



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wertvorstellungen Sportstudierender und der Einfluss  
institutioneller Sozialisation auf individuelle  
Wertepräferenzen“

verfasst von / submitted by

Valerian Stefani

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 344 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

UF Englisch/UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Konrad Kleiner

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

---



## **Zusammenfassung**

Werte, mangelnde Werteerziehung in Schulen sowie die Aufrechterhaltung eines klassisch ‚westlichen‘ Wertekanons entwickelten sich in den letzten Jahren zu zentralen Anliegen der Politik und Medien. Gleichzeitig ging jedoch die Anzahl an Forschungsarbeiten zu individuellen Werthaltungen im letzten Jahrzehnt drastisch zurück. Vor allem die zeitliche Entwicklung und Veränderung von Wertpräferenzen blieb größtenteils unerforscht. Die vorliegende Arbeit analysiert den Einfluss zunehmender institutioneller Sozialisation auf die Wertvorstellungen einer gesellschaftlichen Teilgruppe – den Studierenden. Ein wesentlicher Teil der Arbeit widmet sich der theoretischen Erarbeitung eines für dieses Untersuchungsziel geeigneten Forschungsinstruments. Im Vordergrund steht allerdings die darauffolgende praktische Umsetzung dieser Ideen im Zuge einer empirischen Studie. Die mittels Fragebogen erhobenen Wertorientierungen von Sport- und Englischstudierenden wurden im Anschluss auf studienrichtungs-, geschlechts- und altersspezifische Unterschiede getestet. Der Einfluss der institutionellen Sozialisation auf die Homogenität der Werthaltungen sowie die Wichtigkeit bestimmter Wertebereiche konnte durch Vergleich der unterschiedlichen Studienlängen ermittelt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten einige geschlechts- und studienrichtungsspezifische Unterschiede in den Wertpräferenzen der Studierenden. Weiters erwiesen sich die erhobenen Wertvorstellungen im Vergleich zu früheren Studien als äußerst homogen. Wenngleich zudem ein Effekt der Studienlänge auf die Werthaltungen der Studierenden nachgewiesen werden konnte, lassen die Ergebnisse vermuten, dass dieser dem ansteigenden Lebensalter der Versuchspersonen und nicht der zunehmenden institutionellen Sozialisation zuzuschreiben ist. Da der Einfluss der institutionellen Sozialisation in staatlichen Bildungseinrichtungen auf individuelle Wertvorstellungen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch weitestgehend unerforscht ist, werden zukünftige und auf der vorliegenden Arbeit aufbauende Untersuchungen notwendig sein, um endgültige Schlussfolgerungen hinsichtlich dieses Effekts ziehen zu können.

## **Abstract**

Values, insufficient value-based education as well as the preservation of a traditional ‘western’ set of values have played a central role in politics and media over the last couple of years. The increasing political and medial attention on the importance of values has, however, coincided with a drastic decline of studies on individual value conceptions over the past decade. Above all, the temporal evolution and adaption of value preferences has remained largely unresearched. The present paper analyses the influence of growing institutional socialisation on the value conceptions of a social subgroup – students. Although a substantial part of the paper pursues the theoretical development of a suitable research instrument, emphasis is placed on the subsequent implementation of those ideas within an empirical study. Following the collection of data by means of questionnaire, the value preferences of sports and English students were analysed regarding field of study, gender and age. The influence of institutional socialisation on the homogeneity of value conceptions as well as the importance of value types was determined by comparing durations of study. The survey’s results show field of study- and gender-specific differences in the value preferences of students. Furthermore, the students’ value conceptions proved to be extremely homogenous compared to previous studies. Even though the length of study also influenced the value conceptions of students, the results indicate that this effect is due to increasing age, not growing institutional socialisation. As the influence of institutional socialisation in educational establishments has hitherto been largely unresearched, further studies, for which the present paper provides a template, will be necessary to draw tangible conclusions.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung und Zielsetzung</b> .....	<b>1</b>
1.1	Gliederung der Arbeit.....	4
<b>Abschnitt I: Allgemeiner theoretischer Hintergrund</b> .....		<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Was sind Werte eigentlich? Die Unbestimmtheit des Wertebegriffs</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Werte in der Philosophie</b> .....	<b>10</b>
3.1	Entstehung der Wertephilosophie in der griechischen Antike .....	10
3.2	Die Wertephilosophie des Mittelalters und der Neuzeit.....	12
3.3	Die Wertephilosophie der Aufklärung .....	13
3.4	Wertephilosophien des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.....	14
3.4.1	Die Axiologie von Hermann Lotze .....	15
3.4.2	Nietzsches „Umwertung aller Werte“ .....	15
3.4.3	Die Wertephilosophie von Max Scheler.....	17
3.5	Gegenwärtige Wertephilosophie von William Frankena .....	19
<b>4</b>	<b>Empirische Werteforschung</b> .....	<b>23</b>
4.1	Direkte Erhebung von Werthaltungen mittels ein bis zwei Wort-Werteitems ....	24
4.1.1	Rokeachs ‚Value Survey‘ (1973) .....	25
4.1.2	Stiksruds Studie zur Erhebung von repräsentativen Wertehierarchien (1976).....	31
4.1.3	Motivationale Wertetypen nach Schwartz & Bilsky (1987) und Schwartz (1992).....	35
4.2	Indirekte Erhebung von Wertvorstellung im Zuge der moralischen Urteilsforschung .....	41
4.2.1	Piagets Methode zur Erhebung des moralischen Urteils .....	41
4.2.2	Kohlbergs „Dilemma-Situationen“ zur Erhebung der Stufen des moralischen Urteilens .....	43
<b>Abschnitt II: Zur Studie der Werthaltungen von Sportstudentinnen und Sportstudenten</b> .....		<b>50</b>
<b>5</b>	<b>Versuch einer Begriffsbestimmung</b> .....	<b>50</b>
<b>6</b>	<b>Fragestellungen</b> .....	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>Vertiefende theoretische Grundsatzüberlegungen</b> .....	<b>58</b>
7.1	Werte im Vergleich unterschiedlicher Studienrichtungen.....	58
7.1.1	Einfluss von Wertvorstellungen auf die Studienwahl .....	59
7.1.2	Institutionelle Sozialisation als Einflussfaktor auf individuelle Werthaltungen .....	60
7.2	Werte und Sport.....	67
7.2.1	Differenzierung des Sportbegriffs .....	69

7.2.2	Einfluss der sportlichen Aktivität auf individuelle Werthaltungen .....	71
<b>8</b>	<b>Hypothesenbildung</b> .....	<b>79</b>
<b>9</b>	<b>Methodisches Design und Untersuchungsablauf</b> .....	<b>82</b>
9.1	Stichprobe und Studienverlauf .....	82
9.1.1	Charakterisierung der Grundgesamtheit .....	83
9.1.2	Akquisition der Versuchspersonen und Untersuchungsablauf .....	83
9.1.3	Merkmale der Stichprobe .....	85
9.2	Operationalisierung allgemeiner Werthaltungen.....	87
9.2.1	Skalenart und -form .....	88
9.2.2	Konstruktion des Wertinventars .....	92
9.2.3	Analyse des Wertinventars .....	94
9.2.3.1	Itemanalyse .....	94
9.2.3.2	Gütekriterien.....	103
9.3	Erhebung der sportlichen Aktivität .....	107
9.4	Implementierung demographischer Indikatoren.....	112
9.5	Datenaufbereitung .....	113
<b>10</b>	<b>Ergebnisse und Folgerungen</b> .....	<b>114</b>
10.1	Analyse der Wertvorstellungen Studierender.....	114
10.1.1	Deskriptivstatistische Betrachtung der Mittelwerte .....	115
10.1.2	Inferenzstatistische Prüfung der Mittelwertsunterschiede.....	118
10.2	Homogenität der Werthaltungen .....	126
10.3	Sportliche Aktivität und ihr Einfluss auf die Wertvorstellungen der Studierenden .....	128
10.3.1	Ausmaß der sportlichen Aktivität.....	129
10.3.2	Einfluss der sportbezogenen Aktivität auf die Wichtigkeitsbeurteilung der erhobenen Wertebereiche .....	132
10.4	Diskussion der Ergebnisse in Anbetracht der Forschungshypothesen .....	138
<b>11</b>	<b>Rückblick und Ausblick</b> .....	<b>146</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>149</b>
	<b>Anhänge</b> .....	<b>157</b>
Anhang A:	Statistiken.....	157
Anhang B:	Fragebogen der Untersuchung .....	159
Anhang C:	Lebenslauf des Verfassers .....	165

## Tabellenverzeichnis

Tab. 4.1: Rokeachs Werteinventar .....	27
Tab. 4.2: Hierarchische Rangordnung der Werte in Rokeachs 'Value Survey' .....	29
Tab. 4.3: Stiksruds Wertekategorien und deren Rangplatzierungen .....	33
Tab. 4.4: Motivationale Wertetypen und zugehörige Repräsentanzwerte nach Schwartz (1992) .....	37
Tab. 7.1: Kleiners (1999) „Wiener-Werte-Inventar“ und dazugehörige Wertebereiche.....	75
Tab. 9.1: Verteilungsmerkmale der Stichprobe .....	86
Tab. 9.2: Die Items des Werteinventars .....	93
Tab. 9.3: Faktorenstruktur des Wertekatalogs .....	97
Tab. 9.4: Inhaltliche Bestimmung der Faktoren und deren Homogenität .....	98
Tab. 9.5: Produkt-Moment-Korrelation der Wertebereiche (Faktoren) .....	100
Tab. 9.6: Rohwerteverteilung .....	101
Tab. 9.7: Konfidenzintervalle dreier Werte zur Überprüfung der Konstruktvalidität.....	107
Tab. 9.8: Operationalisierung der Indikatoren des sportbezogenen Aktivitätsindex .....	110
Tab. 9.9: Bestimmung sportlicher Aktivitätsniveaus anhand des Aktivitätsindex.....	111
Tab. 10.1: Häufigkeitsverteilung der Wertebereiche und 95%-Konfidenzintervalle der Mittelwerte .....	116
Tab. 10.2: Faktoren der Varianzanalysen .....	119
Tab. 10.3: Mittelwerte und Streuungen von zwölf Wertebereichen für die Teilstichproben n1 und n2 .....	120
Tab. 10.4: Wertepreferenzen (M/SD) weiblicher und männlicher Studierender .....	122
Tab. 10.5: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtstichprobe, differenziert nach der Studienlänge .....	123
Tab. 10.6: Homogenität der Werthaltungen, differenziert nach Studienrichtung und -länge .....	127
Tab. 10.7: Sportliche Aktivitätsniveaus, getrennt nach Geschlecht und Studienrichtung.....	129
Tab. 10.8: Mittelwerte und Standardabweichungen von zwölf Wertebereichen für die Gesamtstichprobe, getrennt nach vier Niveaugruppen der sportbezogenen Aktivität .....	133
Tab. 10.9: Mittelwerte und Standardabweichungen der zwölf Wertebereiche bei Sportstudierenden, getrennt nach drei Niveaugruppen der sportbezogenen Aktivität .....	136
Tab. 10.10: Mittelwerte und Streuungen der zwölf Wertebereiche bei Sportstudierenden, getrennt nach der Mitgliedschaft im Sportverein .....	138
Tab. A.1: Itemkennwerte des Werteinventars .....	157

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 4.1: Wertestruktur in 20 Ländern – zweidimensionale SSA (Schwartz, 1992, S. 24) .....	39
Abb. 4.2: Schwartz' Wertekreis (Parks & Guay, 2009, S. 676; mod. n. Schwartz, 1992, S. 45).....	39
Abb. 7.1: Klassifizierung des Sports in Form einer Pyramide (mod. n. Tödtmann, 1982, S. 20).....	69
Abb. 7.2: Tödtmanns Differenzierungsmodell sportlicher Handlungsfelder (mod. n. Tödtmann, 1982, S. 32).....	70
Abb. 10.1: Mittelwerte für die Wichtigkeitsempfindungen der zwölf Wertebereiche (Gesamtstichprobe) .....	115
Abb. 10.2: Mittelwerte für die Wichtigkeitsempfindungen der zwölf Wertebereiche (Teilstichproben) .....	117
Abb. 10.3: Mittelwerte für die Wichtigkeitsempfindungen der zwölf Wertebereiche differenziert hinsichtlich des Geschlechts (Gesamtstichprobe).....	117
Abb. 10.4: Wichtigkeitsbeurteilung der Gesamtstichprobe für fünf Wertebereiche, differenziert nach der Studienlänge .....	124
Abb. 10.5: Wichtigkeitsbeurteilung der Gesamtstichprobe für fünf Wertebereiche, getrennt nach dem Alter .....	125
Abb. 10.6: Verteilung von Sportstudentinnen und -studenten auf die sportlichen Aktivitätsniveaugruppen.....	130
Abb. 10.7: Wichtigkeitsbeurteilung der Gesamtstichprobe für sechs Wertebereiche, differenziert nach dem sportlichen Aktivitätsniveau.....	134

