dass es für eine Wertebildung in der Schule keine speziellen Modelle braucht und kann somit keine Unterstützung in dem VaKE Modell sehen. Anzuführen ist an dieser Stelle, dass LP 6 in der Theorie von dem Modell überzeugt ist, aber in ihrer Klasse eine Umsetzung aufgrund des konstruktivistischen Ansatzes als nicht machbar sieht. In der Literatur findet sich ein schrittweiser Ablaufplan des VaKE Modells, welcher die Anwendung für die Lehrperson erleichtern soll (Patry & Weinberger 2004). Trotz dieses konkreten Plans und einer kurzen Auseinandersetzung mit der Modellbeschreibung, zeigt sich klar, dass die Lehrenden eine intensivere, auch praxisorientierte Auseinandersetzung beziehungsweise sogar Eingliederung in die Aus- oder Weiterbildung als notwendig erachten. Neben dem positiven Aspekt der Parallelität und Zeitersparnis, bezeichnen LP 5 und LP 6 das Schulen wichtiger Kompetenzen der Kinder im Rahmen der Modellumsetzung als unterstützend. Sie erwähnen konkret Teamfähigkeit, Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit. Weinberger, Patry & Weyringer (2008, S. 11) sehen eine derartige Kompetenzentwicklung und -schulung ebenso als ein Ziel von VaKE. In Ergänzung wird noch die Entwicklung der kritischen Denk- oder auch der Diskussionsfähigkeit genannt. Es zeigt sich an dieser Stelle klar, dass es von Seiten der Lehrenden mehr Wissen zu und Erfahrung mit dem VaKE Modell braucht, um sich auch ein fundiertes, praktisches Urteil bilden zu können.

7 RESÜMEE

Im Rahmen dieser Arbeit wurde die theoretische und praktische Relevanz einer kindlichen Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule untersucht. Im Zuge dessen wurden zum einen die positiven Aspekte aufgezeigt, gleichzeitig aber auch einige Störfaktoren für die Umsetzung gefunden. Auch mögliche und tatsächliche Umsetzungsformen fanden eine nähere Beleuchtung. Durch diese Darstellungen konnte untersucht werden, ob Wertebildung in der Schule vernachlässigt wird und auf welchem Weg dieser Vernachlässigung entgegen gewirkt werden kann. Es wurde dazu einerseits auf aktuelle Literatur zurückgegriffen und andererseits das Datenmaterial aus der durchgeführten qualitativen Forschung miteinbezogen. Die Resultate der geführten problemzentrierten Interviews wurden an der verwendeten Literatur gespiegelt.

Die Auswertung der Forschung, welche mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt wurde, zeigte, dass Lehrpersonen einer Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule einen hohen subjektiven Stellenwert zuschreiben. Es stellte sich jedoch auch klar heraus, dass dieser theoretische Stellenwert nicht gleichzusetzen ist mit der tatsächlichen Umsetzung. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich die Lehrenden mit einer Bandbreite an Störfaktoren konfrontiert sehen, welche ihnen die tatsächliche Umsetzung im Unterricht erschwert. In diesem Zusammenhang scheint für sie vor allem die zunehmende Multikulturalität in den Klassen eine Herausforderung zu sein. Die Lehrkräfte empfinden es als schwierig, eine Wertebildung umzusetzen, die für Kinder und auch Eltern verschiedenster Herkünfte adäquat ist. Da jedoch neben anderen Personen des sozialen Umfelds für die Lehrenden vor allem die Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Wertebildung ihrer Kinder haben, scheint eine Auseinandersetzung mit und Sensibilität für die kulturellen Hintergründe unumgänglich. Weiters konnte herausgefunden werden, dass die aktuelle Situation bezüglich Covid-19 und die damit einhergehenden Veränderungen im Schulalltag die Lehrerinnen zusätzlich unter Zeitdruck setzen. Sie fühlen sich aufgrund des Lehrplans sozusagen verpflichtet, dem Wissenserwerb Vorrang zu

geben, auch wenn dies nicht mit ihrem der Wertebildung beigemessenen Stellenwert konform geht. Der hohe Stellenwert der Wertebildung für die Pädagoginnen lässt sich einerseits zurückführen darauf, dass sie eine Bedeutung für die allgemeine gesellschaftliche Zukunft der Kinder darin sehen. Etwas differenzierter betrachtet, ließ sich herausfinden, dass es vor allem die Sozialkompetenz von Kindern ist, auf deren Entwicklung eine positive Wirkung gesehen wird. Da die Lehrenden eine enorme Relevanz in einer ausgeprägten Sozialkompetenz sehen, verdeutlicht sich dadurch erneut die Bedeutung einer Wertebildung. Neben dieser Kompetenz erachten sie auch die kritische Denkfähigkeit als essentiell in der heutigen Welt und sehen auch hier einen positiven Einfluss durch Wertebildung.

Es konnte im Rahmen der Untersuchung auch erforscht werden, wie und wo sich die Lehrpersonen selbst im Prozess der Wertebildung sehen. Dies schlägt sich in ihrer Umsetzungsweise nieder. Allgemein kommt zum Vorschein, dass die Lehrenden stark auf ihre Vorbildwirkung setzen, was gleichzusetzen ist mit einer impliziten Umsetzung. Dass dies aber nicht ausreichend für eine adäquate Wertebildung ist, dessen scheinen auch sie sich bewusst zu sein. So wird dies oftmals mit unterschiedlichen Formen der expliziten Umsetzung verknüpft. An dieser Stelle muss jedoch klar gesagt werden, dass sich diese rein mit dem Sachunterricht verknüpfen und im Rahmen dessen vermehrt mit dem sozialen Lernen. Wertebildung wird somit nicht als Querschnittsmaterie, in vielen oder allen Fächern, gehandhabt. Ob ein Grund dafür die mangelnde eigene Kompetenz ist, konnte nicht klar herausgefunden werden. Exakt die Hälfte der Lehrenden sieht sich als ausreichend kompetent, während die andere Hälfte klar vom Gegenteil spricht. Diese unterschiedlichen Ansichten können auf die verschiedenen Ursprünge der eigenen Kompetenz zurückgeführt werden. So wird eine Kompetenz mit der eigenen Persönlichkeit und der Lebenseinstellung in Verbindung gebracht, wobei eine nicht vorhandene oder mangelnde Kompetenz auf die eigene Ausbildung zurückgeführt wird. Eine stärkere Eingliederung der Wertebildung in Aus- und Weiterbildung zeigte sich allgemein als essentiell, auch in Hinblick der sich schnell verändernden Gegebenheiten. Diese stärkere Einbettung und somit bessere Schulung der Lehrpersonen könnte dazu beitragen, dass eine stärkere

Umsetzung der Wertebildung im Schulalltag stattfindet. Weiters könnten konkrete Modelle hier eine Unterstützung für Lehrer/-innen sein, zumindest für all jene, die der expliziten Umsetzung eine Bedeutung beimessen. Das VaKE Modell ist ein solches Modell. Es zeigte sich in der Forschung, dass die Lehrenden in der Theorie von dem Modell überzeugt sind und eine Unterstützung darin sehen. Vor allem, weil es genau darauf ausgelegt ist, einige Störfaktoren, welche die Lehrkräfte an einer für sie zufriedenstellenden Umsetzung hindern, zu vermindern beziehungsweise zu eliminieren. Obwohl sie sich dessen bewusst sind, würden sich nicht alle dieses Modells bedienen, da zum einen kein Bedarf gesehen wird, zum anderen eine praktische Umsetzung als nicht machbar erachtet wird oder ein vertieftes Verständnis fehlt. Es zeigt sich also, dass eine effektive Umsetzung in der Schule allgemein mithilfe solcher Modelle stattfinden könnte, es hier jedoch noch einiges, wie beispielsweise die Eingliederung einer Auseinandersetzung und Erprobung solcher Modelle in die Ausbildung von Lehrkräften, brauchen würde.

In Hinblick auf die anfangs gestellte Forschungsfrage können nun einige Aspekte genannt werden. Aus den Resultaten der Forschung kann geschlossen werden, dass, obwohl der theoretische Stellenwert hoch ist, Wertebildung als vernachlässigte Querschnittsmaterie zu bezeichnen ist. Gründe dafür können in den wahrgenommenen Störfaktoren liegen. Zusätzlich zeigte sich aber auch die eigene Einstellung und subjektive Wahrnehmung einer adäquaten Wertebildung als ausschlaggebend. Es kann daraus abgeleitet werden, dass eine effektive Umsetzung in der Schule nur stattfinden kann, wenn sich mit den Störfaktoren auseinandergesetzt wird und diese vermindert werden. Gelingt dies, erweist sich eine Verknüpfung von impliziter und expliziter Umsetzung, auf die Theorie transferiert in Orientierung am entwicklungsfördernden Ansatz, als zielführend.

7.1 Konsequenzen für das schulpraktische Handeln

Es konnten aus der intensiven theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit der Thematik viele wertvolle Schlüsse für das weitere schulpraktische Handeln gezogen werden. Im Rahmen des Möglichen muss versucht werden, an den Störfaktoren zu arbeiten beziehungsweise sich diesen zu widmen, um eine Wertebildung zu ermöglichen, die die Kinder brauchen und verdient haben. Lehrpersonen sollten weiters versuchen, den Lehrplan als Orientierungsrahmen zu sehen und darin auch den Fokus auf Enthaltene abseits der konkreten Fachbereiche, wie beispielsweise die allgemeinen Bildungsziele, zu legen. Es würde somit schnell erkannt werden, dass Wertebildung an unterschiedlichen Stellen und in verschiedenen Zusammenhängen mehrmals im Lehrplan angeführt wird und somit gleichermaßen Aufgabe einer Lehrkraft ist, wie die Vermittlung von Wissen. Es erweist sich auch als notwendig, dass Pädagog/-innen im Rahmen der Möglichkeiten Wertebildung quer durch alle Unterrichtsbereiche umsetzen und sich dabei erprobter Methoden oder Modelle bedienen. Das kann zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Dilemmasituationen im Deutschunterricht, das Durchführen eines Rollenspiels in der Theatergruppe oder im Kunstunterricht oder die Beschäftigung mit konventionellen und erneuerbaren Energieformen im Sachunterricht sein. Für viele dieser Dinge bietet sich eine Orientierung an dem VaKE Modell an. Die Miteinbeziehung dieses Modells in die Unterrichtsorganisation könnte zukünftig zu einer erfolgreicherer Umsetzung einer Wertebildung beitragen. Dazu braucht es aber aufgrund fehlender Bildungsangebote hinsichtlich des Modells, eine eigenständige Auseinandersetzung der Lehrperson damit.

7.2 Intentionen für die Bildungspolitik

Aus dem letzten genannten Punkt lässt sich zugleich die erste Intention für die Bildungspolitik ableiten. Es muss zwingend eine stärkere Eingliederung der Thematik der Wertebildung in die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden erfolgen. Diese darf jedoch nicht eine reine Theorievermittlung sein, sondern muss

den Fokus klar auf die praktische Umsetzung legen. Zum Beispiel eine theoretische Auseinandersetzung mit dem VaKE Modell und eine darauffolgende Praxiserprobung dessen könnte eine gute Möglichkeit der Integration des Themas sein. Außerdem muss den Lehrpersonen der Druck und vor allem der Zeitdruck genommen werden. Dazu könnte sich eine Überarbeitung des Lehrplans der Volksschule als gewinnbringend erweisen. Es könnte möglich sein, dass Lehrende den Auftrag zur Umsetzung einer Wertebildung intensiver wahr- und ernstnehmen, wenn die Erwähnung im Lehrplan noch konkreter und eindeutiger erfolgt, quasi in jener Form wie die einzelnen Fachbereiche. Auch die Ausweisung einer expliziten Unterrichtseinheit zu dieser Thematik, ähnlich einer Ethikstunde, könnte eine Möglichkeit sein. Wertebildung könnte dann in diesem zeitlichen Ausmaß quer in alle Unterrichtsbereiche integriert werden.

8 AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit gibt einen guten Überblick über die Relevanz einer Wertebildung und mögliche Wege hin zu einer effektiven Umsetzung. Durch die Forschung wird die Bedeutung des Themas und die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung damit verdeutlicht. Im Rahmen der Erarbeitung zeigte sich, dass es einige Bereiche in Zusammenhang mit dem Thema der Wertebildung gibt, dessen genaue Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Diese sollen nun hier in Form eines kurzen Ausblicks dargestellt werden.

Ein Ziel zukünftiger Forschungsvorhaben könnte die Analyse des aktuellen Lehrplans der Volksschule und möglichen Verbesserungspotentialen sein. Konkret könnte untersucht werden, inwiefern die Wertebildung stärker integriert werden sollte und wie dies aussehen könnte. Im Zuge dessen kann ein interessanter Forschungsaspekt eine Eingliederung in ähnlicher Form eines Ethikunterrichts sein. Dadurch könnte aufgezeigt werden, ob Lehrpersonen sich dadurch hinsichtlich zeitlicher Ressourcen entlastet fühlen würden und somit ein positiver Effekt auf die Umsetzung deren Wertebildung im Unterricht besteht. Beforscht werden kann in diesem Zusammenhang auch weiters, ob eine explizite Wertebildungsstunde oder eine Eingliederung dieser in entsprechendem zeitlichen Ausmaß in alle Unterrichtsbereiche zielführender ist. Das Forschungsvorhaben bezüglich des Volksschullehrplans könnte gleichermaßen auch auf Curricula der Ausbildung von Lehrpersonen ausgelegt werden. Auch dieser Bereiche bräuchte hinsichtlich der Thematik der Wertebildung eine intensivere Beforschung. Es könnte analysiert werden, in welcher Form eine adäquate Einbettung der Wertebildung in der Ausbildung stattfinden könnte. Weiters wäre interessant zu untersuchen, von wem diese Inhalte vermittelt werden sollten, Theoretiker/-innen, Praktiker/-innen, etc., um eine größtmögliche Wirkung für die angehenden Lehrpersonen zu erzielen. Die Erkenntnisse, die der Forschung in diesen genannten Bereichen entspringen könnten, können künftig bei der Unterrichtsorganisation, der Gestaltung von Inhalten in der Lehrer/-innenbildung sowie der eigenen Umsetzung der Wertebildung in der Schule und auch bei der dementsprechenden Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Beale, J. (2020). The value of a cognitive approach towards values education. Impact – Journal of the chartered college of teaching. <https://impact.chartered.college/article/the-value-cognitive-approach-values-education/> (06. Februar 2021)

Beil, B. (1996). Gutes Kind, böses Kind. Warum brauchen Kinder Werte?. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Bhartiya, P. (2019). Importance of Value Education – 4 Things You Must Know. <https://www.admitkard.com/blog/2019/12/17/importance-of-value-of-education/> (03. Februar 2021)

Biemann, A., Sudermann, A. & Bund, A. (2003). „Kinder stark machen!“ – Selbstvertrauen fördern. Sport Praxis, 44(4), 20-24. https://or-bilu.uni.lu/bitstream/10993/4856/1/Publikation_Bund_Biemann_Sudermann_2003_Sportpraxis_Kinder%20stark%20machen.pdf (11. Februar 2021)

Bischof-Köhler, D. (2009). Empathie – Mitgefühl – Grausamkeit. Psychotherapie, 14, 52–57. <https://sbt-in-berlin.de/cip-medien/5-Bischof-Koehler.pdf> (10. Februar 2021)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). Lehrplan der Volksschule. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html (27. Dezember 2020)

Clemens, S. (2017). Werterziehung im Unterricht. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/252588/werterziehung-im-unterricht> (06. Jänner 2021)

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018) Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In: Leschinsky, A. (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (S. 85-97). (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34). Weinheim, Basel: Beltz.