## Abkürzungsverzeichnis

$\alpha$	Irrtumswahrscheinlichkeit
$\alpha_{CR}$	Reliabilitätskoeffizient nach Cronbach
$ d $	Effektstärke nach Cohen
$EW$	Eigenwert eines Faktors
$F$	Prüfgröße der Varianzanalyse ( $F$ -Test)
$H$	Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Test ( $H$ -Test)
$H_0$	Nullhypothese
$KMO$	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
$KS$	Kolmogorov-Smirnov-Test
$m$	Männliche Versuchspersonen
$M$	Arithmetisches Mittel
$MANOVA$	Multivariate Varianzanalyse
$M(r_{ii})$	Homogenität eines Faktors/Mittelwert der Item-Interkorrelation
$MSA$	Measure of Sampling Adequacy
$n$	Stichprobenumfang
$N$	Grundgesamtheit
$\eta_p^2$	Partielles Eta-Quadrat; Effektstärke der $MANOVA$
$NH$	Nebenhypothese
$p$	Wahrscheinlichkeit
$p > .05$	Signifikanzniveau von $\alpha > 0.05$ ; statistisch nicht signifikant
$p < .05$	Signifikanzniveau von $\alpha < 0.05$ ; statistisch signifikant
$p < .01$	Signifikanzniveau von $\alpha < 0.01$ ; statistisch sehr signifikant
$p < .001$	Signifikanzniveau von $\alpha < 0.001$ ; statistisch hoch signifikant
$p_i$	Itemschwierigkeit
$r$	Korrelationskoeffizient nach Pearson
$r_{it}$	Itemtrennschärfe
$r_s$	Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman
$SA$	Sportliches Aktivitätsniveau
$SD$	Standardabweichung
$SSA$	Smallest Space Analysis
$t$	Prüfgröße des $t$ -Tests
$U$	Prüfgröße des Mann-Whitney-U-Tests ( $U$ -Test)
$ V $	Effektstärke nach Cramer
$VA$	Varianzaufklärung eines Faktors

w Weibliche Versuchspersonen  
 $\chi^2$  Prüfgröße des  $\chi^2$ -Tests

# 1 Einleitung und Zielsetzung

Werte und (mangelnde) Werteerziehung spielen derzeit eine große Rolle in vielen öffentlichen und politischen Diskussionen. Über die letzten Jahre hinweg ist zunehmend von einem Werteverlust oder einem, durch einen Mangel an Werten ausgelösten, moralischen Verfall der Jugend die Rede. Aussagen wie ‚das hätten *wir* nie getan‘ oder ‚die Jugend von heute kann nicht einmal mehr...‘, stellen dabei keine Seltenheit mehr dar. Doch die Kritik der Jugend ist keineswegs ein neuartiges Phänomen, sondern verkörpert einen andauernden beziehungsweise repetitiven Diskurs. So wurde schon zirka 3000 v. Chr. in einer babylonischen Tontafel folgendes festgehalten: „Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten“ (zit. n. Watzlawick, Weakland & Fisch, 2009, S. 53). Die Erziehung, genauer gesagt mangelnde Werteerziehung, wird hier als Sündenbock für eben diesen ‚Verfall der Jugend‘ verantwortlich gemacht. Eccles, Robinson, Löns und Löns (1991, S. 109) warnen zum Beispiel davor, durch unzureichende moralische Erziehung einen Verfall des klassischen Wertesystems zu erzeugen und somit dem „Übel“ und der „Barbarei“ freien Lauf zu lassen. Anderenorts schreibt der österreichische Theologe Bernhard Maier (2004, S. 38), dass er sich „als normaler Staatsbürger Sorgen um die zukünftige Werteerziehung [...] unserer Jugend“ mache.

Als Konsequenz nimmt das ‚Wertproblem‘ auch in der Politik einen zentralen Stellenwert ein. Im Jahr 2008 erschien vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein mehr als 300 Seiten umfassendes „Praxishandbuch zur Werteerziehung“ mit dem treffenden Leittitel „Werte machen stark“. Erst kürzlich forderte der deutsche Unterricht und Kultus Minister Bernd Sibler (CSU) in einer Pressemitteilung die Weiterführung des Projekts mit der Initiative „Werte machen Schule“. Kinder und Jugendliche brauchen Werte, die „einen starken ethischen Kompass als Richtschnur für ihr Handeln“ darstellen, so Sibler (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2018). Doch auch das Verlangen nach immer deutlicheren Initiativen von Bildungsinstitutionen und Staat zur Aufrechterhaltung eines klassischen Wertekanons konstituiert keine moderne Erscheinung. Schon in den 1970er Jahren wurde etwa in den USA der Wunsch nach einer gezielteren und umfangreicheren Vermittlung von Werten in Schulen geäußert (vgl. Hersh & Mutterer, 1975, S. 65). Die ‚Sorgen‘ der Bevölkerung um die aktuelle oder zukünftige Werteerziehung der Kinder und Jugendlichen liegen wohl daran, dass Themen, wie Drogenkonsum,

Vandalismus oder die Auflösung traditioneller Familienstrukturen, häufig als direkte Resultate mangelnder Werte gesehen werden (vgl. Fees, 2000, S. 11). Bezeichnungen wie ‚Werteverlust‘ oder ‚Wertemangel‘ werden jedoch von Soziologen stark kritisiert, da einzelne Werte nicht verloren gehen, sondern, bedingt durch politischen Wandel oder historisch-kulturellen Umbruch, womöglich anders gewichtet werden (vgl. Hillmann, 2000, S. 595). Da die Werte selbst jedoch größtenteils unverändert bleiben, sollte vielmehr von einem ‚Wertewandel‘ (Hillmann, 2003, S. 1) oder ‚Wertewechsel‘ (Engfer, 1999, S. 17) die Rede sein.

Doch warum werden Werte in politischen und medialen Diskussionen überhaupt zum Thema gemacht? Wofür sind Werte denn wichtig, und welche Aufgabe kommt ihnen in menschlichen Verbänden zu? Werten wird seit je her eine grundlegende Rolle in der Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung und somit auch für den Fortbestand unserer Gesellschaft zugesprochen. Schon etwa 2100 v. Chr. fanden sich in dem, von der sumerischen Gesellschaft genutzten ‚Code von Ur-Nammu‘ die vermutlich ersten schriftlich dokumentierten moralischen Werte und Regeln der Menschheit (vgl. Eccles et. al, 1991, S. 106). Werte sind die Grundlage ‚für das praktische Leben und praktische Handeln [...] des einzelnen und für das Funktionieren der Gesellschaft‘ (Niedermann, 1986, S. 49). Dem zugrunde liegt die Annahme, dass sie einen Standard setzen, der Individuen innerhalb einer Gesellschaft aufzeigt, welches Verhalten wünschenswert ist, und diese sich dementsprechend ausrichten können. Dadurch entstehen sogenannte ‚Richtlinien des Handelns‘, oder auch Maßstäbe, anhand welcher menschliches Verhalten als moralisch ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ klassifiziert werden kann (vgl. Luther, 1998, S. 50 ff.). Zudem führen sie zu einer ‚Instinktreduktion‘ beim Menschen, wodurch das Verhalten der Menschen berechenbarer wird (vgl. Hillmann 2000, S. 593). Die Orientierung an gemeinsamen Werten reduziert also die Diversität individueller Handlungen. Somit entsteht ein gewisses Maß an Berechenbarkeit, welches dem sozialen Handeln in einer Gesellschaft Stabilität verleiht (vgl. Hillmann, 2003, S. 63). Die Berechenbarkeit oder Regelmäßigkeit des Verhaltens ist entscheidend für ein gelungenes gesellschaftliches Miteinander: ‚In a personality system, behavior must be reasonably regular or predictable, or the individual will not get expectable and needed responses from others because they will feel that they cannot ‚depend‘ on him‘ (Kluckhohn, 1952, S. 399 f.). Zusammenfassend können weitestgehend homogene Wertvorstellungen innerhalb einer Gesellschaft oder einem Kulturraum in gleichen beziehungsweise ähnlichen Zielen münden und weiträumige

Konfliktsituationen verhindern. Dadurch können ein friedliches Miteinander sowie eine Weiterführung des gesellschaftlichen Status quo gewährleistet werden.

In der modernen Gesellschaft ist die Erhaltung eines einheitlichen Wertesystems Aufgabe der Erziehung, und in weiterer Folge des Bildungssystems. Von daher ist es wenig überraschend, dass die Vermittlung von gesellschaftlichen und moralischen Grundwerten einen wichtigen Bestandteil in den Bildungsaufträgen der meisten industrialisierten Staaten einnimmt. Beispielsweise wird im österreichischen Lehrplan der Volksschule die Vermittlung von Werten als „allgemeines Bildungsziel“ definiert:

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. (Bundesministerium für Bildung, 2012, S. 9)

Dieses Bildungsziel gilt jedoch nicht nur für „alle österreichischen Schulen“, sondern auch für alle höheren Bildungsanstalten und Hochschulen, die ebenfalls unter den Begriff ‚staatliche Institution‘ fallen. Die Werteerziehung ist somit Teil des Sozialisationsprozesses. Das Lernen und Aneignen bestimmter Werte wird von Rodney Allen (1975, S. 1) sogar als Teil des Lebenssinns gesehen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es festzustellen, ob tatsächlich eine Orientierung an gemeinsamen Werten innerhalb einer gesellschaftlichen Teilpopulation auftritt. Hierzu sollen die Wertvorstellungen von Sportstudentinnen und -studenten der Universität Wien empirisch erhoben, und anschließend miteinander verglichen werden. Die Werteerziehung ist, wie oben gezeigt wurde, ein Teil des Bildungsauftrags und fällt demnach auch in den Aufgabenbereich von staatlichen höheren Bildungsanstalten, wie Universitäten. Daher soll durch die Erhebung der jeweiligen Studienlänge ermittelt werden, inwiefern sich zunehmende Institutionalisierung und organisationale Sozialisierung auf die Werthaltungen der Studierenden auswirken. Das Querschnittsdesign der vorliegenden Arbeit liefert hier jedoch weitaus weniger konkrete Aussagen über den Einfluss der Institutionalisierung als eine Längsschnittstudie. Für den Rahmen dieser Studie ist die Studienlänge als Indikator für länger andauernde institutionelle Sozialisierung allerdings ausreichend. Außerdem können die ermittelten Resultate als Ausgangspunkt für nachfolgende Längsschnittuntersuchungen zu diesem Thema herangezogen werden. Ein weiteres Ziel

dieser Arbeit ist, durch die Auswertung der Werthaltungen von Englischstudentinnen und -studenten zu ermitteln, ob sich ähnliche Wertorientierungen für die gesamte Gesellschaftsklasse der Studierenden zeigen, oder ob die Studienrichtung als Einflussfaktor auf Wertvorstellungen gesehen werden kann. Dies ist theoretisch darin fundiert, dass Werte aufgrund der engen Verflechtung mit Ideologien und Kulturen als Unterscheidungsmerkmale fungieren. So können diverse Kulturen und Subkulturen anhand ihrer oft eigentümlichen Wertvorstellungen differenziert werden (vgl. Krobath, 2009, S. 594). Im Anschluss soll der strukturelle Aufbau der vorliegenden Arbeit kurz umrissen werden.

## **1.1 Gliederung der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit besteht im Grunde aus zwei Abschnitten. Während der erste Abschnitt versucht, eine theoretisch fundierte Basis für die im Rahmen dieses Projekts durchgeführte Studie zu schaffen, thematisiert Abschnitt II die forschungspragmatischen Überlegungen und Ergebnisse eben dieser empirischen Untersuchung.

Abschnitt I umfasst drei Kapitel. Kapitel 2 versucht zunächst der Bedeutung von Werten auf den Grund zu gehen. Der Wertebegriff erfreute sich im Laufe der Zeit wachsender Beliebtheit und wurde zum Dreh- und Angelpunkt vieler politischer und medialer Diskussionen. Jedoch führte die zunehmende Nutzung des Begriffs ‚Wert‘ auch zu einem Pluralismus an unterschiedlichen Bedeutungen und Definitionen, sodass selbst innerhalb einzelner wissenschaftlichen Fachgebiete keine Einigkeit hinsichtlich der Terminologie herrscht. Das zweite Kapitel wird diese verschiedenen Interpretationen des Wertebegriffs offenlegen und versuchen anhand der Interdisziplinarität der Werteforschung zu begründen. Insbesondere soll hier auf die Unterscheidung von Wert als Maßstab und Wert als Gut eingegangen werden.

Im dritten Kapitel der Arbeit soll die Bedeutung von Werten in der Philosophie veranschaulicht werden. Von der Antike ausgehend wird die Entwicklung verschiedenster Wertephilosophien nachgezeichnet. Kapitel 3 zeigt, dass die Suche nach gesellschaftlich gültigen Grundwerten weder ein neuartiges Phänomen ist, noch vom Wandel der Zeit unbeeinflusst bleibt. So soll auch der Einfluss veränderter politischer Ansichten oder gesellschaftlicher Bedingungen auf die verschiedenen Wertephilosophien thematisiert werden. Auf wertephilosophische Ansichten, welche die Entwicklung der empirischen Werteforschung nicht nur beeinflussten, sondern erst ermöglichten, wird genauer eingegangen.

Das vierte und somit letzte Kapitel des ersten Abschnitts skizziert den Verlauf der empirischen Werteforschung. Kapitel 4 unterscheidet die gängigsten Erhebungsmethoden innerhalb der empirischen Werteforschung. Anschließend wird auf die beiden am häufigsten genutzten Datenerhebungsverfahren, die direkte Erhebung von Werthaltungen mittels Fragebogen und die indirekte Ermittlung des moralischen Urteilens in Form von standardisierten Interviews, genauer eingegangen. Hierbei wird allerdings, aufgrund des methodologischen Designs der hier durchgeführten Studie, der direkten Erhebungsmethode mittels Fragebogen entsprechend mehr Platz gewidmet. Weiters soll durch exemplarische Darlegung der aus meiner Sicht bedeutendsten Untersuchungen auf den Gebieten der Erhebung von individuellen Wertvorstellungen sowie der moralischen Urteilsforschung, ein theoretisches Fundament für die im Anschluss thematisierte Studie geschaffen werden.

Kapitel 5, der erste Teil des zweitens Abschnitts, stellt eine, für den Rahmen dieser Arbeit, gültige Definition von Werten und Werthaltungen vor. Insbesondere die in der Literatur oft vernachlässigte Unterscheidung der Konstrukte ‚Wert‘ und ‚Wertvorstellung‘ soll hier diskutiert werden. Durch Analyse der meistzitierten Wertedefinitionen wird sodann eine Begriffsbestimmung erarbeitet, nach welcher Werte positiv beurteilte, situationsübergreifend gültige und abstrakte Konstrukte sind, welche das Handeln des Menschen beeinflussen. Diese Begriffsdefinition dient der im Anschluss thematisierten Untersuchung zu den Wertvorstellungen von (Sport-)Studierenden als Basis. Das folgende sechste Kapitel veranschaulicht die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit.

Kapitel 7 wird den im ersten Abschnitt dargelegten allgemeinen theoretischen Hintergrund hinsichtlich einiger Themenbereiche, welche zur Bearbeitung der Fragestellungen notwendig sind, vertiefen. Zum einen wird die Homogenität von Wertvorstellungen innerhalb bestimmter Gesellschaftssysteme analysiert. Zum anderen ist aufzuklären, ob die eigenen Werthaltungen einen Einfluss auf die Wahl einer Studienrichtung haben oder ob sie im Verlauf des Studiums an eine fakultätstypische Norm angepasst werden. Des Weiteren soll der Einfluss der sportbezogenen Aktivität auf individuelle Wertorientierungen begutachtet werden. Anhand dieser vertiefenden theoretischen Grundsatzüberlegungen sowie der in Kapitel 6 beschriebenen Fragestellungen können in Kapitel 8 die zu bearbeitenden Forschungshypothesen der Untersuchung vorgelegt und begründet werden.

In Kapitel 9 wird die Entwicklung des Fragebogens, die Durchführung der Untersuchung sowie das vorliegende Stichprobendesign veranschaulicht. Ein Großteil des Kapitels widmet sich der Konstruktion und Analyse des hier genutzten Werteinventars. Anhand statistischer

Verfahren soll die Struktur des Wertekatalogs sowie die Güte der einzelnen Items ermittelt werden.

Des Weiteren werden empirisch fundierte Aussagen über Objektivität, Reliabilität und Validität des Werteinventars getroffen. Zudem sollen im neunten Kapitel die weiteren Teile des Fragebogens, die Erhebung der sportlichen Aktivität sowie einiger demographischer Informationen der Versuchspersonen, erläutert werden. Zuletzt wird zur Datenauswertung und -aufbereitung Stellung genommen.

Kapitel 10 präsentiert und diskutiert die Ergebnisse der Studie. Es soll unter Berücksichtigung bereits erfolgter Untersuchungen ein Abgleich der erhobenen Studienergebnisse mit den in Kapitel 8 erarbeiteten Hypothesen durchgeführt werden. Um diese Hypothesen zu überprüfen, werden die Häufigkeitsverteilungen und der Einfluss einiger unabhängiger Variablen, wie Studienrichtung, Studienlänge oder Geschlecht, auf die Wertvorstellungen der Studierenden untersucht. Weiters wird im Rahmen des zehnten Kapitels das Ausmaß der sportbezogenen Aktivität der untersuchten Stichprobe sowie ihr Einfluss auf die Werthaltungen der Studentinnen und Studenten behandelt.

Im elften und gleichzeitig letzten Kapitel der Arbeit werden rückblickend Ziel, Planung und Verlauf der hier durchgeführten Untersuchung zu Werthaltungen von (Sport-)Studierenden betrachtet. Auch sollen die erhaltenen Untersuchungsergebnisse unter Anbetracht der forschungspragmatischen Limitierungen der Studie resümiert werden. Zusätzlich wird ein Ausblick gegeben, in dem Vorschläge für mögliche Folgestudien, welchen die vorliegende Arbeit als Ausgangspunkt dienen könnte, unterbreitet werden. Hierbei wird vor allem auf das Potential von Längsschnittuntersuchungen, welche die Entwicklung von Werthaltungen im Laufe des Studiums genauer analysieren könnten, eingegangen.

Alles in allem versucht die vorliegende Arbeit, wissenschaftlich fundierte Ergebnisse hinsichtlich der Wertvorstellungen von (Sport-)Studierenden zu berichten. Hierfür soll sowohl theoretisch als auch empirisch an frühere Untersuchungen zur Erforschung von Werthaltungen angeschlossen werden. Das theoretische Fundament für die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte Studie soll beginnend mit folgendem Kapitel geschaffen werden.

# **Abschnitt I: Allgemeiner theoretischer Hintergrund**

In diesem Abschnitt soll der theoretische Grundstein für die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte empirische Studie zur Erhebung von Werthaltungen gelegt werden. Zum einen wird auf verschiedene im Umlauf befindliche Bedeutungen des Wertebegriffs näher eingegangen, um zu zeigen, warum es kein einheitliches Verständnis des Begriffs ‚Wert‘ gibt beziehungsweise geben kann. Zum anderen soll die Interdisziplinarität des Forschungsfeldes durch Darlegung philosophischer, psychologischer oder soziologischer Arbeiten zum Thema ‚Werte‘ verdeutlicht werden. Hierfür wird der Weg der empirischen Werteforschung exemplarisch dargelegt, indem auf einige Studien, deren Durchführung den weiteren Verlauf der Werteforschung, und somit auch die vorliegende Studie, grundlegend beeinflusst haben, genauer eingegangen werden soll. Bei den im Anschluss analysierten Wertestudien soll das methodische Vorgehen, insbesondere die unterschiedlichen Verfahren zur Erhebung von Werthaltungen, genauer erläutert werden, um deren Vor- beziehungsweise Nachteile offenzulegen. Diese allgemeinen Grundsatzüberlegungen ermöglichen nicht nur die Auswahl eines, für den Rahmen dieser Arbeit, geeigneten Datenerhebungsverfahrens, sondern liefern außerdem noch wichtige Referenzwerte für die Auswertung der Resultate. Somit bildet dieser Abschnitt das theoretische Grundgerüst der hier durchgeführten Studie.

## **2 Was sind Werte eigentlich? Die Unbestimmtheit des Wertebegriffs**

Für Konrad Fees (2000, S. 12), geht der bereits in der Einleitung thematisierte Diskurs zu ‚Werteverlust‘ beziehungsweise ‚Werteverfall‘ der Jugend „mit einer unbestimmten Vorstellung davon einher, was unter Werten zu verstehen sei“. Hervorgehend aus der Ökonomie, wo etwas als wertvoll klassifiziert wird solange es einen möglichst hohen Preis erzielt (vgl. Ebers & Melchers, 2002, S. 39), wurde der Wertebegriff im späten 19. Jahrhundert auch anderen Wissenschaften und Lebensbereichen zugänglich. Vor allem die zunehmende Nutzung in Medien, Literatur und Alltag führte zu einer Vielzahl an Verwendungsmöglichkeiten und folglich zu Verständigungskomplikationen. Seit der Einführung des Wertebegriffs im geführt. „Alles, was für Menschen subjektiv oder objektiv wichtig ist, wird heutzutage ‚Wert‘ genannt; alles, was sie motiviert, was sie anstreben, woran sie sich tatsächlich orientieren, ebenso wie das, woran sie sich orientieren sollen“ (Brezinka, 1992, S. 144). Demnach stellt sich für Wolfgang Brezinka (1992, S. 143) die Frage: „Meinen alle dasselbe, wenn sie von ‚Werten‘ sprechen?“. Dass dies nicht der Fall sein kann, zeigte bereits Rüdiger Lautmann, welcher schon im Jahre 1969 150 verschiedene

Definitionen des Wertebegriffs ermitteln konnte. Doch woran liegt diese Uneinigkeit über die Auslegung des Begriffs ‚Wert‘? Ein möglicher Grund ist die Interdisziplinarität der Werteforschung. So werden Werte unter anderem in den Bereichen der Soziologie, Philosophie wie auch der Psychologie erforscht. Die unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte dieser Wissenschaftsdisziplinen führen zu divergierenden Auffassungen über Rolle und Bedeutung von Werten. Während die enorme Breite des Forschungsfeldes sicherlich einen Einfluss auf die Diversität der Wertedefinitionen hat, kann sie allerdings nicht als alleinige Ursache gesehen werden. Denn laut Hermann Kroboth (2009, S. 13) herrscht selbst in der Philosophie „bis heute keine Übereinstimmung darüber, was Werte sind, was unter Werten verstanden werden soll“. Womöglich liegt die Vieldeutigkeit des Wertebegriffs also daran, dass „Werten immer etwas von grauer Theorie anhaftet, Theorie im Sinne einer gewissen Abgehobenheit, Weltfremdheit, Unerreichbarkeit, Unerfüllbarkeit“ (ebd.). Demzufolge resultiert die Existenz von Werten als abstrakte Entitäten, welche nicht sinnlich wahrnehmbar sind, in vagen und unterschiedlichen Begriffsklärungen. Als Konsequenz lässt sich für Eckard König (1999, S. 1617) kein „festes terminologisches System“ für Werte aufstellen.

Trotz der Uneinigkeit über die Auslegung des Begriffs ‚Wert‘, kann grundsätzlich zwischen zwei Sachverhalten unterschieden werden, denn Werte bezeichnen sowohl Güter als auch Maßstäbe. Die Verwendung des Wertebegriffs als konkretes Gut, welches anhand des Wertmaßstabs selbst als wertvoll beziehungsweise wertlos eingestuft wird, kommt, wie der Wertebegriff selbst, aus der Ökonomie. Werte als Güter bezeichnen Dinge, diese können ideell oder materiell beschaffen sein, die Menschen erstreben. Für den deutschen Soziologen Ferdinand Tönnies etwa sind Werte „reale oder ideale Gegenstände, sofern sie von Menschen ‚bejaht‘, d.h. geschätzt, gutgeheißen, geliebt, bewundert“ werden (1931, S. 135). Während also bei der Verwendung von Wert als Gut, das Gut selbst der Wert ist, bezeichnet Wert als Maßstab keine konkreten Dinge, sondern einen Standard der darüber entscheidet, ob etwas wertvoll ist oder nicht. Hierbei stehen die Werte sozusagen ‚hinter‘ Dingen, wie Handlungen oder Gedanken, und schreiben diesen die Eigenschaften wertvoll oder wertlos zu. Eine Geldspende an Hilfsorganisationen etwa kann entweder als Gut (die Spende an sich, welche einen Wert besitzt) oder aber als Wertmaßstab (der in der Geldspende enthaltenen Barmherzigkeit wird das Prädikat ‚wertvoll‘ beigemessen) gesehen werden (vgl. Lautmann, 1969, S. 26). Für Lautmann ist die Verwendung von Wert als Maßstab zu bevorzugen, nicht zuletzt aus Gründen der Einfachheit. Es ist einfacher einer Vielzahl an Gütern eine relativ geringe Anzahl an Wertvorstellungen, die den Dingen dann als Maßstäbe einen Wert

attribuieren, beizumessen, als jedem wertvollen Gut eine eigene Bezeichnung zu verleihen. Ein weiterer Vorteil und womöglich auch einer der Gründe, warum sich die Auffassung von Werten als Maßstäbe schlussendlich durchgesetzt hat, liegt in der Durchführbarkeit von empirischen Wertestudien, da diese nun Wertvorstellungen von Personen mittels Skalen erfassen und miteinander vergleichen können (vgl. ebd., S. 27 f.). Darüber hinaus hält Brezinka fest: „Ein wertvoller Gegenstand, ein Gut, auch ein Kulturgut wie eine Norm oder ein Ideal *hat* Wert, aber *ist* kein Wert“ (1992, S. 152). Auch für Robert Reininger, welcher Werte als „Qualitäten die positiv gewertet werden“ bezeichnet, können Dinge nur Träger dieser Qualitäten und nicht selbst Werte sein (1946, S. 40). Grobsumfasst sind Werte also das,

„was wir hochachten, wertschätzen. Sie sind grundlegend für unsere Meinungen und unsere Wahl, dies oder jenes zu tun. Jeder von uns hat eine Wertskala oder ein Wertsystem, das vielleicht nicht bewusst erkannt wird, das aber nichtsdestoweniger unseren Entscheidungen den Rahmen gibt“<sup>1</sup>.  
(Eccles et al. 1991, S. 104)

Die folgenden Kapitel werden durch die Darlegung diverser Werke und Studien zu Werten den herrschenden Pluralismus von Wertedefinitionen noch deutlicher veranschaulichen und zeigen, dass es keine objektiv ‚richtige‘ Begriffsbestimmung von Werten geben kann. So sollen in den folgenden Kapiteln einige nennenswerte Werke und Studien zu Werten aus den Bereichen der Philosophie, Psychologie und Soziologie exemplarisch dargestellt werden. Den Anfang macht die oft als „Mutter aller Wissenschaften“ bezeichnete Philosophie. Viele der später in der empirischen Werteforschung aufgegriffenen Theorien und Themen entstanden in der Philosophie.

---

<sup>1</sup> Eine für den Rahmen dieser Arbeit gültige Definition des Wertebegriffs soll in Kapitel 5 erarbeitet werden.

### **3 Werte in der Philosophie**

In diesem Kapitel soll der Weg der Wertephilosophie von der Antike ausgehend, über Mittelalter und Neuzeit bis hin zur Gegenwart veranschaulicht werden. Es handelt sich hierbei aber keineswegs um einen vollständigen Rückblick auf alle die Wertephilosophie (= Axiologie) betreffenden Arbeiten, sondern lediglich um die Veranschaulichung der, aus meiner Sicht, einflussreichsten und für die empirische Werteforschung wichtigsten wertephilosophischen Werke. Es soll gezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit Werten einen zentralen Stellenwert in der Philosophie einnimmt, jedoch nicht als neuzeitliches Phänomen angesehen werden kann. Ist in der Philosophie die Rede von Werten, werden diese im Allgemeinen als Orientierungsleitlinien für menschliches Zusammenleben verstanden und konstituieren oftmals ideale Objekte, wie etwa ‚das Gute‘ oder ‚das Schöne‘, die erstrebt werden (sollen). Das Kapitel an sich ist chronologisch und sofern dies möglich war auch nach Zeitalter geordnet.

#### **3.1 Entstehung der Wertephilosophie in der griechischen Antike**

Der Wertebegriff wie er heutzutage in Philosophie, Psychologie und anderen Wissenschaften verwendet wird, ist, mit Ausnahme der Ökonomie, ein modernes Phänomen. Doch bereits in der griechischen Antike wurde versucht, den Wert des (gesellschaftlichen) Lebens zu erörtern und festzulegen. Laut Hillmann nahm die Suche nach dem ‚guten‘ und ‚sinnvollen Leben‘, welche er als „Wertproblem“ bezeichnet, eine zentrale Position in der antiken Philosophie ein. Bei Fragen nach eben diesem ‚guten Leben‘ sowie bei der Identifizierung des ‚Richtigen‘ und ‚Guten‘ an sich, spalteten sich die unterschiedlichen Philosophieströmungen. Die Sophisten (sophos = weise), wie etwa Protagoras (490 – 421 v. Chr.), galten als Vertreter eines Wertrelativismus und -individualismus, die primär eigene Interessen geltend machen wollten (2003, S. 17). Sie argumentierten, dass die Einhaltung von Gesetzen vorteilhaft für die individuellen Bürger sei, da in gesetzestreuen Gesellschaften Friede, Vertrauen und Respekt im Interesse aller gedeihen würden. Des Weiteren lehnten die Sophisten die Existenz allgemein gültiger Werte als Maßstäbe des menschlichen Handelns ab und waren der Ansicht, dass sowohl Werte als auch Normen Produkte menschlicher Verständigung darstellen. Diese konnten demnach diskutiert und hinterfragt werden (vgl. Nill, 1992, S. 1193 f.).