Ferro, M., Jeammet, P. & Guilbert, D. (2001). Kinder und Werte. Erziehung in einer schwierigen Welt. Weinheim: Beltz.

forsa (2018). Wertorientierung und Wertebildung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Eltern schulpflichtiger Kinder. Berlin. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_forsa-Bericht_Umfrage_Wertebildung.pdf (27. Dezember 2020)

Fuß, S. & Karbach, U. (2019). Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. (2. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Gruber, M. (2009). Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung. Würzburg: Ergon.

Hackl, A. (2011). Konzepte schulischer Werteerziehung. In: Hackl, A., Steenbuck, O. & Weigand, G. (Hrsg.). Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung (S. 19-25). Frankfurt, M.: Karg-Stiftung.

Helfferrich, C. (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 3(1), 35–60. DOI:10.1007/s11618-000-0004-9.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2016). Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training. (9. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kutik, C. (2016). Herzensbildung. Von der Kraft der Werte im Alltag mit Kindern. (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Lämmermann, G. (2004). Mut zur Wertebildung – Mut zur Verantwortung. In: Matthes, E. (Hrsg.). Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer (S. 38-50) Donauwörth: Auer.

Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Makarova, E., Ciecuch, J., Döring, A., Boehnke, K., Liedtke, G., Najderska, M., Herzog, W., Trummer, K. & Frommelt, M. (2018). Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter. Warschau: Liberi Libri.
- Mokrosch, R. (2013). Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. Einleitung. In: Blasberg-Kuhnke, M., Gläser, E., Mokrosch, R., Müller-Using, S. & Naurath, E. (Hrsg.). Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. (1. Aufl.). (S. 8-14). Göttingen: V&R Unipress.
- Multrus, U. (2008). Werteerziehung in der Schule – Ein Überblick über aktuelle Konzepte. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung (S. 22-37). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Patry, J.-L. (2009). Moral und Werterziehung. In: Seyfried, C. & Weinberger, A. (Hrsg.). Auf der Suche nach Werten. Ansätze und Modelle zur Wertreflexion in der Schule (S. 13-44). Wien: Lit.
- Patry, J.-L. (2019). Values and Knowledge Education (VaKE) – ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Konzept für Selbstachtung und Anerkennung der Anderen. [https://www.researchgate.net/publication/330634908 Values and Knowledge Education VaKE - ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Konzept für Selbstachtung und Anerkennung der Anderen](https://www.researchgate.net/publication/330634908_Values_and_Knowledge_Education_VaKE_-_ein_konstruktivistisches_Lehr-Lern-Konzept_fur_Selbstachtung_und_Anerkennung_der_Anderen) (28. Februar 2021)
- Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werteerziehung und Wissenserwerb. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 8(2), 35-50.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., Aichinger, K. & Weinberger, A. (2016). Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values and Knowledge Education). International Dialogues on Education: Past and Present Online Journal, 3(3), 123-139. <https://www.ide-journal.org/wp-content/uploads/2016/12/IDE-2016-3-full.pdf> (02. März 2021)
- Rekus, J. (2009). Werterziehung in Schule und Familie. PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28(2), 71-74.
- Sacher, W. (2008). Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W. (2010). „Die Rückkehr der Werte.“ Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth, W., Speck, K. & Von Berg, H. L. (Hrsg.). Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven (S. 21-42). Wiesbaden: VS Verlag.

Schubarth, W. (2013). Wertebildung in Jugendarbeit, Peergroup und Schule. In: Erbes, A. (Hrsg.). Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 25-38). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz. <http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Fachbuch.pdf>. (29. Dezember 2020)

Schubarth, W. (2019). Wertebildung in der Schule. In: Verwiebe, R. (Hrsg.). Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive (S. 79-96). Wiesbaden: Springer.

Schulz, A. (2010). Selbstreflexion und soziale Kompetenz. Psychodramatische Ansätze zu ihrer Förderung in der Supervision. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 17(4), 361-371.

Standop, J. (2005). Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Wertebildung. Weinheim, Basel: Beltz.

Standop, J. (2013). Die Grundschule als ein Ort grundlegender Wertebildung. . In: Erbes, A. (Hrsg.). Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 39-51). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz. <http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Fachbuch.pdf>. (29. Dezember 2020)

Standop, J. (2016). Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze. (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Stein, M. (2008). Wie können wir Kindern Werte vermitteln?. Werteerziehung in Familie und Schule. München: Reinhardt.

Stein, M. (2013). Wertetransmission als Aufgabe der Familie. In: Erbes, A. (Hrsg.). Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 11-24). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz. <http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Fachbuch.pdf>. (29. Dezember 2020)

Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie, 47(2), 83-100. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1006.

Vodafone Stiftung (2011). Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/studien/7625_Bildungspolitik.pdf (17. Februar 2021)

Tegeler, J. & Martin, R. (2017). Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann->

stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/LW_Leitlinien-Wertebildung.pdf (26. Februar 2021)

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (10. April 2021)

Weigel, S. (2016). Die Welt ist VUKA. Na und?!. <https://in-kovema.de/blog/die-welt-ist-vuka-na-und/> (02. Februar 2021)

Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Innsbruck: Studien-Verl.

Weyringer, S. & Patry, J.-L. (2005). Values and Knowledge Education (VaKE) – can they be combined? Europe's Journal of Psychology, 1(4). DOI: 10.5964/ejop.v1i4.375.

Wihstutz, A. (2013). Wertebildung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Kindertagesstätten. Die Perspektive der Ausbildung. Erbes, A. (Hrsg.). Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 188-208). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz. <http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Fachbuch.pdf>. (30. Jänner 2021)

Zierer, K. & Otterspeer, L. (2013). Werteerziehung: Eine Aufgabe für Schule und Familie. In: Erbes, A. (Hrsg.). Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis (S. 151-169). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz. <http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Fachbuch.pdf>. (30. Jänner 2021)

10 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Ablauf des VaKE Unterrichts.....	41
Tabelle 2 5 Grundsätze der qualitativen Sozialforschung	45
Tabelle 3 3 Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews	47
Tabelle 4 Beschreibung der Interviewpartnerinnen.....	50
Tabelle 5 Gebildete Kategorien.....	57
Tabelle 6 Auswertungsbogen.....	129

11 ANHANG

Interviewleitfaden

- Welchen Stellenwert hat für Sie Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule?
 - *Eigene Rolle, Funktion, Ziele, eigene Position als Lehrperson (Modell, Vorbild, Informantin, Provokateurin...)*
- Wird Wertebildung von Ihnen als Querschnittsmaterie gesehen und damit implizit (beiläufig) in das Unterrichtsgeschehen eingebaut oder findet diese explizit (konkret) mit Materialien, Geschichten, Dilemmasituationen, Auseinandersetzung etc. statt?
 - *Wie schaut Ihr vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus?*
- Wer oder was hat Ihrer Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern?
 - *Authentische Personen, verlässliche Institutionen, innerschulische Aspekte (Schulklima, Rituale, Traditionen, Innovationsbereitschaft, Schwerpunktschulen, Schulprofil), etc.*
 - *In welchen Bereichen (Unterricht, Beziehung, etc.) sehen Sie Ihre persönliche Wirksamkeit?*
- Wo sehen Sie positive Effekte in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung einer Wertebildung?
- Welche Störfaktoren in Bezug auf Wertebildung sehen Sie im schulpraktischen Handeln?
 - *gesellschaftspolitisch, schulische Rahmenbedingungen, individuelle Wahrnehmungen*
- Fühlen Sie sich selbst ausreichend kompetent im Bereich Wertebildung?
 - *Würden Sie sich eine stärkere Einbindung dieses Bereichs in der Aus- oder Fortbildung wünschen? Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen?*
- Sehen Sie das VaKE Modell als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung der Wertebildung?
- Welche Aspekte der methodisch-didaktischen Unterstützung können Sie von diesem Modell ableiten?
 - *Unterstützung wofür, Entlastung von, Störfaktoren ausgeschalten oder gemindert*

Interviewtranskripte

LP 1

I: Gut, dann beginnen wir gleich mit der ersten Frage. Ich würde gerne von dir wissen, welchen Stellenwert für dich Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule hat.

LP 1: Für mich hat das schon einen großen Stellenwert in der Schule, weil ich glaube, dass das fürs weitere Leben von den Kindern sehr, sehr wichtig ist und warum ich es gerne mache...ich finde, dadurch lernen die Kinder einfach, wie sie miteinander umgehen können, wie sie miteinander umgehen sollen, einfach was für aktuelle Themen vielleicht in der Gesellschaft gibt, wo halt die Werte doch eine große Rolle spielen. Und, dass sie eventuell nicht nur die Werte von den Freunden oder der Familie vertreten sollen, sondern, dass sie sich auch mal selber Gedanken machen um die eigenen Werte und was ihnen selber so wichtig ist.

I: Okay, und wird Wertebildung von dir als Querschnittsmaterie gesehen, also implizit, beiläufig, in den Unterricht eingebaut oder eher ganz explizit, also konkret, zum Beispiel mit Materialien, gemeinsamen Auseinandersetzungen oder Dilemmageschichten, usw. gemacht?

LP 1: Von mir wird das ganz individuell in den Unterricht eingebaut. Aber auf jeden Fall einmal implizit durch mein eigenes Verhalten und durch meine eigenen Äußerungen und durch die Gespräche mit den Kindern. Und explizit insbesondere mit Materialien eigentlich nicht, aber Geschichten verwenden wir schon oft oder zum Beispiel Zeitungsberichte oder aktuelle Geschehen.

I: Und machst du das in einem bestimmten Unterrichtsfach oder wirklich quer durch die Bank quasi als Querschnittsmaterie?

LP 1: Nein, ich mache es nicht in einem speziellen Unterrichtsfach. Es ist eigentlich ganz unterschiedlich. Für mich, wenn es eher um Geschichten, Zeitungsartikel oder aktuelle Geschehen, zählt das für mich eher dann in den Deutschunterricht. Und Ethikunterricht gibt's ja bei mir nicht, weil ich selber ja Religion nicht unterrichte und solche Sachen auch gar nicht mit den Kindern thematisiere. Aber halt eher beiläufig und meistens eher im Morgenkreis montags mit den Kindern.

I: Gut, verstehe. Wie schaut denn aktuell dein vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus? Also wo siehst du deine eigene Rolle, deine Funktion und Aufgaben, also einfach deine eigene Position als Lehrperson?

LP 1: Gute Frage. Ich für mich selber glaube schon, dass ich die Rolle der Provokateurin habe, weil ich ja eher die Kinder dazu anrege und ich eher mit den Gesprächen anfangen, weil von den Kindern selbst kommt ja da eher weniger von selbst.

I: Dann würde ich gerne wissen, wer oder was denn deiner Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern hat? Das können zum Beispiel Personen, Institutionen oder innerschulische Aspekte sein, einfach was dir dazu einfällt.

LP 1: Ich glaube zum einen auf jeden Fall einmal die Eltern, ich glaube, das ist einmal so das erste und der Grundstein. Das auf jeden Fall einmal. Und dann das nächste natürlich dann einmal der Kindergarten und auf jeden Fall natürlich auch dann mal die Schule. Zur Schule glaube ich aber, dass das auch einen großen Unterschied einmal macht, was denn für eine Atmosphäre oder für ein Klima in der Schule herrscht, wo ist die Schule situiert, wie sind die Lehrpersonen, was vertreten die, gibt es irgendein schulisches Konzept, was im Vordergrund steht und ja. Generell solche Sachen einmal. Natürlich auch was für Traditionen in der Schule gelebt werden und ausgelebt werden natürlich und neben der Schule ist glaube ich auch noch ziemlich wichtig, was für eine Herkunft der Kinder haben. Natürlich das kommt dann eh drauf an, wo die Schule ist, ob das eine Brennpunktschule ist. Aber da zählt dann auf jeden Fall die Herkunft der Kinder.

I: Mhm, okay und wo siehst du dabei deinen eigenen Wirksamkeitsbereich so?

LP 1: Puh, naja ich bin ja quasi die erste Bezugsperson zu den Kindern in der Schule, also da liegt sicher mein größter Wirkungsbereich. Einfach durch den täglichen Kontakt, den Unterricht und so. Und ich glaub halt auch, dass ja Schule zum Großteil von den Lehrpersonen gestaltet wird, also jetzt zum Klima nochmal. Das machen ja schon auch die Lehrer. Genau.

I: Gut und wo siehst du persönlich positive Effekte einer Wertebildung in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern?

LP 1: Das ist eine gute Frage. Ich glaube, dass das generell für jedes Kind einmal ziemlich, ziemlich wichtig ist, dass es einfach mal, dass es sich generell zu aktuellen Themen äußern kann, dass sie lernen, die eigenen Meinung einfach mal zu vertreten, auch wenn vielleicht der beste Freund eine andere Meinung teilt, dass sie einmal sagen, ich mag das lieber, oder das nicht so gern. Und ich glaub, dass ist einfach in den alltäglichen Situationen schon. Und dann nicht nur dass Vertreten der Meinung, sondern auch das Zusammenspiel in der Gesellschaft, dass sie miteinander kommunizieren können und ja, einfach fürs ganze Leben glaube ich. Ich glaube, dass kann man gar nicht so ganz genau definieren.

I: Welche Störfaktoren in Bezug auf Wertebildung siehst du jetzt im oder in deinem schulpraktischen Handeln?

LP 1: Ich glaube, dass es da relativ viele Störfaktoren gibt. Zum einen einmal fehlt mir persönlich als Lehrperson die Bildung. Ich habe da gar, also ich habe da echt gar keine Infos im Laufe meines Studiums gekriegt und ich weiß auch gar nicht, wie ich das genau umsetzen könnte. Ob das jetzt mit Material ist oder in einem Rollenspiel, also ja da fehlt mir persönlich einfach die Kreativität. Dann das nächste ist zum einen auch natürlich der Lehrplan. Es ist nicht wirklich direkt, direkt drinnen im Lehrplan finde ich und ja man arbeitet halt einfach den Lehrplan runter und da schaut man dann halt nicht, dass man halt dann wirklich

Werte oder halt Wertebildung expliziter einbaut und das jetzt wirklich im Unterricht umsetzt. Und das nächste, was für mich auch eine Herausforderung ist, sind natürlich die Eltern. Weil man will den Kindern ja auch nicht unbedingt irgendwelche bestimmten Werte aufzwingen, die sie dann daheim, wo die Eltern vielleicht ganz andere Werte haben. Und das nächste ist dann auch zum Beispiel die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund. Weil zum Beispiel Eltern aus einem anderen Herkunftsland haben ja zum Beispiel ganz andere Werte und ja, das fängt zum Beispiel an, wie gehe ich mit Frauen um, was ja eigentlich was ganz Banales ist. Aber was halt bei vielen Familien dann eher schon zu einem Problem wird. Neben den Eltern, eh wie ich erwähnt habe, das mit dem Lehrplan, und es fehlt einem auch einfach oft die Zeit, vor allem jetzt nach Corona wo die Kinder wieder in der Schule ist, probiert man, dass man wieder vieles aufholt und, dass man einfach den Stoff wieder durchbringt und die Kinder sattelfest werden. Und das ist dann halt schon schwierig, dass man sowas einbaut, obwohl es einem selber eh echt wichtig ist, aber ja, man kommt halt da einfach leider nicht dazu.

I: Okay und fühlst du dich selber eigentlich ausreichend kompetent in dem Bereich der Wertebildung jetzt?

LP 1: Ehrlich gesagt nicht. Eh wie ich bei den vorigen Fragen schon gesagt, habe ich da gar keine Weiterbildung oder halt Ausbildung darin erhalten und ich weiß auch gar nicht, wie man das umsetzen könnte. Also wie man das konkret umsetzen könnte, dass das für die Kinder ein spannendes Thema wird, wobei ich finde auch so, wenn man es beiläufig macht, ist es für die Kinder sicher gut und dass sie halt wenigstens ab und zu etwas dazu hören.

I: Würdest du dir wünschen, dass es im Studium oder in der Weiterbildung mehr enthalten wäre? Beziehungsweise welche Unterstützung würdest du dir wünschen?

LP 1: Und ja, ich würde mir persönlich wünschen, dass das mehr im Studium drin wäre und auch nachher, also dass es da viel, viel mehr bei den Weiterbildungen dazu gibt. Also ich persönlich habe zum Beispiel jetzt ein Seminar gehabt zur Wertebildung, im Masterstudium, aber das hat mir persönlich leider nichts gebracht, weil das war dann eher das ganze Rundherum, das Theoretische und man hat wieder keinen Impuls, keinen Input bekommen, wie ich das wirklich umsetzen kann. Und das finde ich halt schade, dass solche Fortbildungen eher theoretisch sind. Also ja bei den Unterstützungen, ja, einfach mehr Weiterbildungen, Fortbildungen und dass einfach die Schulleiter schon mehr auf das eingehen und das Schulkonzept mehr auf das ausgelegt ist.

I: Gut, dann kommen wir jetzt zu dem VaKE Modell, siehst du das als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung der Wertebildung, in der Grundstufe II halt?

LP 1: Ich muss ehrlich sagen, mir hat das Modell vorher nichts gesagt. Ich finde es sehr einleuchtend und sehr logisch, wenn man sich damit befasst und sich das

kurz ansieht. Aber ich glaube, da fehlt einem trotzdem selber so ein bisschen ein Input, dass man da wirklich mal ein Praxisbeispiel sieht, wie kann man das umsetzen. Es ist zwar schön und gut, dass man weiß, wie das in der Theorie funktioniert und dass ich das beiläufig in den allen Unterrichtsfächern erwähnen könnte, dass das dann gar nicht nur Wertebildung alleine ist, sondern dass mir da keine Zeit verloren geht bei den normalen Unterrichtsfächern, wie Deutsch, Mathe, Sachunterricht. Aber ich bräuchte da viel mehr Impulse und viel mehr Beispiele einfach.

I: Okay und welche Aspekte der methodisch-didaktischen Unterstützung könntest du von dem Modell jetzt ableiten?

LP 1: Also ich sehe, also auf jeden Fall glaub ich, dass das eine Unterstützung in dem Zeitfaktor ist, was ich ja eigentlich vorher als Störfaktor gesehen hab. Und ich glaub, da ist es dann halt wirklich hilfreich und als Unterstützung, wenn man wirklich das parallel machen kann, dass ich zum einen den Wissenserwerb und zum anderen gleich die Wertebildung mit dabei. Aber es wäre halt glaub ich wirklich hilfreich, wenn man halt so ein Modell wie das VaKE Modell auch in den Fortbildungen miteinbaut und das einfach praktisch angeht und nicht so viel rundherum um die Wertebildung redet, sondern einfach mal Wertebildung konkret. Genau.

I: Perfekt danke, das wars auch schon.

LP 1: Super, sehr, sehr gern.

LP 2

I: So starten wir mit meiner ersten Frage an dich. Welchen Stellenwert hat Wertebildung denn grundsätzlich für dich in der Grundstufe II der Volksschule?

LP 2: Ja für mich ist Wertebildung ganz klar ein Grundbaustein der Kindererziehung, das ist ja eigentlich klar. Schon von der frühesten Kindheit weg, sollte der Bereich im Fokus, also ja forciert werden meiner Meinung nach. In jeder Situation, also in jedem Bereich, daheim, Freunde, Kindergarten, Schule, Vereine, einfach überall. Also ja, um auf den Punkt zu kommen, Wertebildung hat für mich einen ganz hohen Stellenwert, nicht nur in der Grundstufe II, allgemein.

I: Ok gut, dann gleich zur nächsten Frage zur Umsetzung jetzt. Wird Wertebildung von dir eher als Querschnittsmaterie gesehen und damit implizit, das heißt beiläufig, in das Unterrichtsgeschehen eingebaut oder findet die Wertebildung eher explizit, das heißt konkret, mit Material, Geschichten, Dilemmasituationen usw. statt?

LP 2: Ah, das kann ich dir ganz leicht beantworten. Wenn du mich fragst, werden Werte ganz klar im täglichen Miteinander vermittelt oder halt vorgelebt. Also ich mach da nichts extra mit irgendwelchen Geschichten oder sonst was, ich denke, das braucht es auch nicht. Was wirklich zählt, ist, dass die Kinder die Werte sehen und so sehen, welche Werte wichtig oder richtig sind. Also ich muss die vorleben, als Lehrerin. Was ich aber schon mache oder was mir auch wichtig ist, also wenn irgendein sozialer Konflikt in der Klasse zwischen den Kindern ist, dann machen wir da schon eine intensive Auseinandersetzung. Das findet dann meistens in Kleingruppengesprächen statt, dass das da wirklich der Konflikt aufgearbeitet wird und die Sache mit den Beteiligten geklärt wird. Da sind ja automatisch Werte im Spiel, wenn ich da mitwirke. So ich fasse wieder zusammen, bei mir findet das alles ganz beiläufig, wie eh schon gesagt, im alltäglichen statt, nicht irgendwas Spezielles.

I: Gut verstehe, eher beiläufig und nicht explizit in bestimmten Fächern.

LP 2: Ja genau, so mach läuft das bei mir.

I: Und wie sieht dein vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus? Also damit meine ich, was ist deine eigene Rolle, deine Funktion, also einfach deine eigene Position als Lehrerin?

LP 2: Naja das kann man ja eigentlich gleich ableiten aus der Frage oben. Ich bin da, um als Vorbild zu wirken, das ist auf jeden Fall das wichtigste. Wenn die Kinder keine guten Werte vorgelebt kriegen, naja dann wird das wohl schwierig werden, wenn du mich fragst. Und da das daheim ja heute nicht mehr überall so Usus ist, fällt das halt komplett in die Schule, also naja teilweise zumindest. Ja und sonst, vielleicht könnte ich auch noch Informantin sein. Also eh in dem Fall, wenn wir uns mit Konfliktsituationen auseinandersetzen, da bin ich ja die, die den Kindern quasi Informationen gibt, wie sie mit den Konflikten umzugehen

haben oder halt ihnen helfe dabei mit dem richtigen Umgang. Genau, also Vorbild und Informantin würde ich jetzt mal sagen.

I: Alles klar, verstehe. Dann, wer oder was hat denn deiner Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern überhaupt? Also das können Personen sein, Institutionen, Aspekte in der Schule, wie das Schulklima oder sowas.

LP 2: Ah, das ist eine leichte Frage. Ganz klar Personen. Das steht für mich außer Frage, dass das Menschen sein müssen, die den größten Einfluss da auf die Kinder haben. Wir sind es ja auch schließlich, die in ständiger Interaktion, also sozialer Interaktion mit den Kindern stehen. Und da ist es für mich klar, dass da der Einfluss ganz groß ist. Das sind aber für mich jetzt nicht nur wir Lehrer, sondern alle Personen, die eben in Interaktion mit den Kindern stehen. Egal ob die Eltern, was halt vielleicht schon das wichtigste wäre, die Leiterin bei den Pfadfindern, die Betreuer im Hort, die Verwandten, alles Mögliche. Was aber schon wichtig ist, also eigentlich eh das wichtigste, anders geht's gar nicht, ist eben, dass die Menschen echt sind, also das was sie machen, authentisch ist. Sonst hat das ganze ja keinen Sinn, die Kinder merken das ja sowieso ganz schnell, wenn da was aufgesetzt oder so ist.

I: Und wo, also in welchen Bereichen siehst du deine eigene Wirksamkeit?

LP 2: Ja meine Wirksamkeit liegt einfach in meiner Person, also so wie ich bin. Ja, da weiß ich jetzt gar nicht, was ich sonst sagen könnte. Einfach ich in meinem Wirken.

I: Ok, passt schon so, wenn das für dich die Antwort ist, ist das auch genug. So, wo siehst du denn positive Effekte in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung einer Wertebildung?

LP 2: Ich denke, und das sieht man ja im Laufe der vier Jahre, wo man die Kinder in der Schule begleitet, dass die Wertebildung sich positiv auf die soziale Kompetenz der Kinder auswirkt. Also natürlich nur eine, ich nenne es jetzt mal gute, Wertebildung. Sie lernen halt, wie man sich verhalten soll, wie man miteinander gut umgeht oder umgehen sollte, oder auch wie sie bestimmte Situationen schaffen und lösen können. Vor allem auch Situationen, die vielleicht moralisch herausfordernd sind, wie irgendwelche Konflikte, die jetzt vielleicht Ausgrenzung oder sowas betreffen. Also ja, die soziale Kompetenz wird bestimmt durch die Wertebildung gestärkt.

I: Gut, die soziale Kompetenz also hör ich da ganz stark raus. Und jetzt zum Gegenpart, welche Störfaktoren in Bezug auf Wertebildung siehst du denn im schulpraktischen Handeln? Das können gesellschaftspolitische Aspekte, schulische Rahmenbedingungen, individuelle Wahrnehmungen usw. sein.

LP 2: Da überleg ich mal kurz. Ja ok, also das größte und für mich schwierigste Problem sehe ich heutzutage im Elternhaus. Es ist ja ganz schlimm, was da heute teilweise los ist oder eben nicht los ist. Da findet kaum mehr Wertevermittlung

statt. Oder nein falsch, ich sag es anders, da sträuben sich mir oft die Haare, wenn ich mitbekomme, welche Werte denn da zuhause vermittelt werden. Ich glaube, dass vor allem der starke Medienkonsum der Kinder daheim ein großes Problem ist. Dabei werden halt leider keine Werte oder zumindest keine wichtigen, guten Werte gebildet. Es ist halt aber oft so, dass die Eltern oft keine Zeit haben oder sich keine nehmen wollen oder halt auch keinen Nerv für die eigenen Kinder und sie dann einfach vor das „Kastl“ setzen. Ich sehe das schon ganz arg in den letzten Jahren, dass die ihren Erziehungsauftrag komplett an die Schule abgeben, keine Ahnung, ob sie da einfach keine Lust darauf haben oder ob sie einfach nicht zurechtkommen. Das weiß ich auch nicht, aber was ich weiß, ist dass das sicher ein Faktor ist, der die Wertebildung in der Schule schwerer macht, wenn von zuhause halt gar nichts da ist, oder nur Werte, die man quasi eh nicht gerade braucht.

I: Alles klar, der größte Störfaktor für dich ist also ganz klar das Elternhaus und die nichtvorhandene oder zur schulischen konträre Wertebildung dort.

LP 2: Ja ganz genau, hast du gut zusammengefasst.

I: Fühlst du dich selbst eigentlich ausreichend kompetent im Bereich Wertebildung bzw. würdest du dir eine stärkere Einbindung in die Aus- oder Fortbildung wünschen?

LP 2: Sicher fühle ich mich kompetent genug, wäre auch schlimm, wenn nicht als Lehrperson oder? Es geht ja einfach darum, dass man eine echte, authentische Person ist und dass sich das im Verhalten zeigt. Also für mich brauchts da nichts wirklich in der Ausbildung oder in der Fortbildung. Das ist halt was, was mit der Persönlichkeit eines Menschen oder mit seinem Charakter zu tun hat. Ich glaube nicht, dass da irgendein theoretisches Seminar oder so was bringen kann. Also ich weiß nicht, so sehe ich das halt.

I: Jetzt frage ich dich aber trotzdem noch zu einem naja vorerst eher theoretischen Modell der Wertebildung. Siehst du das VaKE Modell als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung einer Wertebildung?

LP 2: Jaja, passt schon. Aber du kannst dir meine Antwort wahrscheinlich schon denken. Ich glaube es kommt ja jetzt schon gut hervor, wie meine Ansicht oder meine Vorstellung zur Wertebildung ist, da geht's um soziale Interaktion, um Zwischenmenschliches, um Alltägliches. Also nein, ich bin der Meinung da brauchts kein spezielles Modell oder Unterrichtskonzept oder sonst was. Das bringt ja auch nichts, wenn die Person, also die Lehrerin, ein supertolles Modell umsetzt, aber dabei vielleicht komplett unecht ist und ein Verhalten, soziales Verhalten, an den Tag legt, was dem Ganzen eher widerspricht vielleicht. Also ja, ich kenn das Modell ja jetzt auch nicht im letzten Detail, aber so sehe ich das halt. Wichtig ist, dass ich den Kindern durch meine Wirkung zeige, welche Werte wichtig sind und wie gutes Verhalten aussieht.

I: Gut, nachdem du das Modell weniger als Unterstützung siehst, brauchen wir uns mit der letzten Frage zu den konkreten Unterstützungsaspekten nicht zu beschäftigen. Danke dir für deine Zeit!

LP 2: Das können wir uns sparen, ja, denke ich auch. Mein Standpunkt ist glaub ich klar geworden, hoffe ich zumindest. Ja gern, kein Problem!

LP 3

I: Starten wir mal los. Gut, kannst du mir bitte erzählen, welchen Stellenwert Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule für dich hat?

LP 3: Für mich hat Wertebildung einen sehr hohen Stellenwert, einfach deswegen, weil wir Kinder zu Menschen der Gesellschaft heranziehen und deswegen ist es nicht nur wichtig, dass die Kinder viel wissen und können, sondern auch, dementsprechend die Werte kennen und auch mit den Werten umgehen können. Dass sie Respekt haben vor anderen Personen, dass sie miteinander spielen, Teamwork kennen. Dass sie sich einfach im sozialen Leben einfügen können und sich da gut zurechtfinden.

I: Gut, dann würde ich jetzt gerne wissen, ob Wertebildung von dir als Querschnittsmaterie gesehen und damit implizit in den Unterricht eingebunden wird oder ob diese explizit mit Materialien, Geschichten, Dilemmasituationen, etc. stattfindet?

LP 3: Naja, also die Wertevermittlung, Wertebildung findet bei mir in der Klasse eher implizit statt, einfach durch mein Vorbildwirken und dadurch, dass wir eben darüber sprechen. Aber auch explizit, wenn irgendeine Konfliktsituation besteht, wird das, wenn es die ganze Klasse betrifft, sehr wohl aufgegriffen und wir sprechen über diesen Konflikt und überlegen, wie wir gemeinsam diesen Konflikt lösen können. Sollte es nur 2 Kinder betreffen und den Rest der Klasse nicht, dann wird das auch im 4-Augengespräch oder im 6-Augengespräch nur mit den Betroffenen ausgesprochen, auch so wird bei mir in der Klasse Wertebildung gemacht.

I: Wie schaut denn dein vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus?

LP 3: Mein Selbstverständnis in der Wertebildung ist, dass ich auf jeden Fall ein Vorbild bin, für die Kinder in meinem Tun und in meinem Denken und alles, was ich sage natürlich wirkt sich auf die Wertebildung der Kinder aus. Natürlich bin ich auch Informantin, wenn ich den Kindern eben in expliziten, in der expliziten Wertebildung erkläre, welche Werte unsere Gesellschaft hat und an welche Werte und Normen man sich bei uns hält. Als Provokateurin trete ich vielleicht in manchen Situationen auf, wenn wir Regeln für Spiele oder Klassenregeln oder ähnliches besprechen und einfach ganz verschiedene Meinungen und Ansichten in der Klasse herrschen. Wichtig ist mir natürlich auch, dass ich mit den Eltern am gleichen Strang ziehe, dementsprechend eine gleiche bzw. eine ähnliche Wertevorstellung habe wie die Eltern. Ich sehe mich da also so als Bindeglied zum Elternhaus auch.