Der radikal, relativistischen Wertauffassung der Sophisten wurde dann durch Sokrates, Plato und Aristoteles entschieden entgegengesteuert. Für Sokrates (470 – 399 v. Chr.) war das endgültige Ziel des rationalen Handelns, wonach jedes menschliche Wesen streben

sollte, die Glückseligkeit. Somit kann er als Vertreter des Eudämonismus, in welchem das Glücklichsein als oberstes Gut gilt, betrachtet werden (vgl. Irwin, 1992, S. 1188 f.). Sokrates prägte zudem den allgemeinen Wertebegriff, da für ihn alles einen Wert besaß. Im Gegensatz dazu sah sein Schüler Plato (427 – 347 v. Chr.) das „Gute, Schöne und das Wahre“ als absolut an (Eccles et al., 1991, S. 107). Anders als die Sophisten, welche sich gegen die uneingeschränkte Akzeptanz von moralischen Werten aussprachen, war Plato demnach der Ansicht, dass das „Gute“ der Grundsatz sowie der Maßstab des Seins und somit auch der Werte sei. Zudem beruhten seine vier Kardinaltugenden, die Mannhaftigkeit, die Einsicht oder Weisheit, die Besonnenheit und die höchste der Tugenden, die Gerechtigkeit, auf der Idee des moralisch ‚Guten‘ (vgl. Krobath, 2009, S. 21). Auch Platos Schüler Aristoteles (383 – 322 v. Chr.) wies den Relativismus der Sophisten zurück. Doch im Gegensatz zu Plato verband er das ‚Gute‘ mit dem praktischen Handeln, wobei für ihn das höchste (praktische) Gut die Glückseligkeit war (vgl. Hillmann, 2003, S. 18). In Aristoteles Lehren war das ‚Gute‘ sowohl in Gütern als auch, wie bereits bei Plato, in Tugenden auffindbar. Aristoteles ‚Tugendtafel‘, bestehend aus ethischen Tugenden, welche den Charakter und das Wollen eines Menschen behandeln, sowie dianoetischen Tugenden, die als Tugenden des Denkens bezeichnet werden können, war die erste Vorstellung dessen, was heutzutage als ‚persönliche Werte‘ bezeichnet wird (vgl. Krobath, 2009, S. 21 f.).

Aristoteles Auffassungen folgten jene von Epikur (371 – 270 v. Chr.), der als Begründer des Hedonismus gilt. Für Epikur war die Lust sowie ein glückseliges Leben das Ziel des menschlichen Daseins. Ein glückseliges Leben war nach Epikur jedoch nicht durch kurzfristige Lust zu erreichen, sondern durch eine dauerhafte Ruhe der Seele, welche er als ‚Ataraxia‘ beziehungsweise ‚Ataraxie‘ bezeichnete (vgl. Krobath, 2009, S. 23). Während Epikur den Tugenden entschieden weniger Aufmerksamkeit schenkte als Plato und Aristoteles vor ihm, begünstigten seine Lehren rund um die Theorien des Atomismus den späteren Höhepunkt des Wertrelativismus durch die Schule der Skeptiker (3. und 4. Jahrhundert v. Chr.). Vor allem weil im Zuge des Atomismus die Ehrfurcht vor dem Tod und den Göttern als rational unbegründet enthüllt wurde, da jedes Ding und Wesen gleichermaßen aus Atomen bestehe, gelangten die Skeptiker zu dem Schluss, dass das kritische Hinterfragen, die Skepsis, jeder Meinung und Aussage, das gültige Prinzip des Denkens sei (vgl. Hillmann, 2003, S. 18). Die Schule der Skeptiker führte zudem den Gedanken der Ataraxie fort. Jedoch sahen sie anhaltende Seelenruhe nur dann als Möglichkeit, wenn jeglicher Urteilsspruch vermieden wurde. Die Stoiker (4. Jahrhundert v. Chr. – 3. Jahrhundert n. Chr.) hingegen lehnten die Lehren Epikurs ab. Sie sahen den

obersten Wert des Lebens in der Befreiung von Leidenschaften und in der Tugendhaftigkeit, die sogenannte ‚Apathie‘, welche eine Verschärfung der Ataraxie darstellt (vgl. Krobath, 2009, S. 23). Die Schule der Stoa schloss mit der Rückkehr zu den moralischen Tugenden Tapferkeit, Menschlichkeit, Gerechtigkeit und Selbstbeherrschung wieder an die Gedanken von Plato und Aristoteles an. Schlussendlich nahm das Christentum die Theorien der Stoiker auf und nutzte diese als eine der Grundlagen für die eigenen moralischen Ansichten (vgl. Hillmann, 2003, S. 18 f.).

### **3.2 Die Wertephilosophie des Mittelalters und der Neuzeit**

Die im Mittelalter aufkommende Wertelehre wurde maßgeblich durch christliche Wertvorstellungen beeinflusst. Diese verbanden das Alte und Neue Testament und beinhalteten Gedanken der Stoiker sowie die wertephilosophischen Auffassungen von Plato und Aristoteles. Allerdings wurden die Gedanken der antiken Philosophen auf Basis des Monotheismus und der Theologie neu interpretiert. Demnach standen Gemeinsamkeit, Demut, Nächstenliebe, und der Glaube an Gott im Mittelpunkt der christlichen Wertelehre. So war für Thomas von Aquino (1225 – 1274), einem der bedeutendsten Theologen und Philosophen des Mittelalters, anders als in der antiken Philosophie, nicht der seelische Zustand der Menschen, sondern Gott das höchste Gut. Platos vier Kardinaltugenden (Mannhaftigkeit, Weisheit, Besonnenheit und Gerechtigkeit) waren laut Thomas von Aquino Bestandteile der christlichen Tugenden Glaube, Liebe und Hoffnung. Die Wert- und Tugendlehre des Christentums leistete einen wesentlichen Beitrag zur Stabilität der mittelalterlichen Gesellschaft (vgl. ebd., S. 19). Diese Stabilität sowie die christlich, moralischen Wertvorstellungen wurden jedoch durch den Aufbruch der Neuzeit und im Laufe der Renaissance in ihren Grundfesten erschüttert. Im Zeitalter der Renaissance kam es laut Richard Löwenthal (1979, S. 28) zu einer „Unanwendbarkeit der Verhaltensnormen des mittelalterlichen Katholizismus in den fortgeschrittensten Teilen Europas“. Dies führte zu einer schwerwirkenden Kulturkrise, die „durch den Einbruch massenhaften Aberglaubens, die Unsicherheit aller Moralnormen und den Legitimitätsverlust der politischen Ordnungen“ ausgelöst wurde (ebd.). Durch die anschließende Reformation erfolgte jedoch eine Re-stabilisierung der zuvor verunsicherten moralischen Wertvorstellungen und es kam zur Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Hillmann, 2003, S. 20). Zudem entstanden im Zuge der Reformation unter Martin Luther (1483 – 1546) und Johannes Calvin (1509 – 1564) auch die noch heute gültigen „bürgerlichen Tugenden: Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Sparsamkeit, Pünktlichkeit,

Arbeitsamkeit und Fleiß“ (Bollnow, 1958, S. 31-65; zit. n. Hillmann, 2003, S. 20). Zusammen mit den Wertauffassungen der Renaissance bildeten die Theorien der Reformation den Ausgangspunkt für die Wertephilosophie der Aufklärung.

### **3.3 Die Wertephilosophie der Aufklärung**

Aufbauend auf den bürgerlichen Tugenden der Reformation entstand die Wertelehre der Aufklärung (17. und 18. Jahrhundert), die „Werte als höchste Ideale und allgemeine Ziele“ sah (Hillmann, 2003, S. 20). Das Kernstück der Aufklärung bildete jedoch die Vernunft, durch welche der Mensch in der Lage war, zwischen falschen und richtigen Erkenntnissen zu differenzieren. Philosophie, Metaphysik sowie Religion hatten der rationalen Erkenntnis Platz zu machen. Die auf religiösen Ideologien und Traditionen beruhenden Herrschaftsstrukturen wurden sodann als irrational angesehen und mussten neuen ‚vernünftigen‘ Lebensverhältnissen weichen. So sollten zukünftige Herrschaftsverhältnisse durch gesellschaftliche Einigung beschlossen werden (vgl. ebd.). Zugleich war die Vernunft auch die Quelle aller Werte und Normen. Dies führte zu einem neuen, innovativen Verhältnis zwischen Menschen und Werten. Werte, wie viele andere Elemente des gesellschaftlichen Lebens zu dieser Zeit, konnten nun rational hinterfragt und neugestaltet werden. Lediglich säkular-orientierte Werte konnten sich gegen die Vernunft als Selektionsinstanz behaupten (vgl. ebd., S. 83 f.). Die somit entstandenen Hauptwerte der Aufklärung sind laut Hillmann (2003, S. 20) die folgenden:

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| „- Humanität und Menschenwürde | - Toleranz                                 |
| - individuelle Freiheit        | - Gleichheit (insbesondere vor dem Gesetz) |
| - Eigentumssicherung           | - persönliches Glück                       |
| - Vervollkommnung des Menschen | - Fortschrittsoptimismus.“                 |

Diese Werte haben bis heute Gültigkeit und ihre Verinnerlichung mündete schlussendlich im amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und in der französischen Revolution. Vor allem letztere leistete durch ihren Leitspruch beziehungsweise ihr Wertetrio: ‚Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit‘, einen entscheidenden Beitrag zu Verbreitung des Wertekanons der Aufklärung (vgl. ebd., S. 20 f.).

Die moralischen Grundsätze des menschlichen Handelns, wurden in dieser Phase auch von Immanuel Kant (1724 – 1804) in seinem Werk „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (1785/1906) behandelt. Für Kant selbst existierte nur ein Wert, der sittlich moralische Wert, welcher an einer Person oder am Willen einer Handlung festgemacht werden kann

(vgl. Krobath, 2009, S. 92). So haben Handlungen stets aus ‚gutem Willen‘ zu erfolgen. „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außerhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkungen für gut könnte gehalten werden, als allein ein *guter Wille*“ (Kant, 1785/1906, S. 10). Der ‚gute Wille‘ sollte nie nur ein „bloßer Wunsch“ sein, sondern unter „Aufbietung aller Mittel, soweit sie in unserer Gewalt sind“ realisiert werden (ebd., S. 11). Der Wille ist zudem, zusammen mit der Vernunft, entscheidend für soziale Ordnung und moralisches Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft. Kant sprach hierbei von sogenannten „Imperativen“, welche den Willen mit der Vernunft verbinden. „Alle Imperative werden durch ein Sollen ausgedrückt und zeigen dadurch das Verhältnis eines objektiven Gesetzes der Vernunft zu einem Willen an [...]. Sie sagen, daß [sic] etwas zu tun oder zu unterlassen gut sein würde“ (ebd., S. 34). Der kategorische Imperativ etwa, der wie folgt lautet: „handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß [sic] sie ein allgemeines Gesetz werde“ (ebd., S. 44), ermöglicht dem Menschen als vernünftiges Wesen, Handlungen als moralisch richtig oder falsch einzustufen. Kants größtenteils wertfreie Ethik erwies sich jedoch im Geschichtsverlauf als nicht ausreichend um ein friedvolles gesellschaftliches Miteinander zu ermöglichen (vgl. Hillmann, 2003, S. 21).

Als wohl bedeutendster Gegenspieler Kants radikaler Axiologie, etablierte sich der englische Philosoph und Jurist Jeremy Bentham (1748 – 1832). Im Mittelpunkt Benthams ethischer Theorien steht das Prinzip des „größtmöglichen Glücks“ („the greatest happiness principle“) (Hillmann, 2003, S. 21). Demzufolge sollten Menschen primär nach Glück und Lust streben sowie Schmerz oder Schwermut, sofern dies möglich war, vermeiden. Somit gilt Bentham als Verfechter eines „hedonistischen Sozial-Eudämonismus“, welcher mittlerweile als ‚Utilitarismus‘ bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 21).

### **3.4 Wertephilosophien des 19. und frühen 20. Jahrhunderts**

Dieses Kapitel widmet sich den Axiologien des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Hierbei wird zu den drei aus meiner Sicht bedeutendsten Theorien in dieser Zeit Stellung genommen. So soll auf die Arbeiten von Hermann Lotze, Friedrich Nietzsche und Max Scheler genauer eingegangen werden.

### 3.4.1 Die Axiologie von Hermann Lotze

Dem deutschen Philosophen und Physiologen Rudolf Hermann Lotze (1817 – 1881) ist es zu verdanken, dass der Terminus ‚Wert‘ als separater Begriff seinen Weg aus der Ökonomie in die Philosophie fand. In seinen oft widersprüchlichen Abhandlungen versuchte Lotze die Philosophie des deutschen Idealismus mit theologischen und naturwissenschaftlichen Grundsätzen zu verbinden (vgl. Hillmann, 2003, S. 22). Jedoch nur mit bedingtem Erfolg. So schreibt Oskar Kraus (1937, S. 159): „Lotzes zahlreiche Schriften enthalten Ansätze zu verschiedenen und schwer vereinbaren Lehren.“ Im „Mikrokosmos II“ (S. 326; zit. n. Kraus, 1937, S. 157) zum Beispiel sieht Lotze einen Wert in den Dingen selbst: „Von dem eigenen Wert der Dinge werden wir bezwungen, er wird durch die Lust anerkannt“. In seiner späteren Schrift „Grundzüge der praktischen Philosophie“ (1882, § 7; zit. n. ebd., S. 159) wendet er sich hingegen einer wertsubjektivistischen Ansicht zu: „Es gibt gar keinen Wert oder Unwert, der *an sich* einem Dinge zukommen könnte; beide existieren bloß in Gestalt von Lust und Unlust, die ein gefühlsfähiger Geist erfährt.“ Im unvollendeten „System der Philosophie“ wiederum differenziert Lotze zwischen drei Welten, der Welt der Werte, jener der Dinge und der Welt der Wahrheiten (vgl. Lotze; zit. n. ebd., S. 159). In diesem eigenständigen Reich existieren Werte separat und unabhängig vom Menschen. Hier können sie nicht sinnlich wahrgenommen, sondern nur durch den ‚fühlenden Geist‘ erfasst werden (vgl. Hillmann, 2003, S. 22). Trotz all der Unstimmigkeiten in Lotzes Schriften gilt für ihn das Gefühl stets als „Quelle des Wertes“ (vgl. Kraus, 1937, S. 157). So ergibt sich auch der einzig absolute Wert Lotzes, das ‚Gute‘ beziehungsweise die „lebendige Liebe“, erst im fühlenden Geiste (vgl. Lotze, Mikrokosmos III; zit. n. ebd., S. 159). Das ‚Gute‘, welches eine Verbindung zwischen einem religiös-rechtschaffenen Menschen und Gott darstellt, äußert sich nicht nur in abgeschlossenen Handlungen, sondern bereits im Willen, der diesen Taten vorrausgeht. Lotzes Axiologie weist somit eine enge Beziehung zum Christentum auf, orientiert sich jedoch auch sehr stark an einer Ethik der Werte, welche später vor allem von Max Scheler thematisiert wurde (vgl. Hillmann, 2003, S. 22 f.).