I: Ok, dann frage ich dich gleich mal, wer oder was hat denn für dich Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern? Das können Personen, Institutionen oder gesellschaftspolitische Aspekte zum Beispiel sein.

LP 3: Meiner Meinung nach hat den größten Einfluss auf unsere Kinder bezüglich der Wertebildung unsere Gesellschaft, weil unsere Kinder jederzeit immer durch alles und jeden geprägt werden und beeinflusst werden und zu dieser Gesellschaft gehören natürlich die Eltern, die Freunde, die Lehrer und Lehrerinnen der Kinder natürlich, welche natürlich auch nachdem sie gerade auch in der Zeit von 6-10 eine große Zeit mit ihnen verbringen einen großen Einfluss haben auf die Kinder. Aber den größten Einfluss sehe ich absolut in der Gesellschaft und im Alltagsleben der Kinder.

I: Für dich spielt also die Gesellschaft eine zentrale Rolle höre ich. Gut, dann, wo siehst du positive Effekte in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung einer Wertebildung?

LP 3: Positive Effekte sehe ich persönlich auf jeden Fall im Umgang mit anderen Kindern oder Menschen allgemein. Einfach, weil ich weiß, wie ich mit denen umgehen muss und wie ich diese respektieren soll. Aber natürlich auch in der Selbständigkeit bzw. im Selbstbewusstsein, da die Kinder durch Wertebildung natürlich auch lernen, ihre eigene Meinung zu vertreten und auch zum kritischen Denken angeregt werden. Dadurch, dass Kinder zum kritischen Denken angeregt werden, eignen sie sich natürlich auch die Fähigkeit an, eine eigene Meinung zu haben und diese dann auch vertreten sollen. Und durch dieses Vertreten lernen sie auch ganz viel im Selbstbewusstsein dazu und werden sicherer in ihrem Handeln in unterschiedlichen Situationen.

I: Alles klar, soviel zu den positiven Effekten. Nun würde ich gerne wissen, welche Störfaktoren in Bezug auf Wertebildung du im schulpraktischen Handeln siehst?

LP 3: Als ganz großen Störfaktor würde ich natürlich den Lehrplan sehen, weil jetzt die Wertebildung nicht wirklich aufgegriffen wird bzw. nicht im Mittelpunkt steht des Lehrplans. Als zweiten ganz großen Störfaktor würde ich die Ausbildung von uns Lehrern und Lehrerinnen nennen, da auch hier die Wertebildung zu kurz kommt und sich bestimmt einige Lehrpersonen nicht trauen, richtige Wertebildung im Unterricht zu machen, weil wir einfach nicht die richtige Ausbildung haben und uns vielleicht nicht qualifiziert dafür fühlen. Natürlich ist es auch sehr schwierig, die Wertebildung in einer multikulturellen Klasse einzubauen, da natürlich verschiedene Kulturen auch verschiedenen Werte und Normen haben und dementsprechend ist es schwierig, noch dazu, wenn man sich unqualifiziert fühlt, alle Werte aufzugreifen. Diesen multikulturellen Aspekt sehe ich in der Realität ganz stark in den städtischen Schulen, da ich selber aber an einer sehr ländlichen Schule unterrichte, habe ich zurzeit keine Multikulturalität in meiner Klasse und kann somit nur von Vorstellungen sprechen.

I: Du hast das jetzt eh schon angesprochen mit der Qualifikation allgemein, aber fühlst du dich selbst denn ausreichend kompetent im Bereich Wertebildung?

LP 3: Puh, ich persönlich fühle mich nicht ausreichend kompetent in dem Bereich, da im Studium sehr wenig Fokus auf das gelegt wird, wenn man nicht

explizit Wahlpflichtkurse in die Richtung belegt, was ich persönlich nicht gemacht habe, weil einfach auch andere Bereiche so dermaßen wichtig sind. Damit will ich nicht sagen, dass Wertebildung unwichtig ist, aber für mich persönlich ist einfach der Schwerpunkt wo anders gelegen und ich würde mir in Zukunft wünschen, dass vielleicht die Wertebildung verpflichtend in unsere Ausbildung eingebaut wird, da es trotzdem sehr wichtig ist meiner Meinung nach, dass das gefördert wird und sich die Lehrer kompetent genug fühlen.

I: Das heißt, du würdest dir mehr Unterstützung wünschen, dass du Wertebildung auch wirklich expliziter einsetzen kannst und nicht nur in Form von deiner Vorbildwirkung?

LP 3: Ja genau, einfach gibt es Materialien zur Wertebildung, was Greifbares. Sachen, die ich dann in der Hand habe, und wenn es nur verschiedene Methoden sind, wo ich kein Material dazu habe. Wünschenswert wäre natürlich Material, aber auch beschriebene Methoden, die man nicht selbst im Internet suchen müsste, sondern die mir ein Professor an der Uni zeigt und auch erklärt.

I: Ok, dann kommen wir jetzt gleich zu einer solchen Methode oder einem Modell, nämlich dem VaKE Modell. Siehst du dieses Modell als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung der Wertebildung?

LP 3: Ich persönlich habe dieses VaKE Modell vorher nicht gekannt. In der Vorbereitung auf dieses Interview habe ich mich damit auseinandergesetzt und muss sagen, es hat mir sehr gefallen. Vor allem der Aspekt, dass es keine extra Zeit mehr in Anspruch nimmt und ich keine Zeit von meinem Unterricht mehr für die Wertebildung beanspruchen muss, ist toll. Das wäre genau dieser Punkt, den ich mir für unsere Ausbildung gewünscht hätte. Da auch der Entwickler dieses Modells an österreichischen Unis unterrichtet, wäre es sehr vorteilhaft gewesen, wenn dieser Professor uns dieses Modell im Rahmen eines Seminars näher erklärt und erläutert hätte, denn dann würde ich mich ein bisschen sicherer fühlen, dieses Modell einzusetzen und anzuwenden.

I: Gut, du hast jetzt schon einige für dich wertvolle Aspekte des Modells erwähnt. Wo siehst du denn vielleicht noch weitere Aspekte der methodisch-didaktischen Unterstützung dieses Modells, die du ableiten kannst?

LP 3: Der größte Aspekt meiner Meinung nach ist bei diesem Modell der Zeitfaktor, da eben kein Unterricht mehr explizit dafür in Anspruch genommen werden muss. Natürlich ist auch durch die explizite Lernweise für die Kinder bei dieser Methode es von Vorteil, dass sie auch unterbewusst und nebenbei beim Lernen ganz viel Werte bilden. Also, dass die Wertebildung einfach gleichzeitig zum Lernen stattfindet, das ist sicher einer der entscheidendsten Punkte beim VaKE Modell würde ich sagen.

I: Ok, alles klar, dann sage ich danke für das Interview.

LP 3: Kein Problem, spannende Thematik.

LP 4

I: So, erste Frage. Welchen Stellenwert hat für dich Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule?

LP 4: Ja einen hohen Stellenwert, weil die Kinder noch relativ jung sind und deswegen die Wertebildung noch ziemlich ungeformt ist würde ich jetzt mal sagen. Auf jeden Fall glaube ich, dass gerade in der Grundstufe II vor allem der Sprung dann von der ersten kommt, wo die Kinder dann auch auffassungsfähiger sind und mehr verstehen, dass Wertebildung relativ wichtig ist hier. Genau, da bleib ich dabei. Nächste Frage.

I: Ok, dann mach ich weiter. Wird Wertebildung von dir als Querschnittsmaterie gesehen und damit implizit in das Unterrichtsgeschehen eingebaut oder findet diese explizit mit Materialien, Geschichten, Dilemmasituationen, etc. statt? Also da geht's um beiläufig oder wirklich direkt.

LP 4: Also für mich ist es ganz wichtig, dass ich Wertebildung explizit mit Materialien etc. meinen Schülern beibringe, weil ich einfach finde, dass ich es dann besser vermitteln kann und auch konkret steuern kann, welche Werte ich vermitteln möchte und ich mich nicht darauf verlassen kann, dass gewisse Situationen von selbst passieren in meinem Unterricht, so dass ich damit dann Werte vermitteln kann. Sondern ich muss das selbst explizit eben initiieren, damit ich zeigen kann, ok solche Werte sind wichtigen in solchen Situationen, auch wenn ihr solche Situationen noch nie erlebt habt.

I: Alles klar, explizit höre ich da ganz stark raus. Gut, dann wie sieht denn dein vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus? Also Rolle, Funktion, Ziele, eigene Position usw.

LP 4: Genau, also bei mir ist es eine Mischung aus Vorbild und Provokateurin. Also ich gebe ihnen quasi als Provokateurin Situationen, in denen sie gefordert sind, dass sie gute Werte an den Tag legen bzw. dass sie auch Werte, die sie vielleicht noch gar nicht haben, genau in so einer Situation gebildet werden und agiere natürlich dann auch als Modell bzw. als Vorbild indem ich ihnen dann später quasi in der Auflösung auf die Sprünge helfe, wie denn da das richtige Wertebild gewesen wäre und wie man sich in so einer Situation verhalten hätte müssen oder sollen. Das heißt, ich sehe eigentlich wirklich meine Rolle als effektiven Teilhaber dessen, dass ich Wertebildung bei diesen Kindern durchführe. Also ich verlasse mich nicht nur darauf, was diese Kinder schon für Werte haben bzw. was sie selbst jetzt in sich für Werte entwickeln, sondern versuche da wirklich, dass ich da steuere und lenke und meine Rolle als aktiven Part in ihrem Leben einnehme, dass ich ihnen Werte von denen ich jetzt auch persönlich überzeugt bin beibringe. Da bin ich natürlich Vorbild, Informantin und auch eben ganz aktiv Provokateurin, dass ich auch in Rollenspiele mit ihnen reingehe. Es ist immer bei mir im Fokus, dass ich ihre Werte bilde und diese in diese Richtung steure, unabhängig davon, ob sie das Fundament dafür schon haben. So, dass ich sage, diese Kinder sollen dann, wenn sie mit mir fertig sind, die und die Rolle

und das und das Wertesystem haben. Das ist auch speziell in der Grundstufe II für mich wichtig, dass man da schon damit anfängt, dass man dann auch die weiteren Jahre basierend darauf mit den Kindern weiterarbeiten kann. Genau, was auch noch wichtig ist, ist dass ich die Kinder dazu herausfordere eben, ihre eigene Meinung zu sagen und zu vertreten und halt ihren Standpunkt immer klar zu machen, in verschiedenen Situationen.

I: Ok gut, also mehrere verschiedene Funktionen sind für dich bedeutend. Wer oder was hat denn deiner Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern?

LP 4: Also, eigentlich alles. Alles, was auch nur annähernd im Umfeld von Kindern ist und das fängt an von Eltern, Mitschülern, geht weiter in eigene Geschwister, geht hin zu Freunde, Geschwister von Freunden. Also ich glaube, dass ein großer Einflussfaktor ältere Geschwister sind, weil das dann immer oft geschieht, dass die dann so eine Vorbildfunktion für ältere Geschwister sehen. Genau.

I: Gut, und wenn du an innerschulische Aspekte denkst? Oder gesellschaftspolitische Aspekte?

LP 4: Ah ja, genau. Also bei den innerschulischen Aspekten denke ich, dass das Schulklima einen großen Einfluss hat auf die Wertebildung bei Kindern, weil das halt meistens so ist, dass die Kinder halt wie so ein kleiner Schwamm, der natürlich alles aufsaugt und die erleben und sind halt doch sehr sensibel und merken schon sehr schnell, sind emotional schon viel intelligenter, wie man es ihnen vielleicht manchmal zutrauen würde und sie sehen natürlich schon ziemlich schnell, wenn da das Klima toxisch ist. Auch, wenn das Klima gespielt harmonisch ist. Also ich sehe das immer, dass das natürlich auch authentisch sein muss von uns Lehrern jetzt. Ich bin immer davon überzeugt, dass die Kinder das merken, wenn, seien es die Eltern oder seien es die Lehrer, Vorbildfunktionen in ihrem Leben quasi vorspielen, dass sie Werte befolgen und dann natürlich in dem sehr unauthentisch wirken und inkonsistent. Sie widersprechen sich dann oft und ja, Kinder merken das. Kinder merken das, du sagst uns wir müssen, wir dürfen, wir sollen harmonisch mit Konfrontationen umgehen, aber du selber hast gestern geschrien. Sowas wirkt bei Kindern dann immer sehr schnell als unglaubwürdig und dann passiert das natürlich, dass für Kinder das alles dann so, naja was ist dann richtig und was ist falsch. Und Kinder imitieren auch sehr gerne und übernehmen gerne und deswegen ist es für uns wichtig, dass wir nicht nur die Werte bei uns, im Schulklima selbst, vorspielen, sondern dass wir daran wirklich glauben und den Sinn dahinter sehen. Also quasi nicht, für dich als Kind gilt das und das, aber für mich als Erwachsener gilt das nicht, weil ich darf schreien, fluchen, etc., aber du als Kind nicht. Das kann man jetzt genauso auf die Eltern ausweiten. Mit dem klassischen Beispiel Smartphone. Ich als Elternteil darf ständig am Smartphone hängen, aber dir als Kind sage ich, dass das absolut schlecht ist. Du als Kind sollst lieber die Natur lieben, Bücher lesen, etc. also da stehen ja ganz andere Werte dahinter. Also lange Rede kurzer Sinn, wichtig sind in meinen Augen Lehrer, Eltern, eigentlich alle Einflusspersonen, vor

allem ältere von den Kindern, dass diese die Werte nicht nur beibringen, so quasi wir lesen die aus einem Buch raus, sondern die Werte auch authentisch selber vorleben, damit die Kinder das lernen.

I: Und wo siehst du als Lehrerin jetzt deine genaue persönliche Wirksamkeit?

LP 4: Also ja wo ich jetzt meinen persönlichen Wirksamkeitsbereiche sehe, ist grundsätzlich, dass ich sehr viel Zeit mit diesen Kindern verbringe und deswegen natürlich immer schauen muss, dass meine Werte bzw. die Werte, an die ich glaube, zwar nicht komplett einstimmig mit denen der Eltern sind, aber zumindest harmonisch im Einklang mit ihnen sind, dass die Kinder dann halt auch nicht verwirrt sind. Und, dass man da auch ein bisschen Sensibilität an den Tag legt und Verständnis dafür hat, für verschiedene Kulturen und verschiedenen Werte, die man jetzt vielleicht für sich persönlich nicht umsetzen würde, dass man da aber trotzdem versucht, zumindest da als Lehrer für sich persönlich auch immer wieder Schnittpunkte findet. Dass man da einfach nicht gegeneinander arbeitet.

I: Ok und wo liegen für dich jetzt die positiven Effekte in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung einer Wertebildung?

LP 4: Ganz klar natürlich, umso stärker die Wertebildung bei Kindern durchgeführt wird, umso emotionaler gestärkt werden die Kinder und umso höher ist ihr Selbstbewusstsein und umso stärker ist dann ihre Persönlichkeit, weil natürlich Werte immer ganz stark darin gehen, ich glaube an etwas, ich folge etwas, und es ist natürlich dann so, dass diese Kinder die Werte ganz stark vertreten können und sich sicher fühlen in den Werten. Das heißt, wenn die Kinder in schwierige Situationen geraten, also Situationen, in denen sie sozial agieren müssen, haben sie die emotionale Reife und auch eben diesen Pool an Werten in sich, aus denen sie dann fassen können und eben geschickt und zielsicher durch diese Situation durchkommen können. Daraus werden dann starke Persönlichkeiten.

I: So viel zur positiven Seite, wo siehst du aber jetzt die Störfaktoren in Bezug auf Wertebildung im schulpraktischen Handeln?

LP 4: Ich meine, das was ganz klar einmal gesagt werden muss, ist, dass wir als Lehrer nicht die einzigen sind, die bei Kindern zur Wertebildung beitragen, sondern dass wer größer Zweiter, also die große zweite Säule das Elternhaus, da auch dazugehört. Das Elternhaus basiert natürlich auf Kulturen, manchmal auch Religionen und Glaube und Werte, die diesen Kindern manchmal dort auch sehr stark vermittelt werden, weil natürlich auch die Eltern sehr von ihren eigenen Werten überzeugt sind und es ihnen wichtig ist, dass ihre Kinder auch diese Werte übernehmen. Jetzt passiert das natürlich manchmal, dass diese Werte aufgrund von verschiedenen Kulturen mit verschiedenen kulturellen Backgrounds und Religionen natürlich mit den Werten eines Lehrers schneiden können. Hier ist es dann, ich meine das kennen wir alle aus der Praxis, wir haben alle Kinder mit verschiedenen Backgrounds, und da ist es natürlich so, dass es dann für uns auch oft schwierige Situationen geschehen, weil natürlich, wo fängt man an, wo hört man auf, was ist richtig, was ist falsch. Oder auch welche Werte können wir

als Lehrer beurteilen, die für Kinder richtig sind und bei welchen Werten müssen wir sagen, ok stopp vielleicht ist das nicht ganz korrekt. Und das ist natürlich auch für uns dann immer ein großes Hindernis, dass man da auch das Feingefühl hat, wobei ich persönlich das dann immer so handhabe, dass ich den direkten Kontakt zu den Eltern suche, dass ich immer versuche, dass ich die Eltern verstehe und Offenheit für andere Kulturen mitbringe und auch Empathie. Auch ein objektives Betrachten der Situation ist wichtig, dass ich halt sehe, dass nicht alle Menschen gleich ticken und unterschiedliche Werte nicht bedeuten, dass ein Kind schlechter ist als ein anderes. Genau, also das ist jetzt für mich persönlich so die größte Herausforderung.

I: Alles klar, ich verstehe deinen Standpunkt mit der Multikulturalität. Nächste Frage, fühlst du dich denn selbst ausreichend kompetent im Bereich der Wertebildung? Würdest du dir eine stärkere Einbindung in die Aus- oder Weiterbildung wünschen?

LP 4: Grundsätzlich ja, was heißt kompetent im Bereich Wertebildung. Ich nehme einmal an, wir glauben alle, dass wir auf eine gewisse Art und Weise zumindest an Wertebildung glauben, sonst wären wir keine Lehrer. Also mir ist bewusst, wie wichtig Wertebildung ist und mir ist bewusst, dass wir diese effektiv einbinden müssen. Nichtsdestotrotz egal wie viel Erfahrung man hat und wie viel Erfahrung man mit Kindern hat, denke ich mir, Werte ändern sich schnell, also der Wandel von Werten, auch man selbst ändert sich. Manche Werte die man hat oder hatte, überdenkt man. Und ich glaube, meiner Meinung nach, meine persönliche ist, man hat nie ausgelernt und gerade solche Themen wie Wertebildung oder soziale Dinge, sind immer welche, wo man vielleicht hier und da zumindest alle paar Jahre einmal eine Schulung, Seminar, etc. machen sollte. Einfach neue Methoden oder neue Techniken, neue Art und Weisen, wie Kinder jetzt ticken. Ich mein, wie man Werte vor 10 Jahren gebildet hat, ist ja heute schon wieder ganz anders. Wir sollten offen sein, dass Wissen immer wieder aufzufrischen. Ich bin also dafür, dass ganz viele Seminare dazu angeboten werden sollten, auch zum gemeinsamen Austausch.

I: Gut, dann sprechen wir gleich über eine solche Methode oder eher über ein Modell, das VaKe Modell. Siehst du dieses als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung der Wertebildung?

LP 4: Definitiv ja, eine sehr große Unterstützung. Etwas, was wir als Lehrer als Tool gut nutzen können, um eben, Wertebildung gibt's ja nicht als Fach, das heißt, wir können uns ja auch nicht die Zeit rausnehmen und sagen, wir machen jeden Tag eine Stunde Wertebildung mit den Kindern, obwohl es eigentlich gut wäre. Somit, durch dieses Modell, haben wir die Möglichkeit, dass wir Wertebildung spielerisch, intelligent in andere Unterrichtsfächer mitreinintegrieren können und somit Kindern einfach durch Aufgaben, die eben sachbezogen sind, gleichzeitig dazu auch Wertebildung integrieren.

I: Ok und wo genau siehst du die Unterstützungspunkte?

LP 4: Ja also, dass wir Kindern eben zeigen, dass das eben realitätsnahe ist und dass Werte, es gibt keine Werte alleine, es wird niemals wer herkommen und das Kind fragen, was sind deine Werte, sondern Werte sind ja integriert in Situationen des täglichen Lebens und das versuchen wir ja auch durch den Unterricht den Kindern beizubringen. Ok, warum lernt ihr denn rechnen, warum lernt ihr diese ganzen Dinge – weil ihr diese im Leben anwenden müsst. Und ihr sollt aber nicht nur rechnen können, sondern ihr sollt auch Werte damit in Verbindung bringen können. Und das ist natürlich ein super Tool, dass man Kindern eben auch beibringen kann, ok alles was ihr macht ist eben auch verbunden mit Werten.

I: Alles klar, danke dir für das Beantworten der Fragen!

LP: Gerne.

LP 5

I: So, dann starten wir. Gut, welchen Stellenwert hat für dich Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule?

LP 5: Also für mich ist es so, dass Wertebildung ein lebenslanger wichtiger Prozess eben ist, der also somit auch uns als Lehrpersonen betrifft und es ist irgendwie so, Wertebildung stellt für mich halt so ein Fundament, eine Basis, dar, das eben anknüpft am gesellschaftlichen Leben. Es ist also wichtig für die Gesellschaft und es ist eigentlich meist implizit, eben schon direkt im Unterricht findet das meistens statt. Meist passiert es auch direkt mit dem Menschen, es ist eigentlich schon sehr oft, dass das eben beiläufig stattfindet in der Schule. Ja genau, also der Stellenwert ist sicherlich hoch.

I: Ok, ich höre da heraus, dass Wertebildung einen hohen Stellenwert für dich hat, unter anderem aufgrund des gesellschaftlichen Lebens. Gut, dann zum Nächsten. Wird Wertebildung von dir als Querschnittsmaterie gesehen und damit implizit in den Unterricht eingebaut oder findet diese explizit mit Materialien, Geschichten, Dilemmasituationen, etc. statt?

LP 5: Ja genau, also natürlich ist das ganz klar, dass Wertebildung eben implizit eingebaut wird in alltäglichen Situationen mit den Schülerinnen und Schülern. Natürlich gibt es auch Momente und vor allem im Sachunterricht im sozialen Lernen, dass man da eben eigene Stunden zu diesem Thema plant, wo man sich dann wirklich nur dem widmet. Wir haben das zum Beispiel einmal gemacht, Dilemmageschichten, da gibt es vom Roten Kreuz ein Buch, den genauen Namen weiß ich leider gerade nicht. Da sind für unterschiedliche Altersstufen eben Geschichten drin und da soll man dann mit den Kindern drüber diskutieren. Oder auch Geschichten zu sozialen Themen, da haben wir ganz viele Bücher, die Autorin weiß ich jetzt spontan leider auch nicht. Zum Beispiel die Streithörnchen oder ähnliches, mit denen arbeiten wir ganz oft. Da geht es um Aspekte wie Mut, Ausgrenzung, Gleichberechtigung. Da kann man dann gut mit den Kindern diskutieren und auch über die Thematik und Werte philosophieren.

I: Gut, das heißt jetzt eher, dass Wertebildung bei dir in Verbindung mit sozialem Lernen stattfindet, verstehe ich das richtig? Oder allgemein quasi Querbeet durch verschiedene Unterrichtsfächer verknüpft mit Wissensthemen?

LP 5: Eigentlich glaube ich bis jetzt in meiner Laufbahn eher in Verknüpfung mit sozialem Lernen. Das Unterrichten bezieht sich bei mir ja eher auf Mathematik und Deutsch und halt Werken in der Grundstufe II, da ist das vielleicht etwas anders. Deshalb würde ich das derzeit eher auf soziale Themen beziehen.

I: Alles klar. Wie schaut jetzt dein vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus? Also deine eigene Rolle in dem Prozess, deine Ziele usw.

LP 5: Also es ist ganz logisch, als Lehrperson ist man immer Vorbild. Das Handeln von uns Lehrpersonen manifestiert sich natürlich im Denken der Kinder

und es überträgt sich auch auf sie, das ist ganz normal. Ebenso auch die Eltern. Aber ich würde mich weniger als Provokateurin oder so etwas sehen. Es ist natürlich wichtig, dass die Kinder schon in der Lage sind, ihre eigenen Standpunkte klar zu machen und dass wir sie dabei leiten, aber es ist so, dass ja trotzdem jeder seine eigene Sicht hat. Weil Werte, das hängt ja auch damit zusammen, dass man andere Meinungen akzeptiert und dass man ihnen nicht immer alles vorgeben kann, also den Kindern.

I: Also eher die Vorbildrolle und Begleiterin oder Leiterin, gut. So, wer oder was hat deiner Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern, zum Beispiel Personen oder schulinterne Aspekte? Und wo liegt deine eigene persönliche Wirksamkeit?

LP 5: Meiner Meinung nach sind das ganz klar einmal die Eltern. Das können auch Geschwister, Großeltern, genauso wie eben Kindergarten, Lehrpersonen, das können sein Freunde, Peers, Vereine. Eigentlich alle, die mit der Sozialisation der jeweiligen Schülerinnen und Schüler beschäftigt sind. Und wo ich meine eigene persönliche Wirksamkeit sehe, ja dass man sich eben damit auseinandersetzt. Die eigene Wirksamkeit ist natürlich gegeben, weil ich als Lehrperson verantwortlich bin für Beziehungsarbeit und dass man sich auch mit den Eltern und mit den anderen Lehrern zusammentut, die in der eigenen Klasse unterrichten. Und dass man sich eben zusammentut, dass gemeinsam schulweit das Thema eine Bedeutung hat und dass man einfach zusammenarbeitet, um einen größtmöglichen Effekt zu erzielen. Ich wirke sicher auch mit bei der Gestaltung der Atmosphäre in der Klasse und in der Schule, also auf die innerschulischen Aspekte jetzt bezogen. Und auch die Organisation meines Schulalltags, des Unterrichts usw. liegt ja auch in meiner Hand.

I: Ok, also verschiedene Personen, Umfeld, aber auch schulinterne Faktoren spielen da für dich mit. Wo siehst du positive Effekte in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung einer Wertebildung?

LP 5: Ja, Wertebildung kann ganz klar dazu beitragen, dass die Kinder Grundwerte, also Werte, die für das gesellschaftliche Leben von Bedeutung sind, entwickeln. Das kann jetzt sein Respekt, Fairness, Verantwortungsbewusstsein, Mitgefühl, Dankbarkeit, Freundschaft, Akzeptanz, all solche Dinge. Und die sind ja nicht nur in Bezug auf Schule wichtig, sondern die sind ja wichtig für das ganze Leben der Kinder. Die Kinder stärken durch die Wertebildung dann sicher ihre Sozialkompetenz, weil sie einfach lernen, wie sie sich im gesellschaftlichen Leben zurechtfinden. Es ist einfach ganz wichtig, um sich eingliedern zu können und genau das passiert eben durch Wertevermittlung. Und wie ich vorher schon gesagt habe, muss man da auch seine Meinung vertreten können und ich finde Sachen auch hinterfragen können, also, um in der Gesellschaft quasi *überleben* zu können. Da trägt Wertebildung sicher dazu bei, würde ich meinen.

I: Ja sehr gut und welche Störfaktoren oder welche Herausforderungen siehst du in Bezug auf Wertebildung im schulpraktischen Handeln?

LP 5: Grundlegend ist einmal, dass uns in der Ausbildung zur Lehrperson wenig bis gar kein Wissen, also bei mir wirklich gar kein Wissen, vermittelt wird in Bezug auf Wertebildung mit Kindern. Es passiert schon beiläufig und es ist Teil der Erziehung, das erfahren wir, aber direkt Informationen bekommen wir nicht. Das ist eigentlich als mangelhaft in der Ausbildung zu nennen. Ein weiterer Faktor, den ich da nennen will, ist halt der Zeitfaktor. Es ist so, dass bei mir, gerade in aktuellen Zeiten mit Corona, viele Sachen zu kurz kommen. Ich muss halt einfach schauen, dass ich mit dem Stoff weiterkomme. Man kann natürlich nicht sagen, dass Deutsch oder Mathe jetzt wichtiger ist als Wertevermittlung, aber, dass man zurzeit generell ein bisschen gestresst ist und man sich für solche Sachen dann noch weniger Zeit nimmt. Also um das bewusste Zeitnehmen geht's da. Was mir noch jetzt einfällt, ist eben, dass es auch störende Schüler gibt oder Schülerinnen, die das gar nicht ermöglichen direkt. Wir haben halt eine Klasse, das ist Einer, der macht das bewusst, dass er das, was man in der Wertebildung lernt, missachtet. Das macht es halt schwierig, in der Klasse solche Dinge zu machen, wenn es nie funktioniert mit Einzelnen. Und dann auch noch, wenn man jetzt eine Klasse hat, mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund, sind natürlich die Werte ganz unterschiedlich, also andere Religionen, anderer kulturelle Backgrounds und Ansichten und Sitten. Das, naja, macht es sicher nicht einfacher.

I: Ok, also ich höre da raus, Zeit, störende Kinder und Multikulturalität. Fühlst du dich denn selber ausreichend kompetent im Bereich der Wertebildung? Du hast ja die Ausbildung vorher schon angesprochen, was würdest du dir denn da mehr wünschen

LP 5: Wenn ich ganz ehrlich bin, nein. Natürlich gibt es wahrscheinlich Möglichkeiten, in der Fortbildung Seminare dazu zu besuchen, wobei ich das wichtig finden würde, dass das halt eben schon in der Ausbildung implementiert wird, verpflichtend für alle. Weil das soll ja nicht so sein, ich kann das machen, sondern eigentlich ist das wichtig für jede Lehrerin und jeden Lehrer, dass er sich da sicher fühlt und dass er das dann auch macht. Bezüglich der Unterstützung würde ich mir wünschen, dass das in der Ausbildung dann nicht wieder so theoriebasiert, natürlich ist Theorie gut und wichtig, aber dass da auch Möglichkeiten, Modelle oder Beispiele aus der Praxis dabei sind, die man mit den Kindern umsetzen kann.

I: Super, dann passt die nächste Frage ja perfekt. Siehst du das VaKE Modell als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung der Wertebildung?

LP 5: Ich habe ja, außer im Rahmen dieses Interviews und vorher halt, eigentlich noch keine Informationen dazu gehabt. Ja, es geht halt um die Verbindung von Wissenserwerb und Wertebildung. In der Theorie hört sich das für mich alles ganz fein an, weil eben die Verbindung, wie selbständiges Arbeiten, Meinungsbildung, Wertebildung, kognitives Lernen, gut ist. Es ist nur jedoch schwierig, sich das in der Praxis vorzustellen, wenn man das noch nie irgendwo gesehen hat. Also es dürfte vielleicht nicht so weit verbreitet sein dieses Modell, weil weder auf der PH noch in der Praxis habe ich das einmal gehört oder beobachtet.