### 3.4.2 Nietzsche und die „Umwertung aller Werte“

Werte standen auch im Zentrum der philosophischen Arbeiten von Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). Nach Nietzsches Überlegungen ist die gesamte Wirklichkeit im Werten enthalten: „‚Sein‘ wird ihm äquivok mit Wert-sein“ (Salaquarda, 1978, S. 159). In seinen Schriften spricht Nietzsche (1964) oftmals von dem angebrochenen Zeitalter des Nihilismus. Nihilismus, den er wie folgt definiert: „[d]aß [sic] die obersten Werte sich entwerten“

(Nietzsche, 1964, S. 10), heißt jedoch nicht an nichts zu glauben, sondern nicht an das zu glauben, was ist (vgl. Camus, 1996, S. 67). Nietzsches Theorie des Nihilismus beruht auf der Formel des ‚Willens zur Macht‘. Dieser ist das Grundprinzip des Seienden und somit auch der Ausgangspunkt des Wertens. Der Nihilismus droht sich nun durchzusetzen, da die bisherig dominanten christlich-moralischen Werte einen lebensverneinenden ‚Willen zum Nichts‘, also einen abgeschwächten ‚Willen zur Macht‘, mit sich bringen. Aufbauend auf diesen Überlegungen unterscheidet Nietzsche zwei Formen der Moral: Die ‚Skaven-Moral‘, welche bereits mit Sokrates begann und im Laufe des Christentums weitergeführt wurde, und die ‚Herren-Moral‘. Letzterer ordnet er Einstellungen wie Gesundheit, Lebensbejahung und Stärke zu. Im Gegensatz dazu zeichnet sich die ‚Skaven-Moral‘ durch Lebensverneinung, Krankheit und Schwäche aus. Beide Moralen Nietzsches bringen somit verschiedene Werte mit sich, können allerdings zugleich im selben Individuum auftreten (vgl. Salaquarda, 1978, S. 161 ff.). Da aufgrund der Überlegenheit der ‚Skaven-Moral‘ das Zeitalter des Nihilismus herannaht, bedarf es einer ‚Umwertung aller Werte‘, zumal ‚neue Werte nötig‘ seien um den Menschen aus dem Joch christlicher und moralischer Werte zu führen (Nietzsche, 1964, S. 4). Die ‚Umwertung aller Werte‘ ist jedoch nicht bloß eine Neubewertung der bisherigen Werte, sondern die Neufestlegung und Destruktion dieser ‚alten‘ Werte, welche für Nietzsche die ‚Art des *menschlichen* Existierens‘ ist (Salaquarda, 1978, S. 158). ‚Im Sinne Ns [Nietzsches] gedacht meint ‚Umwertung‘ daher den Lebensvollzug des Menschen bzw. [...] den Seinsvollzug alles Seienden. Eine ‚Umwertung *aller* Werte‘ ist dementsprechend, ihrem formalen Sinn nach, die Neufestsetzung und Neuabschätzung des Seienden im Ganzen‘ (ebd., S. 159). Solch eine Umwertung des Seienden kann nur von einem bestimmten Menschentyp durchgeführt werden. Diesen bezeichnet Nietzsche als den ‚Übermenschen‘ (vgl. ebd., S. 159).

Ein Ziel Nietzsches war gewissermaßen die nebulöse Illusion der Werte, als von Gott geschaffene und selbstverständliche Bestandteile des Lebens, zu lüften und zu hinterfragen. Im Gegensatz zu früheren Philosophen, wie etwa Kant und Lotze, schloss Nietzsche mit der Erkenntnis, dass Werte Produkte sozialer Interaktion seien, an die frühe Wertelehre der Sophisten an. So schreibt er etwa in ‚Also sprach Zarathustra‘ (Nietzsche, 1883, S. 71): ‚Werthe [sic] legte erst der Mensch in die Dinge‘. Im Brennpunkt Nietzsches ‚Kritik der bisherigen höchsten Werte‘ (1964, S. 94) sind christlich - moralische Werte. Während diese dem Menschen einen absoluten Wert gaben und ihm als ‚Erhaltungsmittel‘ dienten (vgl. ebd., S. 10 f.), haben sie es verabsäumt ‚uns als wertsetzend zu betrachten‘ (ebd., S. 19). Er spricht allerdings auch von einem ‚Hinfall der kosmologischen Werte‘ (ebd.,

S. 13), wie „Zweck“, „Einheit“ und „Wahrheit“ (ebd., S. 15). Nietzsches kritische Wertephilosophie bahnte den Weg für die Verbreitung des Wertrelativismus und unterstützte die bewusste und rationale Auseinandersetzung mit Werten (vgl. Hillmann, 2003, S. 26).

### **3.4.3 Die Wertephilosophie von Max Scheler**

Max Scheler (1874 – 1928) gilt als einer der stärksten Gegner des Wertrelativismus. In seinem Hauptwerk „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik“ (1916) sieht er Werte als materiale Qualitäten, welche a priori, also von der Erfahrung unabhängig, gegeben sind. Werte werden nach Scheler zwar Gütern zugesprochen, existieren jedoch auch von diesen Gütern losgelöst. Zudem kommen sie bereits „als Urphänomene zur Gegebenheit“ (1916, S. 260). Anders als in Nietzsches relativistischer Axiologie haben Werte nach Scheler also eine von Gütern sowie vom Menschen unabhängige Eigenexistenz. Sie bestehen, wie schon bei Lotze, in einem eigenen ‚Wertereich‘ und sind somit absolut und nicht relativ, da sie weder ein Subjekt noch ein ‚Ich‘ für ihr Sein benötigen (vgl. ebd., S. 273). Laut Scheler können Werte demnach kein Produkt sozialer Interaktion sein, da sie nicht auf den Menschen beschränkt werden können. „Dies [die Beschränkung der Werte auf den Menschen, wie im Anthropologismus] ist schon darum ganz unsinnig, da Werte überhaupt zweifellos auch die Tiere fühlen (sicher z.B. die Werte des Unangenehmen und des Angenehmen, des Nützlichen und Schädlichen)“ (ebd., S. 274). Ähnlich wie Lotze, welcher Werte als erfüllbar, jedoch nicht sinnlich wahrnehmbar sah, positioniert Scheler seine Wertethik im Fühlen von Werten. Des Weiteren sieht er Werte als miteinander verknüpft und hierarchisch angeordnet. „Eine dem gesamten Wertreiche eigentümliche Ordnung liegt darin vor, daß [sic] Werte im Verhältnis zueinander eine ‚Rangordnung‘ besitzen“ (Scheler 1916, S. 84). So sind bestimmte Werte „höher“ beziehungsweise „niedriger“ anzusiedeln als andere (ebd.). Diese Rangordnung der Werte ist nach fünf Kriterien bestimmt. Ein Wert ist umso höher, je:

- dauerhafter er ist. Liebe etwa ist von längerer Dauer als Glück, da dieses wechselhafter ist. Laut Scheler entspricht Dauerhaftigkeit einem „Durch die Zeit hindurch Existieren“ (ebd., S. 89). Die höchsten Werte sind somit die „ewigen“ Werte (ebd., S. 91.).
- weniger er teilbar ist. Haftet demnach ein Wert an mehreren Gütern, wie zum Beispiel der Wert des „Angenehmen“, ist er teilbarer als jener eines Kunstgegenstandes, welcher nur an einem Gegenstand haftet und nicht teilbar ist (vgl. ebd., S. 91).

- weniger er durch andere Werte fundiert ist. Also, wenn ein bestimmter Wert A nur dann existieren kann, wenn bereits ein anderer Wert B besteht, dann wäre B, nach Scheler, der höhere Wert. Der Wert des ‚Angenehmen‘ beispielsweise fundiert den Wert des ‚Nützlichen‘. Letzterer könnte ohne Ersteren nicht existieren (vgl. ebd., S. 92 f.).
- mehr Befriedigung sein Fühlen auslöst. Die Befriedigung ist hier jedoch nicht mit Lust gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 94).
- geringer seine Relativität ist. Erneut bringt Scheler das Beispiel des ‚Angenehmen‘, welches relativ auf ein fühlendes Lebewesen ist. So existiert das ‚Angenehme‘ nur für sinnlich fühlende Lebewesen (vgl. ebd., S. 95 f.).

Die Rangordnung „zwischen den Qualitätensystemen der materialen Werte“, die sogenannten „Wertmodalitäten“, ist nach Scheler die bedeutendste „aller apriorischen Beziehungen“ (ebd., S. 103). Für Scheler ergibt sich folgende Hierarchie zwischen den Werten:

1. Die „Wertreihe des Angenehmen und Unangenehmen“, welche „die Funktion des sinnlichen Fühlens (mit seinen Modi, dem Genießen und Erleiden) [...] [sowie] die Gefühlszustände der ‚Empfindungsgefühle‘, sinnliche Lust und Schmerz“ innehaben (ebd., S. 104).
2. Die zweite Wertmodalität sind Werte „des vitalen Fühlens“, die „von dem Gegensatz des ‚Edlen‘ und ‚Gemeinen‘ [...] umspannt sind“. Sie beinhalten alle Werte, „die dem Edlen und Unedlen untergeordnet sind“ und „alle Modi des Lebensgefühls“, wie „Gesundheits- und Krankheitsgefühl“ (ebd., S. 105).
3. „Der Wertbereich der ‚geistigen Werte‘“, welche „Funktionen des geistigen Fühlens und Akte des geistigen Vorziehens und Liebens und Hassens“ sind. Diese Wertreihe umfasst alle „rein ästhetischen Werte“, „die Werte des ‚Rechten‘ und ‚Unrechten‘“ wie auch „die Werte der ‚reinen Wahrheitserkenntnis““ (ebd., S. 106).
4. Die Wertmodalität „des Heiligen und Unheiligen“, welche „Gefühle der ‚Seligkeit‘ und ‚Verzweiflung““ entsprechen (ebd., S. 107 f.).

Diese vier ‚Wertmodalitäten‘ befinden sich in einer apriorischen und aufsteigenden Rangordnung. So ist die erste Wertreihe nach Scheler die niedrigste und die vierte die höchste (vgl. ebd., S. 109). Im Anschluss an Schelers philosophische Schriften, insbesondere nach seinem Buch „Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik“ (1916), kam es unmittelbar zu einem Rückgang relativistischer und subjektivistischer Wertelehren

(vgl. Hillmann, 2003, S. 32). Zugleich erhielt der Wertobjektivismus, wonach Werte als eigenständige Objekte und vom Menschen unabhängig bestehen, erheblichen Auftrieb (vgl. Krobath, 2009, S. 35). Moderne Wertephilosophien, beeinflusst durch gegenwärtige Erfahrungswissenschaften, entwickelten sich dann jedoch in entgegengesetzte Richtung. So ist ein eigenständiges ‚Wertreich‘, dessen Werte abseits der wissenschaftlichen Erkenntnis bloß erfüllt werden können, gegenüber kritisch-rationalen Denkweisen nicht tragbar. Dies führte schlussendlich zu einer zumindest teilweisen Rückkehr zur realitätsorientierten Wertelehre Nietzsches (vgl. Hillmann, 2003, S. 32). Um diese Abwendung der modernen und gegenwärtigen Philosophie von objektivistischen Wertelehren sowie den Zusammenhang zwischen Werten und moralischem Handeln, der Ethik, zu verdeutlichen, soll abschließend noch die ethische Wertelehre des amerikanischen Philosophen William Frankena erörtert werden.

### **3.5 Gegenwärtige Wertephilosophie von William Frankena**

Für William Frankena (1908 – 1994) spielten Werte, vor allem bezogen auf moralisches Handeln, eine entscheidende Rolle. In der Ethik gibt es laut Frankena zwei Theorien zur Identifizierung von moralisch ‚richtigem‘ Handeln: deontologische und teleologische Theorien. Deontologische Theorien gehen mit einem ‚Sollens-Charakter‘ einher. Sie nehmen den Menschen in die Pflicht moralisch ‚gut‘ und ‚richtig‘ zu handeln, da er gewissen normativen Grundsätzen, wie Gesetzen, Geboten und Verpflichtungen, also einem bestimmten Verhaltensstandard, Folge zu leisten hat (vgl. Frankena, 1963/2017, S. 18). Ein Paradebeispiel für die deontologische Ethik sind die Überlegungen Kants zum kategorischen Imperativ (siehe Kapitel 3.3). Im Gegensatz dazu beruhen teleologische Theorien auf dem außermoralischen Wert, welcher erschaffen wird. Somit ist der Zweck beziehungsweise die aus der Handlung resultierenden Konsequenzen, entscheidend für moralisch ‚gutes‘ Handeln. Nur wenn ein Übergewicht von ‚guten‘ gegenüber ‚schlechten‘ Konsequenzen, unter Berücksichtigung der Absicht des Handelnden, entsteht, kann eine Handlung als moralisch ‚richtig‘ eingestuft werden (vgl. ebd., S. 15). Frankena war der Ansicht, dass sich alle moralischen Regeln und sozialen Normen auf das Wohlwollen als oberstes Gut zurückführen lassen. Der Wert ‚Ehrlichkeit‘ etwa beruht auf einem Wohlwollen den eigenen Mitmenschen gegenüber (vgl. ebd., S. 45). Zusammen mit der Gerechtigkeit zählt das Wohlwollen zudem zu jenen Charaktereigenschaften, welche Individuen auf der Suche nach moralisch ‚gutem‘ Handeln auszubilden haben. Frankena bezeichnet sowohl die

Gerechtigkeit als auch das Wohlwollen, wie bereits Plato, als „Kardinaltugenden“, die allen weiteren Tugenden als inhaltliche Grundlagen dienen (vgl. ebd., S. 61).