Es wäre halt vielleicht einmal klasse, wenn man da einmal wo hospitieren könnte oder dass Kinder gefilmt werden, natürlich datenschutzkonform. Wäre gut zum Sehen. Ich muss auch ehrlich sagen, für mich ist das Modell in der Oberstufe oder halt Mittelstufe praktisch gut vorstellbar, aber mit der Primarstufe tu ich mir da noch schwer. Also es geht ja nur um Grundstufe II, das geht schon, aber in GS 1 mit all den Basisfertigkeiten ist es hart. Also in Grundstufe II grundsätzlich möglich, aber es kommt halt auch auf das Lernverhalten und meinen Unterricht an, weil, wenn die Kinder das offene, selbständige Arbeiten nicht gewohnt sind, braucht das schon viel Zeit, die dahin zu führen, das umzusetzen.

I: Ok, kannst du ganz allgemein trotzdem konkrete Unterstützungspunkte des Modells für dich finden oder ableiten? Also wo würde es Entlastung bringen, wo würde es unterstützend wirken?

LP 5: Ja prinzipiell ist es so, dass halt natürlich ein bisschen Zeit gespart werden kann im Unterricht, weil man sich jetzt nicht isoliert mit diesem Thema auseinandersetzen muss, sondern sich eben Zeit für andere Themen nehmen kann. Und was halt auch noch ist, dass eben Kinder wichtige Kompetenzen, wie Zusammenarbeit, Selbstorganisation ganz beiläufig schulen und eben im Tun mit anderen, was auch wieder ganz wichtig ist, weil es halt im weiteren Leben immer gefordert sein wird.

I: Ja sehr gut, das wars schon wieder. Danke dir.

LP 5: Ja perfekt!

LP 6

I: Fangen wir gleich an, erzähle mir bitte, welchen Stellenwert Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule für dich hat.

LP 6: Für mich hat das einen großen Stellenwert, weil die Zukunft sind unsere Kinder, die die Welt neu gestalten werden. Und ab 9 Jahren erfassen die Kinder jetzt natürlich die Welt mit ihren eigenen Augen und daher ist es sehr wichtig, ihnen die Welt nahe zu bringen. Es ist demnach enorm wichtig, dass schon in dem Alter Wertebildung mit den Kindern gemacht wird.

I: Wertebildung hat also einen großen Stellenwert für dich, gut. Wird Wertebildung von dir als Querschnittsmaterie gesehen und somit implizit ins Unterrichtsgeschehen eingebaut oder eher direkt mithilfe von Geschichten, Material, Dilemmageschichten etc.?

LP 6: Dilemmasituationen gibt es immer wieder, weil es Auseinandersetzungen gibt in diesem Alter, weil da schon langsam die Pubertät einsetzt. Material natürlich setzte ich schon explizit ein, aktuell zum Beispiel machen wir bei dem Projekt Mission X mit. Da geht's um eine Auseinandersetzung mit dem Universum und da findet in vielen Situationen sicher auch Wertebildung statt. Bei Gruppenarbeiten, Diskussionen, auch genauso Geschichten zum Thema, wo die Kinder gefragt sind, ihre Meinung und ihr eigenes potentiell Handeln in dem Fall klarzumachen usw. Auch Umweltschutz, Nachhaltigkeit sind so Themen, die von mir immer wieder aufgegriffen werden und da wird dann explizit daran gearbeitet mit Material, da findet ganz viel Wertebildung statt. Natürlich mit Material, weil sich die Kinder das dann besser vorstellen können und es erlebbarer wird.

I: Ok, also ich höre da einen Fokus auf explizite Umsetzung heraus. Gut, und wie sieht in dem Prozess der Wertebildung dein vorläufiges Selbstverständnis aus?

LP 6: Also ich habe natürlich die Vorbildwirkung, das ist ganz, ganz wichtig. Wenn ich das vorlebe, können die Kinder das natürlich kopieren. Das sollten eigentlich alle Erwachsenen so machen bzw. sich dessen bewusst sein. Von daher, sehe ich mich da jetzt so einfach.

I: Alles klar. So, wer oder was hat denn nun deiner Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern? Also das können Personen, Institutionen, gesellschaftliche Aspekte, etc. sein.

LP 6: Gut, ok. Ganz klar immer authentische Personen, weil Kinder sind sehr ehrlich, sehr direkt und sehr aufmerksam und ich finde das sollte man auch einfach auch als Lehrer sein bzw. als erwachsene Person. Ich persönlich schaue zum Beispiel stark darauf, keine Unterschiede zwischen Mädels und Burschen zu machen im Unterrichten. Dann sind so Themen wichtig wie Entschuldigen, weil es gibt immer Streitereien, das bringt das Leben mit sich, aber es ist auch wichtig,

dass man sich entschuldigen kann und verzeihen kann. Das ist sicher das so, wo ich in meinem Tun, in meinem Unterricht und in meiner Haltung Einfluss habe. Aber auch jetzt in der Schule, wenn man das Kollegium ansieht, da ist die Hilfsbereitschaft sehr da, man kann fragen, man unterstützt sich, also gesamt herrscht da schon eine sehr positive Atmosphäre, also aufs Klima bezogen jetzt. Auch sehr wertschätzend und nicht irgendwie anders. Im Unterricht ist mir soziales Lernen auch noch sehr wichtig, weil wir halt auch viele verschiedene Kulturen haben und jede Kultur ist ja wieder ein bisschen anders, dass da alles gut funktioniert. Schwerpunkte waren bei mir auch in letzter Zeit das Nein-Sagen und allgemein viel mit Natur, was halt wichtig ist für das Erden der Kinder. Wichtig in meinem Unterrichtsalltag ist mir auch, dass viel Ruhe herrscht, die Kinder also entschleunigt werden und fixe Rituale kennenlernen, wo die Gemeinschaft immer im Vordergrund steht. Mein Lernprozess der letzten Jahre hat halt gezeigt, dass zuhause leider vieles nicht mehr stattfindet, wie zum Beispiel gemeinsames Frühstück oder Essen, gemeinsames Lesen oder Plaudern und das ist der Grund, warum sich das bei mir jetzt eigentlich stark eingebunden hat.

I: Ja sehr gut, das heißt, wenn ich dich richtig verstehe, primär authentische Personen und in deinem Schildern jetzt vor allem die Lehrperson sind zentrale Einflussfaktoren?

LP 6: Ja genau, wir verbringen halt wirklich viel Zeit mit den Kindern und übernehmen ja auch schon viel von der Erziehung, von daher. Aber sicher, die Eltern haben immer auch Einfluss und eben eh sowas wie das Schulleben als Ganzes.

I: Ok. Wo siehst du die positiven Effekte einer Wertebildung in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung von Kindern?

LP 6: Ist ganz, ganz wichtig, weil dieses soziale Miteinander ist einfach auch später im Leben, ob es jetzt die eigene Familie oder der Beruf ist, ganz wichtig ist. Also die soziale Kompetenz ist enorm wichtig. Und ein ganz großer Schwerpunkt von mir ist einfach die Eigenverantwortung, also, dass nicht immer da bin und sage mach das, mach jenes, sondern zuerst einmal selber probieren und den Kindern damit vermitteln, dass sie alles schaffen können. So haben die Kinder dann auch ein richtiges Glücksgefühl, wenn sie es selber schaffen. Es ist einfach so wichtig, dass sich Kinder eigenständig mit Dingen auseinandersetzen können, die auch nicht immer nur brav hinnehmen, sondern auch einmal hinterfragen und dann einfach eben merken, ok, ich kann das, ich verstehe das. Sie lernen dabei einfach mit Situationen umzugehen und ja, festigen ihre Persönlichkeit.

I: Gut, soviel zum Positiven. Wo liegen für dich jetzt die Störfaktoren oder die Herausforderungen einer Wertebildung im schulpraktischen Handeln?

LP 6: Ja also der Unterricht ist ja jetzt anders geworden, von daher Freiarbeit geht eher nicht so gut, weil einfach die sprachliche Komponente ein Problem darstellt. Kulturell würde ich es gar nicht mehr so tragisch sehen, weil ja viele Kinder schon bei uns geboren sind und auch die Eltern teilweise schon hier ge-

boren sind, das ist jetzt nicht mehr so das Thema. Aber es ist halt einfach wirklich, diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Kind fehlt, also von den Eltern her. Das müssen wir jetzt in der Schule nachholen, da achte ich schon drauf. Ich versuche auch bei Ausflügen zum Beispiel darauf zu schauen, dass Eltern einen Input bekommen, weil viele halt unser Land nicht so gut kennen. So machen wir das eigentlich, dass wir vieles anbieten und ihnen zeigen, das könnt ihr alles machen. Also ja, ich würde eine Herausforderung bei der Veränderung der Einstellung oder Sicht von Elternschaft sehen. Die Eltern sind einfach zu wenig da, weil einfach die Gesellschaft verlangt, dass jeder ständig arbeitet und es geht einfach nicht mehr, dass man einfach sagt, Mama oder Papa bleiben zuhause. Die Zeiten haben sich halt geändert und jetzt müssen wir die Kinder immer erden, langsamer arbeiten, entschleunigen. Das ist halt unsere Gesellschaft einfach, Haben und Leistung zählt mehr als Sein. Aber ich muss auch sagen, jetzt durch Corona glaube ich schon, dass da auch andere Werte wieder wichtig werden und sich das in der Wertebildung niederschlägt.

I: Also die Herausforderung liegt für dich eher in Zusammenhang mit den Eltern und auch gesellschaftliche Aspekte höre ich raus. Gut, würdest du sagen, dass du dich selbst ausreichend kompetent im Bereich Wertebildung fühlst?

LP 6: Ja schon, ich habe ja auch schon das Alter jetzt dazu. Es hängt für mich viel mit der Person an sich zusammen, weniger mit Ausbildung eigentlich, wie man selbst das Leben sieht, auch wie man selber aufgewachsen ist. Ausbildung, ja, da wäre es vielleicht nicht schlecht, aber ich würde eher sagen, eh dieser Ethikunterricht sollte auch mehr in der Volksschule schon sein. Ich bin halt auch eine andere Generation, ich habe andere Werte noch, jetzt ists halt weniger mit Natur, sondern zum Beispiel mehr mit Internet und co. Da wäre es sicher nicht schlecht, wenn das vielleicht in einer Form im Studium aufgegriffen wird. Es hat sich halt viel geändert, also würde es vielleicht schon in die Aus- und Fortbildung dazugehören. Aber im Zentrum steht trotzdem der Mensch mit seiner Persönlichkeit finde ich. Gerade Pädagogen haben ja eigentlich immer ein bestimmtes Wertesystem, mit dem Helfersyndrom und so, von daher kann sicher jeder in gewisser Form Wertebildung machen und ein Vorbild sein. Wichtig in der Ausbildung wäre halt, dass das Menschen aus der Praxis machen würden und das man dadurch halt immer up-to-date bleibt. Es geht aber teilweise eh schon in die richtige Richtung, weil wir einfach müssen. Also ja, Werteerziehung als Bereich wäre schon gut, aber halt wirklich praktisch, von Menschen die Ahnung haben.

I: Ok, ich verstehe deinen Standpunkt. Dann kommen wir noch zum VaKE Modell. Siehst du dieses als methodisch-didaktische Unterstützung?

LP 6: Ich muss ehrlich sagen, ich habe ja vorhin schon erwähnt, dass das mit der Freiarbeit in den letzten Jahren wirklich schwierig geworden ist, wegen der sprachlichen Defizite der Kinder, dass ich da nicht glaube, dass das Modell zumindest in meiner Klasse umsetzbar wäre. In der Theorie, so wie ich es verstanden habe, sehe ich es schon als gute Methode, aber ich bin mir sicher, dass das nicht in jeder Schule, in jeder Klasse umsetzbar ist, weil es eben auf dem konstruktivistischen Lernen aufbaut.

I: Gut, das heißt, du siehst da ganz grundlegend schon die Schwierigkeit mit dem konstruktivistischen Konzept, verstehe. Weil du ja meinst, in der Theorie klingt ganz gut, wo könntest du dir denn konkrete Unterstützungspunkte des Modells vorstellen, falls du welche benennen kannst?

LP 6: Ja eh sicher in dem Aspekt des Erlernens der Eigenverantwortlichkeit, was mir ja sehr wichtig ist, der intensiven eigenen Auseinandersetzung mit Themen und das schlichte Ausprobieren der Kinder. Deshalb, in der Theorie gut, weil Kinder viele Kompetenzen dabei lernen, aber praktisch schwierig für mich zumindest. Vielleicht müsste man da ganz klein beginnen und es Stück für Stück aufbauen, eher so.

I: Alles klar, dann war das schon die letzte Frage. Danke dir!

LP 6: Ja sehr gern, hat mich gefreut!

Auswertungsbogen

Frage 1 Welchen Stellenwert hat für Sie Wertebildung in der Grundstufe II der Volksschule?	
Kategorie 1a hoher Stellenwert	<p>LP 1: Für mich hat das schon einen großen Stellenwert in der Schule, weil ich glaube, dass das fürs weitere Leben von den Kindern sehr, sehr wichtig ist.</p> <p>LP 2: Ja für mich ist Wertebildung ganz klar ein Grundbaustein der Kindererziehung, das ist ja eigentlich klar. Wertebildung hat für mich einen ganz hohen Stellenwert, nicht nur in der Grundstufe II, allgemein.</p> <p>LP 3: Für mich hat Wertebildung einen sehr hohen Stellenwert, einfach deswegen, weil wir Kinder zu Menschen der Gesellschaft heranziehen und deswegen ist es nicht nur wichtig, dass die Kinder viel wissen und können, sondern auch, dementsprechend die Werte kennen und auch mit den Werten umgehen können.</p> <p>LP 4: Ja einen hohen Stellenwert, weil die Kinder noch relativ jung sind und deswegen die Wertebildung noch ziemlich ungeformt ist würde ich jetzt mal sagen.</p> <p>LP 5: Also für mich ist es so, dass Wertebildung ein lebenslanger, wichtiger Prozess eben ist, der also somit auch uns als Lehrpersonen betrifft und Wertebildung stellt für mich halt so ein Fundament, eine Basis, dar, das eben anknüpft am gesellschaftlichen Leben. Ja genau, also der Stellenwert ist sicherlich hoch.</p> <p>LP 6: Für mich hat das einen großen Stellenwert, weil die Zukunft sind unsere Kinder, die die Welt neu gestalten werden. Es ist demnach enorm wichtig, dass schon in dem Alter Wertebildung mit den Kindern gemacht wird.</p>

Ankerbeispiel	LP 1: Für mich hat das schon einen großen Stellenwert in der Schule, weil ich glaube, dass das fürs weitere Leben von den Kindern sehr, sehr wichtig ist.
Frage 2 Wird Wertebildung von Ihnen als Querschnittsmaterie gesehen und damit implizit (beiläufig) in das Unterrichtsgeschehen eingebaut oder findet diese explizit (konkret) mit Materialien, Geschichten, Dilemmasituationen, Auseinandersetzung etc. statt?	
Kategorie 2a implizite Umsetzung	<p>LP 1: Von mir wird das ganz individuell in den Unterricht eingebaut. Aber auf jeden Fall einmal implizit durch mein eigenes Verhalten und durch meine eigenen Äußerungen und durch die Gespräche mit den Kindern.</p> <p>LP 2: Wenn du mich fragst, werden Werte ganz klar im täglichen Miteinander vermittelt oder halt vorgelebt. Also ich mach da nichts extra mit irgendwelchen Geschichten oder sonst was, ich denke, das braucht es auch nicht. Was wirklich zählt, ist, dass die Kinder die Werte sehen und so sehen, welche Werte wichtig oder richtig sind. Also ich muss die vorleben, als Lehrerin. So ich fasse wieder zusammen, bei mir findet das alles ganz beiläufig, wie eh schon gesagt, im alltäglichen statt, nicht irgendwas Spezielles.</p> <p>LP 3: Naja, also die Wertevermittlung, Wertebildung findet bei mir in der Klasse eher implizit statt, einfach durch mein Vorbildwirken und dadurch, dass wir eben darüber sprechen.</p> <p>LP 5: Ja genau, also natürlich ist das ganz klar, dass Wertebildung eben implizit eingebaut wird in alltäglichen Situationen mit den Schülerinnen und Schülern.</p>
Kategorie 2b explizite Umsetzung	<p>LP 1: Und explizit insbesondere mit Materialien eigentlich nicht, aber Geschichten verwenden wir schon oft oder zum Beispiel Zeitungsberichte oder aktuelle Geschehen.</p> <p>LP 2: Was ich aber schon mache oder was mir auch wichtig ist, also wenn irgendein sozialer Konflikt</p>

in der Klasse zwischen den Kindern ist, dann machen wir da schon eine intensive Auseinandersetzung. Das findet dann meistens in Kleingruppengesprächen statt, dass das da wirklich der Konflikt aufgearbeitet wird und die Sache mit den Beteiligten geklärt wird. Da sind ja automatisch Werte im Spiel, wenn ich da mitwirke.

LP 3: Aber auch explizit, wenn irgendeine Konfliktsituation besteht, wird das, wenn es die ganze Klasse betrifft, sehr wohl aufgegriffen und wir sprechen über diesen Konflikt und überlegen, wie wir gemeinsam diesen Konflikt lösen können. Sollte es nur 2 Kinder betreffen und den Rest der Klasse nicht, dann wird das auch im 4-Augengespräch oder im 6-Augengespräch nur mit den Betroffenen ausgesprochen, auch so wird bei mir in der Klasse Wertebildung gemacht.

LP 4: Also für mich ist es ganz wichtig, dass ich Wertebildung explizit mit Materialien etc. meinen Schülern beibringe, weil ich einfach finde, dass ich es dann besser vermitteln kann und auch konkret steuern kann, welche Werte ich vermitteln möchte und ich mich nicht darauf verlassen kann, dass gewisse Situationen von selbst passieren in meinem Unterricht, so dass ich damit dann Werte vermitteln kann. Sondern ich muss das selbst explizit eben initiieren, damit ich zeigen kann, ok solche Werte sind wichtigen in solchen Situationen, auch wenn ihr solche Situationen noch nie erlebt habt.

LP 5: Natürlich gibt es auch Momente und vor allem im Sachunterricht im sozialen Lernen, dass man da eben eigene Stunden zu diesem Thema plant, wo man sich dann wirklich nur dem widmet. Wir haben das zum Beispiel einmal gemacht, Dilemmageschichten, da gibt es vom Roten Kreuz ein Buch, den genauen Namen weiß ich leider gerade nicht. Da sind für unterschiedliche Altersstufen eben Geschichten drin und da soll man dann mit den Kindern drüber diskutieren. Oder auch Geschichten zu sozialen Themen, da haben wir ganz viele Bücher, die Autorin weiß ich jetzt spontan leider auch nicht. Zum Beispiel die Streithörnchen oder ähnliches, mit denen arbeiten wir ganz oft. Da

	<p>geht es um Aspekte wie Mut, Ausgrenzung, Gleichberechtigung. Da kann man dann gut mit den Kindern diskutieren und auch über die Thematik und Werte philosophieren.</p> <p>LP 6: Dilemmasituationen gibt es immer wieder, weil es Auseinandersetzungen gibt in diesem Alter, weil da schon langsam die Pubertät einsetzt. Material natürlich setze ich schon explizit ein, aktuell zum Beispiel machen wir bei dem Projekt Mission X mit. Da geht's um eine Auseinandersetzung mit dem Universum und da findet in vielen Situationen sicher auch Wertebildung statt. Bei Gruppenarbeiten, Diskussionen, auch genauso Geschichten zum Thema, wo die Kinder gefragt sind, ihre Meinung und ihr eigenes potentielles Handeln in dem Fall klarzumachen usw. Auch Umweltschutz, Nachhaltigkeit sind so Themen, die von mir immer wieder aufgegriffen werden und da wird dann explizit daran gearbeitet mit Material, da findet ganz viel Wertebildung statt. Natürlich mit Material, weil sich die Kinder das dann besser vorstellen können und es erlebbarer wird.</p>
Ankerbeispiel	<p>LP 4: Also für mich ist es ganz wichtig, dass ich Wertebildung explizit mit Materialien etc. meinen Schülern bebringe, weil ich einfach finde, dass ich es dann besser vermitteln kann und auch konkret steuern kann, welche Werte ich vermitteln möchte (...).</p>
Frage 3 Wie schaut Ihr vorläufiges Selbstverständnis in der Wertebildung aus?	
<p>Kategorie 3a</p> <p>Vorbild</p>	<p>LP 2: Ich bin da, um als Vorbild zu wirken, das ist auf jeden Fall das wichtigste. Wenn die Kinder keine guten Werte vorgelebt kriegen, naja dann wird das wohl schwierig werden, wenn du mich fragst. Und da das daheim ja heute nicht mehr überall so Usus ist, fällt das halt komplett in die Schule, also naja teilweise zumindest.</p> <p>LP 3: Mein Selbstverständnis in der Wertebildung ist, dass ich auf jeden Fall ein Vorbild bin, für die Kinder in meinem Tun und in meinem Denken und</p>

	<p>alles, was ich sage natürlich wirkt sich auf die Wertebildung der Kinder aus.</p> <p>LP 4: Also ich gebe ihnen quasi als Provokateurin Situationen, in denen sie gefordert sind, dass sie gute Werte an den Tag legen bzw. dass sie auch Werte, die sie vielleicht noch gar nicht haben, genau in so einer Situation gebildet werden und agiere natürlich dann auch als Modell bzw. als Vorbild indem ich ihnen dann später quasi in der Auflösung auf die Sprünge helfe, wie denn da das richtige Wertebild gewesen wäre und wie man sich in so einer Situation verhalten hätte müssen oder sollen.</p> <p>LP 5: Also es ist ganz logisch, als Lehrperson ist man immer Vorbild. Das Handeln von uns Lehrpersonen manifestiert sich natürlich im Denken der Kinder und es überträgt sich auch auf sie, das ist ganz normal.</p> <p>LP 6: Also ich habe natürlich die Vorbildwirkung, das ist ganz, ganz wichtig. Wenn ich das vorlebe, können die Kinder das natürlich kopieren.</p>
<p>Kategorie 3b Provokateurin</p>	<p>LP 1: Ich für mich selber glaube schon, dass ich die Rolle der Provokateurin habe, weil ich ja eher die Kinder dazu anrege und ich eher mit den Gesprächen anfangen, weil von den Kindern selbst kommt ja da eher weniger von selbst.</p> <p>LP 3: Als Provokateurin trete ich vielleicht in manchen Situationen auf, wenn wir Regeln für Spiele oder Klassenregeln oder ähnliches besprechen und einfach ganz verschiedene Meinungen und Ansichten in der Klasse herrschen.</p> <p>LP 4: Also ich gebe ihnen quasi als Provokateurin Situationen, in denen sie gefordert sind, dass sie gute Werte an den Tag legen bzw. dass sie auch Werte, die sie vielleicht noch gar nicht haben, genau in so einer Situation gebildet werden (...). Genau, was auch noch wichtig ist, ist dass ich die Kinder dazu herausfordere eben, ihre eigene Meinung</p>

	zu sagen und zu vertreten und halt ihren Standpunkt immer klar zu machen, in verschiedenen Situationen.
Kategorie 3c Informantin	<p>LP 2: Ja und sonst, vielleicht könnte ich auch noch Informantin sein. Also eh in dem Fall, wenn wir uns mit Konfliktsituationen auseinandersetzen, da bin ich ja die, die den Kindern quasi Informationen gibt, wie sie mit den Konflikten umzugehen haben oder halt ihnen helfe dabei mit dem richtigen Umgang.</p> <p>LP 3: Natürlich bin ich auch Informantin, wenn ich den Kindern eben in der expliziten Wertebildung erkläre, welche Werte unsere Gesellschaft hat und an welche Werte und Normen man sich bei uns hält.</p>
Ankerbeispiel	LP 5: Also es ist ganz logisch, als Lehrperson ist man immer Vorbild.
Frage 4 Wer oder was hat Ihrer Meinung nach Einfluss auf die Wertebildung bei Kindern?	
Kategorie 4a Schulklima	<p>LP 1: Zur Schule glaube ich aber, dass das auch einen großen Unterschied einmal macht, was denn für eine Atmosphäre oder für ein Klima in der Schule herrscht, wo ist die Schule situiert, wie sind die Lehrpersonen, was vertreten die, gibt es irgendein schulisches Konzept, was im Vordergrund steht. Natürlich auch was für Traditionen in der Schule gelebt werden und ausgelebt werden (...).</p> <p>LP 4: Also bei den innerschulischen Aspekten denke ich, dass das Schulklima einen großen Einfluss hat auf die Wertebildung bei Kindern, weil das halt meistens so ist, dass die Kinder halt wie so ein kleiner Schwamm, der natürlich alles aufsaugt und die erleben und sind halt doch sehr sensibel und merken schon sehr schnell, sind emotional schon viel intelligenter, wie man es ihnen vielleicht manchmal zutrauen würde und sie sehen natürlich schon ziemlich schnell, wenn da das Klima toxisch ist.</p>

	<p>LP 5: Und dass man sich eben zusammentut, dass gemeinsam schulweit das Thema eine Bedeutung hat und dass man einfach zusammenarbeitet, um einen größtmöglichen Effekt zu erzielen. Ich wirke sicher auch mit bei der Gestaltung der Atmosphäre in der Klasse und in der Schule, also auf die inner-schulischen Aspekte jetzt bezogen.</p> <p>LP 6: Aber auch jetzt in der Schule, wenn man das Kollegium ansieht, da ist die Hilfsbereitschaft sehr da, man kann fragen, man unterstützt sich, also gesamt herrscht da schon eine sehr positive Atmosphäre, also aufs Klima bezogen jetzt. Auch sehr wertschätzend und nicht irgendwie anders.</p>
<p>Kategorie 4b soziales Umfeld/authentische Personen</p>	<p>LP 1: Ich glaube zum einen auf jeden Fall einmal die Eltern, ich glaube, das ist einmal so das erste und der Grundstein.</p> <p>LP 2: Ganz klar Personen. Das steht für mich außer Frage, dass das Menschen sein müssen, die den größten Einfluss da auf die Kinder haben. Wir sind es ja auch schließlich, die in ständiger Interaktion, also sozialer Interaktion mit den Kindern stehen. Und da ist es für mich klar, dass da der Einfluss ganz groß ist. Was aber schon wichtig ist, also eigentlich eh das wichtigste, anders geht's gar nicht, ist eben, dass die Menschen echt sind, also das was sie machen, authentisch ist.</p> <p>LP 3: Meiner Meinung nach hat den größten Einfluss auf unsere Kinder bezüglich der Wertebildung unsere Gesellschaft, weil unsere Kinder jederzeit immer durch alles und jeden geprägt werden und beeinflusst werden und zu dieser Gesellschaft gehören natürlich die Eltern, die Freunde, die Lehrer und Lehrerinnen der Kinder natürlich, welche natürlich auch nachdem sie gerade auch in der Zeit von 6-10 eine große Zeit mit ihnen verbringen einen großen Einfluss haben auf die Kinder.</p>

	<p>LP 4: Alles, was auch nur annähernd im Umfeld von Kindern ist und das fängt an von Eltern, Mitschülern, geht weiter in eigene Geschwister, geht hin zu Freunde, Geschwister von Freunden. Also ich glaube, dass ein großer Einflussfaktor ältere Geschwister sind, weil das dann immer oft geschieht, dass die dann so eine Vorbildfunktion für ältere Geschwister sehen.</p> <p>LP 5: Meiner Meinung nach sind das ganz klar einmal die Eltern. Das können auch Geschwister, Großeltern, genauso wie eben Kindergarten, Lehrpersonen, das können sein Freunde, Peers, Vereine. Eigentlich alle, die mit der Sozialisation der jeweiligen Schülerinnen und Schüler beschäftigt sind.</p> <p>LP 6: Ganz klar immer authentische Personen, weil Kinder sind sehr ehrlich, sehr direkt und sehr aufmerksam und ich finde das sollte man auch einfach auch als Lehrer sein bzw. als erwachsene Person. Das ist sicher das so, wo ich (als Lehrperson) in meinem Tun, in meinem Unterricht und in meiner Haltung Einfluss habe.</p>
Ankerbeispiel	LP 6: Ganz klar immer authentische Personen, weil Kinder sind sehr ehrlich, sehr direkt und sehr aufmerksam und ich finde das sollte man auch einfach auch als Lehrer sein bzw. als erwachsene Person.
Frage 5 Wo sehen Sie positive Effekte in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung einer Wertebildung?	
Kategorie 5a soziale Kompetenz	<p>LP 1: (...) auch das Zusammenspiel in der Gesellschaft, dass sie miteinander kommunizieren können und ja, einfach fürs ganze Leben glaube ich.</p> <p>LP 2: Ich denke, und das sieht man ja im Laufe der vier Jahre, wo man die Kinder in der Schule begleitet, dass die Wertebildung sich positiv auf die soziale Kompetenz der Kinder auswirkt. Also natürlich nur eine, ich nenne es jetzt mal gute, Wertebildung. Sie lernen halt, wie man sich verhalten soll, wie man miteinander gut umgeht oder umgehen sollte, oder auch wie sie bestimmte Situationen schaffen und lösen können. Vor allem auch Situationen, die</p>

	<p>vielleicht moralisch herausfordernd sind, wie irgendwelche Konflikte, die jetzt vielleicht Ausgrenzung oder sowas betreffen. Also ja, die soziale Kompetenz wird bestimmt durch die Wertebildung gestärkt.</p> <p>LP 3: Positive Effekte sehe ich persönlich auf jeden Fall im Umgang mit anderen Kindern oder Menschen allgemein. Einfach, weil ich weiß, wie ich mit denen umgehen muss und wie ich diese respektieren soll.</p> <p>LP 4: Und es ist natürlich dann so, dass diese Kinder die Werte ganz stark vertreten können und sich sicher fühlen in den Werten. Das heißt, wenn die Kinder in schwierige Situationen geraten, also Situationen, in denen sie sozial agieren müssen, haben sie die emotionale Reife und auch eben diesen Pool an Werten in sich, aus denen sie dann fassen können und eben geschickt und zielsicher durch diese Situation durchkommen können.</p> <p>LP 5: Die Kinder stärken durch die Wertebildung dann sicher ihre Sozialkompetenz, weil sie einfach lernen, wie sie sich im gesellschaftlichen Leben zurechtfinden. Es ist einfach ganz wichtig, um sich eingliedern zu können und genau das passiert eben durch Wertevermittlung.</p> <p>LP 6: Ist ganz, ganz wichtig, weil dieses soziale Miteinander ist einfach auch später im Leben, ob es jetzt die eigene Familie oder der Beruf ist, ganz wichtig ist. Also die soziale Kompetenz ist enorm wichtig.</p>
<p>Kategorie 5b</p> <p>Meinungsbildung/kritische Denkfähigkeit</p>	<p>LP 1: Ich glaube, dass das generell für jedes Kind einmal ziemlich, ziemlich wichtig ist, dass es einfach mal, dass es sich generell zu aktuellen Themen äußern kann, dass sie lernen, die eigenen Meinung einfach mal zu vertreten, auch wenn vielleicht der beste Freund eine andere Meinung teilt, dass sie einmal sagen, ich mag das lieber, oder das nicht so gern.</p>