Während Werte, wie etwa die Gerechtigkeit, folglich einen Einfluss auf moralisches Handeln haben, betont Frankena jedoch in seiner Abhandlung zur Ethik (1963/2017, S. 58) auch seinen Unmut über die vage und oftmals ungenaue Verwendung des Wertebegriffs. So werden Werte synonym für jegliches moralisch richtige und außermoralisch gute Handeln benutzt. Um dieser Unbestimmtheit des Wertebegriffs entgegenzuwirken, empfiehlt er in der Ethik eine Einteilung in:

1. *Handlungsarten*, die richtig oder pflichtgemäß sind (etwa den Prinzipien der Gerechtigkeit und Wohltätigkeit entsprechen),
2. *moralischen Werten*, d. h. Dingen, die moralisch gut sind (z. B. die Tugenden sowie gewisse Motive) und
3. *Werten*, d. h. Dingen, die außermoralisch gut sind, gleichgültig ob ‚geistig‘ (wie Erkenntnis oder Vereinigung mit Gott) oder ‚materiell‘ (wie Autos und Häuser), ob als Mittel oder als Zweck. (ebd., S. 58)

Hinsichtlich des Wertebegriffs differenziert Frankena also zwischen moralischen Werten, welche Personen, Eigenschaften oder Motive als moralisch ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ klassifizieren, und außermoralischen Werten, die Dinge, wie materialistischen Besitz, körperinterne Erfahrungen (e.g. Schmerzen) oder Regierungsformen als ‚gut‘ beziehungsweise ‚schlecht‘ einstufen (ebd., S. 57 f.). Außermoralische Werte unterteilt er weiters in:

- A. Nützlichkeitswerte = Dinge, die wegen ihres Nutzens für einen gegebenen Zweck gut sind;
- B. Instrumentale Werte = Dinge, die als Mittel zu etwas Gutem gut sind;
- C. Inhärente Werte = Dinge, die gut sind, weil das Erlebnis ihrer Betrachtung in sich gut oder lohnend ist;
- D. Eigenständige Werte = Dinge, die in sich, wegen ihrer Eigenschaften gut sind;
- E. Beitragende Werte = Dinge, die gut sind, weil sie zu dem in sich guten Leben einen Beitrag leisten;
- F. Endwerte = Dinge, die alles in allem betrachtet gut sind. (ebd., S. 78)

Vor allem die Unterscheidung in instrumentale und terminale beziehungsweise Endwerte, ist hier hervorzuheben, da diese wie noch im Laufe dieser Arbeit gezeigt werden soll, in vielen sozial-psychologischen Wertestudien als gängige Klassifizierung genutzt wird.

Weiters laufen alle obigen Definitionen von moralischen und außermoralischen Werten auf Dinge hinaus, die entweder an sich ‚gut‘ sind oder zu etwas ‚Gutem‘ führen sollen. Wie kann nun aber festgestellt werden ob etwas ‚gut‘ ist? Um ermitteln zu können, ob etwas ‚gut‘ ist, muss zuerst sein eigenständiger Wert bestimmt werden. Anschließend sind der Wert seiner Betrachtung, seine Folgen sowie sein Beitrag zu einem guten Leben festzustellen (ebd., S.79). Das ‚gute Leben‘ ist laut Frankena etwas, wonach jeder Mensch streben sollte. Es gibt zudem gewisse Dinge, die als ‚in sich gut‘ bezeichnet werden können und einen Beitrag zu einem ‚guten Leben‘ leisten. Für Frankena kann das intrinsisch ‚Gute‘ in folgenden Werten auftreten:

- Leben, Bewusstsein und Tätigkeit
- Kraft und Gesundheit
- Freuden, Vergnügen und Befriedigung aller oder mancher Art
- Glück, Seligkeit, Zufriedenheit
- Wahrheit
- Wissen, Erkenntnis, Einsicht
- Schönheit, Harmonie und Gleichmaß (etwa bei Kunstwerken)
- Ästhetische Erfahrung
- Moralisch gute Dispositionen und Eigenschaften
- Gegenseitige Zuneigung, Liebe, Freundschaft, Zusammenarbeit
- Gerechte Verteilung von Gutem und Schlechtem
- Harmonie und Gleichmaß im eigenen Leben
- Macht und das Erlebnis vollbrachter Leistung
- Selbstverwirklichung
- Freiheit
- Frieden, Sicherheit
- Abenteuer und Abwechslung
- Guter Ruf, Ansehen, Ehre (ebd., S. 84 f.)

Frankena hält jedoch fest, dass es nicht die Dinge selbst sind, die ‚gut‘ sind, sondern ihr Erleben. So ist die Wahrheit an sich nicht gut, die Kenntnis der Wahrheit jedoch schon (vgl. ebd., S. 86). Zudem gibt Frankena dem Hedonismus in der Annahme, dass in jedem Vergnügen und jeder Freude etwas inhärent Gutes, unabhängig von den daraus resultierenden Folgen, existiert, Recht. Außerdem gilt, dass nichts an sich gut sein kann, ohne eine Form von Vergnügen oder Befriedigung zu enthalten (vgl. ebd., S. 87). Frankena erkennt dennoch, dass jeder Mensch einen eigenständigen außermoralischen Wert des ‚guten Lebens‘ hat. Diese Relativität des ‚guten‘ Lebens führt dazu, dass die obig angeführten Werte, falls sie ausnahmslos als ‚gut‘ befunden werden, dennoch in unterschiedlichster Rangordnung auftreten. So nimmt für manche Personen Sicherheit einen höheren Stellenwert ein als Abenteuer, und umgekehrt (vgl. ebd., S. 89). Frankena zeigt somit, dass es eine Wertehierarchie gibt, dessen Rangordnung abhängig vom jeweiligen Menschen und dadurch veränderbar ist. Eben die Erkenntnis, dass Wertvorstellungen relativ bezogen auf individuelle oder soziale Gegebenheiten sind, ist eine der Arbeitsgrundlagen der empirischen Werteforschung.

Zusammenfassend für das Kapitel ‚Werte in der Philosophie‘ ist festzuhalten, dass Werte keineswegs neuzeitliche Phänomene sind. Bereits im antiken Griechenland stießen Gelehrte wie Plato oder Aristoteles mit Fragen nach idealen Handlungsweisen und der Suche nach einem obersten, gesellschaftsgültigen Gut auf Dinge, die seit dem 19. Jahrhundert allgemein als Werte verstanden werden. Es zeigt sich jedoch auch, dass die Etablierung einer Wertehierarchie, mit einem für die gesamte Menschheit gültigen höchsten Wert, ein fruchtloses Unterfangen war, da die diversen geschichtlichen Epochen sowohl durch gesellschaftlichen als auch politischen Wandel unterschiedlichste Wertepräferenzen hervorbrachten. Auch dies begünstigt die Theorie des Wertrelativismus, beruhend auf der Annahme, dass es keine universelle, dem Wandel der Zeit überdauernde Übereinstimmung bezüglich eines höchsten Wertes geben kann. So hat jede Gesellschaft beziehungsweise jeder Teilhaber einer Gesellschaft andere Vorstellungen darüber, welcher Wert an der Spitze dieser Hierarchie steht. Die Ermittlung einer Wertehierarchie und einem damit verbundenen höchsten Wert beschäftigt auch andere Wissenschaftsdisziplinen, wie die Soziologie, Psychologie oder Kulturanthropologie, welche teilweise durch Abspaltung von der Philosophie entstanden sind. In diesem Kapitel sollte somit ein inhaltlicher Grundstein für anschließende, oftmals auf der Axiologie aufbauende, wissenschaftliche Überlegungen zu Werten gelegt werden.

## 4 Empirische Werteforschung

In der empirischen Werteforschung existiert eine Vielzahl an verschiedenen Methoden zur Erhebung von Werthaltungen. Das weitest verbreitetste Verfahren der Datengewinnung in Wertestudien ist die Befragung (vgl. Kleiner, 1999, S. 190). Doch auch bei der Methode der Befragung können zwei grundlegende Verfahren der Erhebung von Werthaltungen unterschieden werden: direkte und indirekte Verfahren (vgl. ebd., S. 187). Im Zuge der direkten Methode sollen die Werthaltungen der Kandidaten zumeist schriftlich innerhalb eines Fragebogens erhoben werden. Hier werden den Probanden entweder Listen mit einer bestimmten Anzahl an einzelnen ein bis zwei Wort-Werteitems, oder ausführlicher ausgeführte Werteitems in Form von sogenannten „Lebenswegen“ (Morris, 1965) vorgelegt. Beide sind sodann von den Befragten nach eigener Präferenz zu ordnen beziehungsweise zu bewerten. Das von Morris (1965) vorgelegte Verfahren zur Erhebung von Werthaltungen konnte sich jedoch gegenüber der praktikableren Datengewinnungsmethode, der aus ein bis zwei Worten bestehenden Werteitems, in der empirischen Werteforschung nicht durchsetzen. Dies liegt auch an der relativen Länge der einzelnen Items, wodurch „jede Kulturgruppe das aus dem Text ‚herausgelesen‘ hat, was ihrem (Wert-)Verständnis entgegenkam“ (Graumann & Willig, 1983, S. 336). Weitere Vorteile der direkten Erhebungsmethode mittels ein bis zwei Wort-Werteitems zeigen sich vor allem in der ökonomischeren Durchführbarkeit – größere Datenmengen können in kürzerer Zeit und mit geringerem (materiellen) Aufwand erhoben werden – aber auch in erhöhter Validität und Objektivität (vgl. Scholl-Schaaf, 1975, S. 120). Da ein Großteil der empirischen Wertestudien (cf. Rokeach, 1973; Stiksrud, 1976; Schwartz & Bilsky, 1987; Schwartz, 1992; Mielke, 1993) die direkte, schriftliche Methode der Datengewinnung in Form von kurzgefassten Werteitems implementiert, wird diese in den folgenden Kapiteln genauer beleuchtet.

Im Gegensatz zu direkten Erhebungsverfahren, werden bei indirekten Datengewinnungsmethoden die Werthaltungen der Probanden, zumeist in Form von persönlichen Interviews, aus deren Handlungen, Entscheidungen oder Aussagen impliziert. Als wohl bekannteste indirekte Erhebungsmethode von Werthaltungen zählen die von Piaget (1932/1983) entworfenen, und anschließend von Kohlberg (1958/1995) entscheidend weiterentwickelten „Moral Judgement Interviews“. Da diese Datengewinnungsmethode der moralischen Urteilsforschung in zahlreichen Folgestudien als primäres Erhebungsverfahren von Werthaltungen (cf. Gilligan, 1999), oder aber als Komplementation direkter Methoden (cf. Kleiner, 1999) eingesetzt wurde, soll auch ihr entsprechend Zeit und Platz gewidmet

werden. So wird auf den nächsten Seiten sowohl auf einige quantitative als auch qualitative Studien, welche die Entwicklung der empirischen Werte- und moralischen Urteilsforschung und somit auch die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie entscheidend beeinflusst haben, expliziter eingegangen.

#### **4.1 Direkte Erhebung von Werthaltungen mittels ein bis zwei Wort-Werteitems**

Die direkte und schriftliche Befragung, unter Verwendung kurzgefasster und prägnanter Werteitems, wird, wie bereits zuvor erwähnt wurde, im Großteil der empirischen Wertestudien zur Erfassung individueller Werthaltungen angewendet. Die Methode setzt jedoch voraus, „(a) daß [sic] Werte eine verbal-symbolische Repräsentanz besitzen, sie (b) über direkte Vorgaben erfaßbar [sic] und (c) den Probanden bewußt [sic] seien und (d) diese in der Lage seien, über ihre Werthaltungen direkt und unverfälscht Auskunft zu geben“ (Kleiner, 1999, S. 191). In diesem Kapitel sollen einige, für die empirische Werteforschung besonders bedeutsame Wertestudien, die eben diese Methode zur Datengewinnung nutzen, genauer behandelt werden. Obwohl die angesprochenen Studien zwar dasselbe Datenerhebungsverfahren gebrauchen, unterscheiden sie sich teilweise deutlich hinsichtlich der Operationalisierung des Verfahrens. Daher sollen die methodologischen Divergenzen der Studien im Anschluss genauer diskutiert werden. Die meisten der nun folgenden empirischen Werteforschungen können keinem eindeutigen Forschungsbereich zugeschrieben werden, da sie sowohl psychologische als auch soziologische Aspekte beinhalten. Allerdings herrscht aufgrund der Vielfalt an sozialpsychologischen Wertestudien Uneinigkeit über die genaue Bedeutung des Begriffs ‚Wert‘. So werden je nach individuellem Forschungsschwerpunkt Werte anders und oftmals auch widersprüchlich definiert. Dementsprechend soll hier nicht versucht werden eine für die (Sozial-)Psychologie allgemein gültige Definition von Wert zu identifizieren, sondern die, den anschließenden Studien zugrunde liegenden individuellen, Verständnisse des Wertebegriffs für sich selbst sprechen zu lassen.

### 4.1.1 Rokeachs ‚Value Survey‘ (1973)

Die 1973 vom amerikanischen Sozialpsychologen Milton Rokeach (1918 – 1988) entworfene Wertestudie, kann als die wohl einflussreichste empirische Werteforschung aller Zeiten bezeichnet werden. Vor allem das innovative Studiendesign, im speziellen Rokeachs Methoden der Datenerhebung- und Auswertung, hatten einen nachhaltigen und bis zum heutigen Tage anhaltenden Einfluss auf Werteforschungen aller Art. So wird etwa der von Rokeach entworfene Wertekatalog in einer Reihe von Folgestudien (cf. Stiksrud, 1976; Schwartz & Bilsky, 1987) weiterverwendet. Für seine Studie entschied sich Rokeach die Werthaltungen von Amerikanerinnen und Amerikanern mittels Rankingmethode innerhalb eines Fragebogens zu erheben. Durch die Verwendung eines standardisierten Fragebogens war es ihm in Folge der ökonomischeren Durchführbarkeit, insbesondere aufgrund des geringeren Zeitaufwands, möglich eine deutlich größere Stichprobe (n = 1409, davon 744 Frauen und 665 Männer), als an Hand von Interviews denkbar gewesen wäre, zu erheben. Rokeachs Wertestudie basiert auf folgenden fünf Überlegungen zu Werten:

1. Die absolute Anzahl an Werten, die eine Person verinnerlicht hat, ist relativ gering.
2. Jeder Mensch ‚besitzt‘ die gleichen Werte, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung.
3. Werte sind innerhalb von Wertesystemen organisiert.
4. Die Vorläufer der menschlichen Werte sind aus der Kultur, aus der Gesellschaft und deren Institutionen sowie aus der Persönlichkeit entstanden.
5. Der Einfluss von Werten manifestiert sich in nahezu allen sozialwissenschaftlichen Phänomenen, die erforscht werden können (vgl. 1973, S. 3).

Die Durchführbarkeit von Rokeachs Wertestudie sowie allen darauffolgenden empirischen Ermittlungen zu Werten beruht vor allem auf den Punkten 2. und 3., da die zu untersuchenden Werte auf eine gewisse Anzahl reduziert werden müssen um einen Vergleich der unterschiedlichen Werthaltungen zu ermöglichen. Bevor auf das weitere Studiendesign und auf die Ergebnisse der Untersuchung näher eingegangen werden kann, muss allerdings noch Rokeachs Begriffsverständnis von Werten veranschaulicht werden.

Für Rokeach sind Werte andauernde Überzeugungen, dass bestimmte Verhaltensweisen oder Zielzustände gegenüber anderen aus persönlichen oder sozialen Gründen zu bevorzugen sind (vgl. 1973, S. 5<sup>1</sup>). Hier ist jedoch anzumerken, dass wenn Rokeach von Werten spricht, meist Werthaltungen gemeint sind. Dieser Umstand erfordert einen kurzen Exkurs in die begriffliche

---

<sup>1</sup> Eine detailliertere Analyse von Rokeachs Wertedefinition erfolgt in Kapitel 5.

Unterscheidung zweier Konstrukte: Werte und Werthaltungen. Für Peter Keiler kennzeichnen Werthaltungen „die jeweilige *Befindlichkeit* eines Individuums *gegenüber dem eigenen Wertsystem* und *seinen Gegenständen*“ (1970, S. 173). Auch Walter Renner (2005, S. 13; zit. n. Krobath, 2009, S. 326) definiert Werthaltungen als „*individuelle, zeitlich relativ stabile Besonderheiten* in der Bevorzugung von Werten“ mit dem „Stellenwert von Persönlichkeitsmerkmalen“. Während Werte abstrakte Entitäten sind, stellen Werthaltungen sozusagen zentrale und innerpsychische Dispositionen zur Beurteilung dieser Konstrukte dar (vgl. Scholl-Schaaf, 1975, S. 65). Ist es für eine Person beispielsweise von Bedeutung immer ehrlich zu sein, dann ist es naheliegend, dass diese Person eine Disposition zur positiven Bewertung des Werts ‚Ehrlichkeit‘ aufweist. Werthaltungen beziehungsweise Wertvorstellungen oder Wertorientierungen kennzeichnen demzufolge eine Tendenz in der Interpretation und Bewertung von Werten. Empirische Wertestudien, wie jene von Rokeach, befassen sich somit nicht mit Werten, sondern mit Werthaltungen von Individuen.

In seiner Studie erhob Rokeach die Werthaltungen von Amerikanerinnen und Amerikanern bezogen auf 36 Werte. Hierbei unterschied er, wie auch Frankena (siehe Kapitel 3.5), zwischen instrumentellen Werten („instrumental values“) und Ziel- oder Endwerten („terminal values“). Für Rokeach kennzeichnen letztere in Form von Substantiven bestimmte Zielzustände, die ichbezogen oder gesellschaftsbezogen sein können. Ichbezogene Zielzustände haben in diesem Sinne einen intrapersonellen Fokus. Als Beispiele nennt Rokeach ‚(göttliche) Erlösung‘ und ‚Seelenfrieden‘. Zielzustände, die gesellschaftsbezogen sind, wie etwa ‚Weltfrieden‘ und ‚Kameradschaft‘, haben wiederum einen interpersonellen Fokus. Im Gegensatz zu Zielwerten, werden instrumentelle Werte als Adjektive, die sich auf erstrebenswerte Verhaltensweisen beziehen, formuliert. Sie beinhalten sowohl moralische Werte („moral values“), die einen interpersonellen Fokus aufweisen, als auch personal fokussierte Kompetenzwerte („competence values“). Während die Nichteinhaltung moralischer Verhaltensweisen, wie ehrlich sein, zu Gewissensbissen und Schuldgefühlen führt, löst die Missachtung von kompetenzorientierten Verhaltensweisen, wie beispielsweise kluges oder rationales Handeln, ein Schamgefühl hinsichtlich der eigenen Unzulänglichkeiten aus (vgl. Rokeach, 1973, S. 7 f.). Für Rokeach repräsentieren instrumentelle Werte und Zielwerte zwei verschiedene, jedoch miteinander verbundene Systeme (vgl. ebd., S. 12). Die folgende Tabelle veranschaulicht das von Rokeach entworfene Wertinventar, bestehend aus jeweils 18 instrumentellen- und terminalen Werten.

Tab. 4.1: Rokeachs Werteinventar

Zielwerte		Instrumentelle Werte	
Englisch	Deutsch	Englisch	Deutsch
An exciting life (a stimulating, active life)	Ein aufregendes Leben	Polite (courteous, well- mannered)	Höflich
A comfortable life (a prosperous life)	Ein angenehmes, komfortables Leben	Clean (neat, tidy)	Sauber
A world at peace (free of war and conflict)	Eine friedvolle Welt	Ambitious (hard-working, aspiring)	Ehrgeizig
Equality (brotherhood, equal opportunity for all)	Gleichheit	Cheerful (light-hearted, joyful)	Fröhlich, heiter
A sense of accomplishment (lasting contribution)	Das Gefühl etwas erreicht zu haben	Honest (sincere, truthful)	Ehrlich
Freedom (independence, free choice)	Freiheit	Self-controlled (restrained, self- disciplined)	Selbstbeherrscht, diszipliniert
Family security (taking care of loved ones)	Familiäre Sicherheit	Broadminded (open-minded)	Aufgeschlossen
Happiness (contentedness)	Zufriedenheit	Imaginative (daring, creative)	Kreativ, phantasievoll
Inner Harmony (freedom from inner conflict)	Innere Harmonie	Logical (consistent, rational)	Logisch, rational
Pleasure (an enjoyable, leisurely life)	Vergnügen	Intellectual (intelligent, reflective)	Intellektuell, intelligent
Self-respect (self-esteem)	Selbstachtung	Responsible (dependable, reliable)	Verantwortungsbewusst
Wisdom (a mature understanding of life)	Weisheit	Courageous (standing up for your beliefs)	Beherzt, mutig
Social recognition (respect, admiration)	Soziale Anerkennung	Loving (affectionate, tender)	Liebevoll
True friendship (close companionship)	Wahre Freundschaft	Obedient (dutiful, respectful)	Gehorsam, folgsam
Mature love (sexual and spiritual intimacy)	Reife Liebe	Independent (self-reliant, self- sufficient)	Unabhängig

A world of beauty (beauty of nature and the arts)	Eine Welt voll Schönheit	Forgiving (willing to pardon others)	Nachsichtig
National security (protection from attack)	Nationale Sicherheit	Capable (competent, effective)	Fähig, kompetent
Salvation (saved, eternal life)	Erlösung (im Sinne von ewigem Leben)	Helpful (working for the welfare of others)	Hilfreich

Quelle: mod. n. Rokeach (1973, S. 28).

Dieser von Rokeach erarbeitete Wertekatalog wurde in einer Vielzahl an Folgestudien, teilweise minimal modifiziert, verwendet. Die im Zuge der ‚Value Survey‘ befragten Amerikanerinnen und Amerikaner hatten nun die Aufgabe die obigen instrumentellen und terminalen Werte in zwei, voneinander unabhängige, hierarchisch-strukturierte Rangordnungen zu bringen. Die Befragten sollten hierbei erörtern, inwiefern diese Werte Grundprinzipien und Leitlinien im eigenen Leben darstellen (vgl. ebd., S. 27). So entstanden zwei Listen, mit jeweils 18, in absteigender Reihenfolge, nach persönlicher Präferenz geordneten Werten. Tabelle 4.2 zeigt die von Rokeach erhobene Rangordnung, inklusive den entsprechenden Medianwerten der jeweiligen Platzierung.

In weiterer Folge analysierte Rokeach diese Ergebnisse hinsichtlich unterschiedlicher unabhängiger Variablen, wie Geschlecht, Einkommen, Bildungsstand, Alter, Ethnie oder Religionszugehörigkeit. Zum Abgleich der Medianwerte mit den oben genannten unabhängigen Variablen nutzte Rokeach den nichtparametrischen Chi-Quadrat-Test (vgl. ebd., S. 56). Aufgrund des Forschungsschwerpunkts der vorliegenden Arbeit soll hier lediglich auf die beiden Faktoren Geschlecht und Alter eingegangen werden. Die statistische Auswertung der Mediane bezüglich geschlechtsspezifischer Werthaltungen ergibt signifikante Unterschiede in den Platzierungen von 20 der erhobenen 36 Werte. Männliche Versuchspersonen schätzen die Werte ‚Das Gefühl etwas erreicht zu haben‘ ( $p = .01$ ), ‚Ein aufregendes Leben‘ ( $p = .001$ ), ‚Ein angenehmes Leben‘ ( $p = .001$ ), ‚Freiheit‘ ( $p = .01$ ), ‚Vergnügen‘ ( $p = .01$ ), ‚Soziale Anerkennung‘ ( $p = .001$ ), ‚Logisch‘ ( $p = .001$ ), ‚Kreativ‘ ( $p = .001$ ), ‚Ehrgeizig‘ ( $p = .001$ ) und ‚Fähig‘ ( $p = .001$ ) signifikant wichtiger ein als die weiblichen Probanden. Im Gegenzug bevorzugen Frauen die Werte ‚Eine friedvolle Welt‘ ( $p = .001$ ), ‚Zufriedenheit‘ ( $p = .05$ ), ‚Innere Harmonie‘ ( $p = .001$ ), ‚Erlösung‘ ( $p = .001$ ), ‚Selbstachtung‘ ( $p = .01$ ), ‚Weisheit‘ ( $p = .05$ ), ‚Sauber‘ ( $p = .01$ ), ‚Fröhlich‘ ( $p = .05$ ), ‚Liebevoll‘ ( $p = .001$ ) und ‚Nachsichtig‘ ( $p = .001$ ) (vgl. ebd., S. 57 f.).

Tab. 4.2: *Hierarchische Rangordnung der Werte in Rokeachs 'Value Survey'*

Zielwerte		Instrumentelle Werte	
1. Eine friedvolle Welt	3.4	1. Ehrlich	3.3
2. Familiäre Sicherheit	3.8	2. Ehrgeizig	6.5
3. Freiheit	5.5	3. Verantwortungsbewusst	6.7
4. Zufriedenheit	7.65	4. Nachsichtig	7.3
5. Selbstachtung	7.8	5. Aufgeschlossen	7.45
6. Weisheit	8.1	6. Beherzt	7.8
7. Gleichheit	8.6	7. Hilfreich	8.2
7. Erlösung	8.6	8. Sauber	8.75
9. Das Gefühl etwas erreicht zu haben	8.85	9. Fähig	9.5
10. Ein angenehmes Leben	8.9	10. Selbstbeherrscht	9.6
11. Wahre Freundschaft	9.35	11. Liebevoll	9.75
12. Nationale Sicherheit	9.5	12. Fröhlich	9.9
13. Innere Harmonie	10.45	13. Unabhängig	10.45
14. Reife Liebe	12.45	14. Höflich	10.8
15. Eine Welt voll Schönheit	13.55	15. Intellektuell	13
16. Soziale Anerkennung	14.4	16. Gehorsam	13.3
17. Vergnügen	14.55	17. Logisch	14.1
18. Ein aufregendes Leben	15.2	18. Kreativ	15.2

Quelle: mod. n. Rokeach (1973, S. 57 f.).

Für Rokeach bestehen diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Wertpositionierungen aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation von Frauen und Männern: „Men, for example, are conditioned to place a higher value on achievement and intellectual pursuits; women are conditioned to place a higher value on love, affiliation, and the family” (ebd., S. 57). Lineare Verlaufsmuster der Werthaltungen hinsichtlich des Faktors ‚Lebensalter‘, ergeben sich ausschließlich für die Werte ‚Vergnügen‘, ‚Ein aufregendes Leben‘, ‚Reife Liebe‘ und ‚Liebevoll‘. Während die letzten beiden Werte ab dem elften Lebensjahr konstant an Bedeutung verlieren, ereignet sich der Wichtigkeitsrückgang der hedonistischen Werte erst bei Jugendlichen. Die Werte ‚Innere Harmonie‘, ‚Logisch‘, ‚Kreativ‘, ‚Intellektuell‘, ‚Weisheit‘, ‚Verantwortungsbewusst‘ und ‚Das Gefühl etwas erreicht zu haben‘ verlaufen zwar über das Lebensalter hinweg nicht linear, weisen jedoch auch eine interessante Entwicklung auf, da beide Verlaufsmuster die Form des umgedrehten Buchstaben U aufweisen. Für die Gruppe der Studierenden sind diese Werte also weitaus wichtiger als für Kinder, Jugendliche oder

Erwachsene. Da die Platzierungen der anderen Werte über die Lebensjahre hinweg keine einheitlichen Verlaufsentwicklungen aufweisen beziehungsweise fluktuieren, sieht Rokeach die Veränderung von individuellen Werthaltungen als kontinuierlichen und lebenslangen Prozess, ausgelöst durch persönliche Reife und Weiterentwicklung (vgl. ebd., S. 79 ff.). Rokeach erhob noch zusätzlich in Form einer Korrelationsmatrix den Zusammenhang der einzelnen Wertplatzierungen. Der größte Korrelationskoeffizient nach Pearson ( $r = 0.35$ ) resultiert aus den Platzierungen von ‚Ein angenehmes Leben‘ und ‚Vergnügen‘. Demzufolge besteht ein positiver Zusammenhang zwischen diesen beiden Wertplatzierungen, wonach sich die Wichtigkeitsempfindungen beider Werte aneinander angleichen. Die geringste Korrelation existiert zwischen den Platzierungen von ‚Ein angenehmes Leben‘ und ‚Weisheit‘ ( $r = -0.32$ ). So resultiert eine hohe Positionierung des einen Werts in einer relativ niederen Platzierung des Anderen, und umgekehrt (vgl. ebd., S. 44 ff.).