	<p>LP 3: (...) da die Kinder durch Wertebildung natürlich auch lernen, ihre eigene Meinung zu vertreten und auch zum kritischen Denken angeregt werden. Dadurch, dass Kinder zum kritischen Denken angeregt werden, eignen sie sich natürlich auch die Fähigkeit an, eine eigene Meinung zu haben und diese dann auch vertreten sollen.</p> <p>LP 5: Und wie ich vorher schon gesagt habe, muss man da auch seine Meinung vertreten können und ich finde Sachen auch hinterfragen können, also, um in der Gesellschaft quasi <i>überleben</i> zu können. Da trägt Wertebildung sicher dazu bei, würde ich meinen.</p> <p>LP 6: Es ist einfach so wichtig, dass sich Kinder eigenständig mit Dingen auseinandersetzen können, die auch nicht immer nur brav hinnehmen, sondern auch einmal hinterfragen und dann einfach eben merken, ok, ich kann das, ich verstehe das.</p>
<p>Kategorie 5c Selbstbewusstsein</p>	<p>LP 3: Aber natürlich auch in der Selbständigkeit bzw. im Selbstbewusstsein, da die Kinder durch Wertebildung natürlich auch lernen, ihre eigene Meinung zu vertreten und auch zum kritischen Denken angeregt werden.</p> <p>LP 4: Ganz klar natürlich, umso stärker die Wertebildung bei Kindern durchgeführt wird, umso emotionaler gestärkt werden die Kinder und umso höher ist ihr Selbstbewusstsein und umso stärker ist dann ihre Persönlichkeit, weil natürlich Werte immer ganz stark darin gehen, ich glaube an etwas, ich folge etwas.</p>
<p>Ankerbeispiel</p>	<p>LP 5: Die Kinder stärken durch die Wertebildung dann sicher ihre Sozialkompetenz, weil sie einfach lernen, wie sie sich im gesellschaftlichen Leben zu rechtfinden.</p>

Frage 6 Welche Störfaktoren in Bezug auf Wertebildung sehen Sie im schulpraktischen Handeln?	
<p>Kategorie 6a mangelnde Ausbildung</p>	<p>LP 1: Zum einen einmal fehlt mir persönlich als Lehrperson die Bildung. Ich habe da gar, also ich habe da echt gar keine Infos im Laufe meines Studiums gekriegt und ich weiß auch gar nicht, wie ich das genau umsetzen könnte.</p> <p>LP 2: Als zweiten ganz großen Störfaktor würde ich die Ausbildung von uns Lehrern und Lehrerinnen nennen, da auch hier die Wertebildung zu kurz kommt und sich bestimmt einige Lehrpersonen nicht trauen, richtige Wertebildung im Unterricht zu machen, weil wir einfach nicht die richtige Ausbildung haben und uns vielleicht nicht qualifiziert dafür fühlen.</p> <p>LP 5: Grundlegend ist einmal, dass uns in der Ausbildung zur Lehrperson wenig bis gar kein Wissen, also bei mir wirklich gar kein Wissen, vermittelt wird in Bezug auf Wertebildung mit Kindern. Es passiert schon beiläufig und es ist Teil der Erziehung, das erfahren wir, aber direkt Informationen bekommen wir nicht. Das ist eigentlich als mangelhaft in der Ausbildung zu nennen.</p>
<p>Kategorie 6b Multikulturalität</p>	<p>LP 1: Und das nächste ist dann auch zum Beispiel die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund. Weil zum Beispiel Eltern aus einem anderen Herkunftsland haben ja zum Beispiel ganz andere Werte (...).</p> <p>LP 3: Natürlich ist es auch sehr schwierig, die Wertebildung in einer multikulturellen Klasse einzubauen, da natürlich verschiedene Kulturen auch verschiedenen Werte und Normen haben und dementsprechend ist es schwierig, noch dazu, wenn man sich unqualifiziert fühlt, alle Werte aufzugreifen.</p> <p>LP 4: Jetzt passiert das natürlich manchmal, dass diese Werte (der Eltern) aufgrund von verschiede-</p>

	<p>nen Kulturen mit verschiedenen kulturellen Backgrounds und Religionen natürlich mit den Werten eines Lehrers schneiden können.</p> <p>LP 5: Und dann auch noch, wenn man jetzt eine Klasse hat, mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund, sind natürlich die Werte ganz unterschiedlich, also andere Religionen, anderer kulturelle Backgrounds und Ansichten und Sitten. Das, naja, macht es sicher nicht einfacher.</p>
<p>Kategorie 6c</p> <p>Eltern</p>	<p>LP 1: Und das nächste, was für mich auch eine Herausforderung ist, sind natürlich die Eltern. Weil man will den Kindern ja auch nicht unbedingt irgendwelche bestimmten Werte aufzwingen, die sie dann daheim, wo die Eltern vielleicht ganz andere Werte haben.</p> <p>LP 2: Ja ok, also das größte und für mich schwierigste Problem sehe ich heutzutage im Elternhaus. Es ist ja ganz schlimm, was da heute teilweise los ist oder eben nicht los ist. Da findet kaum mehr Wertevermittlung statt. Ich glaube, dass vor allem der starke Medienkonsum der Kinder daheim ein großes Problem ist. Dabei werden halt leider keine Werte oder zumindest keine wichtigen, guten Werte gebildet. Es ist halt aber oft so, dass die Eltern oft keine Zeit haben oder sich keine nehmen wollen oder halt auch keinen Nerv für die eigenen Kinder und sie dann einfach vor das „Kastl“ setzen. Ich sehe das schon ganz arg in den letzten Jahren, dass die ihren Erziehungsauftrag komplett an die Schule abgeben, keine Ahnung, ob sie da einfach keine Lust darauf haben oder ob sie einfach nicht zurechtkommen. Das weiß ich auch nicht, aber was ich weiß, ist dass das sicher ein Faktor ist, der die Wertebildung in der Schule schwerer macht, wenn von zuhause halt gar nichts da ist, oder nur Werte, die man quasi eh nicht gerade braucht.</p> <p>LP 6: Aber es ist halt einfach wirklich, diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Kind fehlt, also von den Eltern her. Das müssen wir jetzt in der Schule nachholen, da achte ich schon drauf. Also</p>

	<p>ja, ich würde eine Herausforderung bei der Veränderung der Einstellung oder Sicht von Elternschaft sehen. Die Eltern sind einfach zu wenig da, weil einfach die Gesellschaft verlangt, dass jeder ständig arbeitet und es geht einfach nicht mehr, dass man einfach sagt, Mama oder Papa bleiben zuhause.</p>
<p>Kategorie 6d zeitliche Ressourcen</p>	<p>LP 1: (...) und es fehlt einem auch einfach oft die Zeit, vor allem jetzt nach Corona wo die Kinder wieder in der Schule ist, probiert man, dass man wieder vieles aufholt und, dass man einfach den Stoff wieder durchbringt und die Kinder sattelfest werden. Und das ist dann halt schon schwierig, dass man sowas einbaut, obwohl es einem selber eh echt wichtig ist, aber ja, man kommt halt da einfach leider nicht dazu.</p> <p>LP 5: Ein weiterer Faktor, den ich da nennen will, ist halt der Zeitfaktor. Es ist so, dass bei mir, gerade in aktuellen Zeiten mit Corona, viele Sachen zu kurz kommen. Ich muss halt einfach schauen, dass ich mit dem Stoff weiterkomme. Man kann natürlich nicht sagen, dass Deutsch oder Mathe jetzt wichtiger ist als Wertevermittlung, aber, dass man zurzeit generell ein bisschen gestresst ist und man sich für solche Sachen dann noch weniger Zeit nimmt.</p>
<p>Ankerbeispiel</p>	<p>LP 3: Natürlich ist es auch sehr schwierig, die Wertebildung in einer multikulturellen Klasse einzubauen (...).</p>
<p>Frage 7 Fühlen Sie sich selbst ausreichend kompetent im Bereich Wertebildung? Würden Sie sich eine stärkere Einbindung dieses Bereichs in der Aus- und Fortbildung wünschen?</p>	
<p>Kategorie 7a nicht kompetent</p>	<p>LP 1: Ehrlich gesagt nicht. Eh wie ich bei den vorigen Fragen schon gesagt, habe ich da gar keine Weiterbildung oder halt Ausbildung darin erhalten und ich weiß auch gar nicht, wie man das umsetzen könnte.</p>

	<p>LP 3: Puh, ich persönlich fühle mich nicht ausreichend kompetent in dem Bereich, da im Studium sehr wenig Fokus auf das gelegt wird, wenn man nicht explizit Wahlpflichtkurse in die Richtung belegt, was ich persönlich nicht gemacht habe, weil einfach auch andere Bereiche so dermaßen wichtig sind.</p> <p>LP 5: Wenn ich ganz ehrlich bin, nein.</p>
<p>Kategorie 7b kompetent</p>	<p>LP 2: Sicher fühle ich mich kompetent genug, wäre auch schlimm, wenn nicht als Lehrperson oder? Es geht ja einfach darum, dass man eine echte, authentische Person ist und dass sich das im Verhalten zeigt. Also für mich brauchts da nichts wirklich in der Ausbildung oder in der Fortbildung.</p> <p>LP 4: Grundsätzlich ja (...). Ich nehme einmal an, wir glauben alle, dass wir auf eine gewisse Art und Weise zumindest an Wertebildung glauben, sonst wären wir keine Lehrer.</p> <p>LP 6: Ja schon, ich habe ja auch schon das Alter jetzt dazu. Es hängt für mich viel mit der Person an sich zusammen, weniger mit Ausbildung eigentlich, wie man selbst das Leben sieht, auch wie man selber aufgewachsen ist.</p>
<p>Kategorie 7c stärkere Eingliederung</p>	<p>LP 1: Und ja, ich würde mir persönlich wünschen, dass das mehr im Studium drin wäre und auch nachher, also dass es da viel, viel mehr bei den Weiterbildungen dazu gibt.</p> <p>LP 3: (...) ich würde mir in Zukunft wünschen, dass vielleicht die Wertebildung verpflichtend in unsere Ausbildung eingebaut wird (...).</p> <p>LP 4: Wir sollten offen sein, dass Wissen immer wieder aufzufrischen. Ich bin also dafür, dass ganz viele Seminare dazu angeboten werden sollten, auch zum gemeinsamen Austausch.</p>

	<p>LP 5: (...) wobei ich das wichtig finden würde, dass das halt eben schon in der Ausbildung implementiert wird, verpflichtend für alle.</p> <p>LP 6: Da wäre es sicher nicht schlecht, wenn das vielleicht in einer Form im Studium aufgegriffen wird. Es hat sich halt viel geändert, also würde es vielleicht schon in die Aus- und Fortbildung dazu gehören.</p>
Ankerbeispiel	LP 3: (...) ich würde mir in Zukunft wünschen, dass vielleicht die Wertebildung verpflichtend in unsere Ausbildung eingebaut wird (...).
Frage 8 Sehen Sie das VaKE Modell als methodisch-didaktische Unterstützung in der Umsetzung der Wertebildung?	
Kategorie 8a theoretisch unterstützend	<p>LP 1: Ich finde es sehr einleuchtend und sehr logisch, wenn man sich damit befasst und sich das kurz ansieht.</p> <p>LP 3: In der Vorbereitung auf dieses Interview habe ich mich damit auseinandergesetzt und muss sagen, es hat mir sehr gefallen, das wirkt wirklich super.</p> <p>LP 4: Definitiv ja, eine sehr große Unterstützung. Somit, durch dieses Modell, haben wir die Möglichkeit, dass wir Wertebildung spielerisch, intelligent in andere Unterrichtsfächer mitreintegrieren können und somit Kindern einfach durch Aufgaben, die eben sachbezogen sind, gleichzeitig dazu auch Wertebildung integrieren.</p> <p>LP 5: In der Theorie hört sich das für mich alles ganz fein an, weil eben die Verbindung, wie selbständiges Arbeiten, Meinungsbildung, Wertebildung, kognitives Lernen, gut ist.</p> <p>LP 6: In der Theorie, so wie ich es verstanden habe, sehe ich es schon als gute Methode (...).</p>

<p>Kategorie 8b nicht unterstützend</p>	<p>LP 2: Also nein, ich bin der Meinung da braucht kein spezielles Modell oder Unterrichtskonzept oder sonst was.</p> <p>LP 6: Ich muss ehrlich sagen, ich habe ja vorhin schon erwähnt, dass das mit der Freiarbeit in den letzten Jahren wirklich schwierig geworden ist, wegen der sprachlichen Defizite der Kinder, dass ich da nicht glaube, dass das Modell zumindest in meiner Klasse umsetzbar wäre.</p>
<p>Ankerbeispiel</p>	<p>LP 4: Definitiv ja, eine sehr große Unterstützung.</p>
<p>Frage 9 Welche Aspekte der methodisch-didaktischen Unterstützung können Sie von diesem Modell ableiten?</p>	
<p>Kategorie 9a Verknüpfung von Wissenserwerb und Wertebildung = Zeitersparnis</p>	<p>LP 1: Also ich sehe, also auf jeden Fall glaub ich, dass das eine Unterstützung in dem Zeitfaktor ist, was ich ja eigentlich vorher als Störfaktor gesehen hab. Und ich glaub, da ist es dann halt wirklich hilfreich und als Unterstützung, wenn man wirklich das parallel machen kann, dass ich zum einen den Wissenserwerb und zum anderen gleich die Wertebildung mit dabei.</p> <p>LP 3: Vor allem der Aspekt, dass es keine extra Zeit mehr in Anspruch nimmt und ich keine Zeit von meinem Unterricht mehr für die Wertebildung beanspruchen muss, ist toll.</p> <p>LP 4: Ja also, dass wir Kindern eben zeigen, dass das eben realitätsnahe ist und dass Werte, es gibt keine Werte alleine, es wird niemals wer herkommen und das Kind fragen, was sind deine Werte, sondern Werte sind ja integriert in Situationen des täglichen Lebens und das versuchen wir ja auch durch den Unterricht den Kindern beizubringen. Und das ist natürlich ein super Tool, dass man Kindern eben auch beiläufig beibringen kann, ok alles was ihr macht ist eben auch verbunden mit Werten.</p> <p>LP 5: Ja prinzipiell ist es so, dass halt natürlich ein bisschen Zeit gespart werden kann im Unterricht, weil man sich jetzt nicht isoliert mit diesem Thema</p>

	auseinandersetzen muss, sondern sich eben Zeit für andere Themen nehmen kann.
Kategorie 9b breite Kompetenzschulung	<p>LP 5: Und was halt auch noch ist, dass eben Kinder wichtige Kompetenzen, wie Zusammenarbeit, Selbstorganisation ganz beiläufig schulen und eben im Tun mit anderen, was auch wieder ganz wichtig ist, weil es halt im weiteren Leben immer gefordert sein wird.</p> <p>LP 6: Ja eh sicher in dem Aspekt des Erlernens der Eigenverantwortlichkeit, was mir ja sehr wichtig ist, der intensiven eigenen Auseinandersetzung mit Themen und das schlichte Ausprobieren der Kinder. (...) weil Kinder viele Kompetenzen dabei lernen (...).</p>
Ankerbeispiel	LP 5: Ja prinzipiell ist es so, dass halt natürlich ein bisschen Zeit gespart werden kann im Unterricht, weil man sich jetzt nicht isoliert mit diesem Thema auseinandersetzen muss (...).

Tabelle 6 Auswertungsbogen

12 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Datum

Unterschrift