Obwohl Rokeachs Wertestudie einen immensen Einfluss auf die empirische Werteforschung hatte, ist sie dennoch nicht unbestritten. Ein Kritikpunkt liegt in der Aufteilung des Wertinventars in instrumentelle und terminale Werte. Denn wie Rokeach (ebd., S. 12) selbst festhält, kann jede Person einen Zielwert als instrumentellen Wert sehen. Für Schwartz (1994, S. 35) liegt dies daran, dass die relative Wichtigkeit des instrumentellen Werts ‚ehrlich‘ eine ebenso hohe Gewichtung des Zielwerts ‚Ehrlichkeit‘ impliziert. Zudem kann ein terminaler Wert instrumental für einen anderen Zielwert sein. Beispielsweise bedarf es ‚innerer Harmonie‘ als Mittel zur Erfüllung des Zielzustands ‚Zufriedenheit‘ (vgl. Graumann & Willig, 1983, S. 343). Während also bereits von einem theoretischen Standpunkt die Differenzierung zwischen instrumentellen- und terminalen Werten fragwürdig erscheint, ist sie aus Gründen der Validität kaum tragbar, da somit zwei voneinander unabhängige und nicht vergleichbare Ranglisten entstehen, welche die tatsächlichen Werthaltungen der Befragten kaum reflektieren. Die wohl größte Limitation der ‚Value Survey‘ ist jedoch mit Rokeachs Entscheidung ein Rankingverfahren zu benutzen, verbunden. Da die Befragten jedem Wert einen eigenständigen Rang zuweisen müssen, ist es nicht möglich zwei oder multiplen Werten denselben Stellenwert beizumessen. Die Kandidaten sind nun gezwungen einen Wert über einen anderen, als ebenso bedeutend betrachteten Wert zu stellen. Dadurch werden die erhobenen Ergebnisse deutlich beeinflusst und repräsentieren nicht mehr die eigentlichen Werthaltungen der Befragten. Eine Möglichkeit dieses Problem zu umgehen wurde im Anschluss von Hans Arne Stiksrud (1976) angeschnitten.

#### 4.1.2 Stiksruds Studie zur Erhebung von repräsentativen Werthierarchien (1976)

In seiner später zu einem Buch veröffentlichten Dissertation „Diagnose und Bedeutung individueller Werthierarchien“ (1976), führt Hans Arne Stiksrud Rokeachs Datenerhebungsmethode mit gewissen Adaptionen fort. Anders als Rokeach, welcher seine Studie primär auf quantitative Vorgehensweisen stützte, teilte Stiksrud seine Untersuchung zu persönlichen Werthaltungen in einen qualitativen und quantitativen Teil. Werte sind für Stiksrud rein persönlicher Natur und nicht gesellschaftlich erstrebenswerte Verhaltensweisen, da sie „jedes mögliche Datum individuellen Erlebens, von dem ein Individuum behauptet, daß [sic] es danach strebe und daß [sic] es ihm deshalb große Bedeutung zumesse“ darstellen (1976, S. 65). Unter einem „Datum [des] individuellen Erlebens“ versteht er erstrebenswerte Ziele eines Individuums (vgl. ebd.). Dass Stiksrud Werte als „jedes mögliche Datum individuellen Erlebens“ sieht, bedeutet, dass jede Verhaltensweise, Einstellung, Handlung oder Vorstellung ein Wert sein könnte. Bei erster Betrachtung erscheint dieses Verständnis eines Werts unverkennbar allgemein und unpräzise. Wird jedoch Stiksruds weiteres methodologisches Vorgehen inspiziert, kann der Grund für die Unbestimmtheit der Definition identifiziert werden. In seiner Studie behandelt er zwei grundlegende Fragestellungen:

1. „nach *welchen* Werten Personen streben“?
2. „in *welchem Ausmaß* Probanden nach Werten streben“? (ebd., S. 244).

Die erste Frage nach den von Menschen präferierten Werten, versucht Stiksrud durch eine qualitative Herangehensweise zu beantworten. Hier gab er, anders als Rokeach, keine Werte vor, sondern ersuchte die Versuchspersonen zumindest zehn für sie individuell wichtige „Lebenswerte“ niederzuschreiben (vgl. ebd., S. 83). Da die Vermutung naheliegt, dass die Befragten verschiedene Auffassungen von Werten haben, ist Stiksruds Wertedefinition entsprechend allgemein gefasst, um einen größtmöglichen Begriffsspielraum abzudecken. Die an Stiksruds Studie teilnehmenden Probanden hatten im Anschluss die Aufgabe, die zuvor niedergeschriebenen Werte in eine eigene Rangreihenfolge zu bringen (vgl. ebd., S. 84). Durch dieses Vorgehen konnte das Problem der ipsativen Erhebung von Werthaltungen zumindest teilweise behoben werden, da nun die von den Versuchspersonen als gleichwichtig empfundenen Werte auch tatsächlich gleiche Rangplätze einnehmen können. So konnte ein Proband all seinen zuvor niedergeschriebenen Werten denselben Stellenwert beimessen. Allerdings birgt diese Methode andere Schwierigkeiten, wie etwa

die Vielzahl an unterschiedlichen Wertennennungen, die mit dem offenen Antwortformat einhergeht. Dies erschwert die Vergleichbarkeit der individuellen Werthaltungen. Daher nutzte Stiksrud die Methode nicht um die jeweiligen Wertehierarchien zu erheben, sondern lediglich um eine Liste an Repräsentativwerten zu erstellen. Hierfür analysierte er 30, also ein Zehntel der Antwortbögen ( $n = 300$ ) und versuchte die absolute Anzahl der von den Versuchspersonen genannten Werte zu erfassen. Da dies in einer Unzahl unterschiedlichster Wertekategorien enden würde, subsumierte Stiksrud bestimmte, von den Befragten genannte, Werte, wie etwa ‚Luxus‘ oder ‚Geld‘, in übergeordneten Wertekategorien, beispielsweise ‚Wohlstand‘ (vgl. ebd., S. 92 f.). Die Zuordnung der Werte in Wertekategorien ist jedoch nicht immer offensichtlich und erfordert penible Arbeitsweise und Selbstkontrolle. Zudem erscheint die Reliabilität dieses Verfahrens aufgrund der stark in die Einteilung der Wertekategorien einfließenden Subjektivität des Forschers allenfalls zweifelhaft. Hier versuchte Stiksrud mittels der sogenannten ‚Intra-Rater-Reliabilität‘ Abhilfe zu schaffen. So sollen dieselben Antwortbögen von einem Auswerter im Abstand von 13 Wochen zweimal analysiert werden (vgl. ebd., S. 95). Obwohl diese Vorgehensweise die Reliabilität der Methode erhöht, erscheint es empfehlenswert zusätzlich die ‚Inter-Rater-Reliabilität‘, also die Beurteilung der Antwortbögen durch verschiedene Gutachter, zu erheben, um die Objektivität zu erhöhen.

Aus der qualitativen Auswertung der Antwortbögen ergab sich für Stiksrud eine Liste mit 17 inhaltlich unterschiedlichen Wertekategorien. Diese sollten dann im anschließenden quantitativen Untersuchungsteil, wie bei Rokeach (1973), von den Probanden in eine, den eigenen Präferenzen entsprechende, Rangreihenfolge gebracht werden. Anders als Rokeach jedoch, differenzierte Stiksrud nicht zwischen terminalen und instrumentellen Werten. Tabelle 4.3 illustriert die von Stiksrud erhobene 17-stufige Wertehierarchie. Die einzelnen Wertekategorien, inklusive deren erweiterte Begriffsbeschreibungen, sind in absteigender Reihenfolge gemäß ihrer absoluten Rangplatzierung sortiert. Weiters enthält Tabelle 4.3 noch die von Stiksrud im qualitativen Teil seiner Studie bestimmten Rangpositionen der Häufigkeitsnennung der jeweiligen Wertekategorien. Es ist zu sehen, dass die absolute Anzahl der zu reihenden Wertekategorien im Vergleich zu Rokeach relativ gering ist. Zudem relativiert die hohe Positionierung des Werts ‚Gesundheit‘ den Universalitätsanspruch von Rokeachs Wertinventar, da dieser ‚Gesundheit‘ weder als terminalen, noch als instrumentellen Wert führt.

Tab. 4.3: *Stiksruds Wertekategorien und deren Rangplatzierungen*

Wertekategorien und deren Strebensrangplatz	Rangplatz der Häufigkeitsnennung
1. Gesundheit (Vitalität, Leistungsfähigkeit)	10.
2. Liebe (seelische und körperliche Intimität)	12.
3. Freundschaft (Kontakte, Verständnis, Vertrauen)	2.
4. Familienleben (harmonisches Zuhause, Angehörige)	8.
5. Beruf (interessante Arbeit, Erfolg)	3.
6. Menschlichkeit (Toleranz, Hilfsbereitschaft)	5.
7. Ausgeglichenheit (Zufriedenheit, Gelassenheit)	6.
8. Ausbildung (berufliche Fortbildung, Examen, Aufstieg)	16.
9. Persönlichkeitsentfaltung (Begabung, Charakter, Interessen)	1.
10. Unabhängigkeit (Freiheit, Selbstständigkeit)	9.
11. Frieden (gutes Auskommen, Völkerverständigung)	11.
12. Sicherheit (finanziell, sozial, materiell)	13.
13. Freizeit (Hobby, Reisen, Urlaub, Verein)	4.
14. Kinder (Pflege, Sorge, Verantwortung)	15.
15. Abwechslung (viel sehen und erleben)	17.
16. Natur (Tiere, Wald, Meer, Berge, Wandern)	14.
17. Wohlstand (Geld, Haus, Auto, Stereoanlage)	7.

Quelle: mod. n. Stiksrud (1976, S.134, 143).

In der anschließenden statistischen Auswertung, untersuchte Stiksrud, in Anlehnung an Rokeach, die erhobene Wertehierarchie hinsichtlich bestimmter „sozialpragmatischer Indikatoren“, wie Beruf, Geschlecht, Alter, Schulbildung sowie religiöses Bekenntnis (vgl. ebd., S. 206 ff.). Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wertepreferenzen lassen sich für die Platzierungen der Werte ‚Wohlstand‘ (m = 14; w = 17), ‚Menschlichkeit‘ (m = 8; w = 7), ‚Gesundheit‘ (m = 4; w = 5), ‚Natur‘ (m = 14; w = 13), ‚Liebe‘ (m = 6; w = 4), ‚Freundschaft‘ (m = 8; w = 4), ‚Sicherheit‘ (m = 8; w = 12), ‚Familienleben‘ (m = 4; w = 7) und ‚Abwechslung‘ (m = 14; w = 13) feststellen (vgl. ebd., S. 215). Doch laut Stiksrud sind die meisten der erhobenen Geschlechtsunterschiede, mit Ausnahme der Platzierungen von ‚Natur‘, ‚Menschlichkeit‘ und ‚Gesundheit‘, auf die Altersverteilung der untersuchten Stichprobe zurückzuführen, da weitaus mehr jüngere als ältere Frauen an Stiksruds Studie teilnahmen. Zudem unterscheiden sich gleichaltrige Frauen und Männer in der Positionierung der obigen Werte kaum voneinander. Dementsprechend liegt hier ein Alters- und kein Geschlechtsunterschied vor (vgl. ebd., S. 213).

Hinsichtlich der Altersunterschiede differenzierte Stiksrud elf Altersgruppen zwischen 16 und 49 Jahren. Es zeigen sich signifikante Unterschiede in den Platzierungen der Werte ‚Liebe‘, ‚Freundschaft‘, ‚Familienleben‘, ‚Sicherheit‘, ‚Wohlstand‘, ‚Gesundheit‘ und ‚Abwechslung‘. Der Wert ‚Liebe‘ wird mit zunehmendem Alter als weniger wichtig eingestuft. Ein signifikanter Abfall in der Wichtigkeitsempfindung zeigt sich ab dem 28. Lebensjahr. Beim Wert ‚Freundschaft‘ hingegen tritt dieser statistisch bedeutsame Rückgang bereits im Alter von 24 auf. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei der Positionierung von ‚Familienleben‘ ein umgekehrter Trend, sodass mit zunehmendem Alter dieser Wert deutlich an Wichtigkeit gewinnt. Dasselbe gilt für die Werte ‚Sicherheit‘ und ‚Wohlstand‘. Während bei ersterem die Platzierung schon im Alter von 22 signifikant ansteigt, verstärkt sich das Streben nach Wohlstand erst bei 24- und 25-Jährigen. Weniger deutlich verhält sich die Veränderung der Rangplatzierungen von ‚Abwechslung‘ (sinkt) und ‚Gesundheit‘ (steigt) mit zunehmendem Alter (vgl. ebd., S. 222 f.). Des Weiteren ermittelte Stiksrud unter Verwendung faktorenanalytischer Verfahren drei Faktoren, denen er jeweils zwei bipolar, orthogonale Dimensionen zuwies. Für Faktor 1 wäre dies das Gegensatzpaar „Ungebundenheit – Gebundenheit“, da der positive Pol des Faktors, Werte wie ‚Unabhängigkeit‘ und ‚Abwechslung‘ beinhaltet, der negative Pol hingegen die Werte ‚Kinder‘ und ‚Familienleben‘ aufbietet (vgl. ebd., S. 200). Faktor 2 hingegen thematisiert den Gegensatz zwischen Werten wie ‚Wohlstand‘, ‚Sicherheit‘ und ‚Freizeit‘ auf der positiven Seite und ‚Menschlichkeit‘ sowie ‚Frieden‘ im negativen Pol (vgl. ebd., S. 201).

Im dritten und letzten Faktor stehen sich „Leistungsstreben“ und „Vergnügungsstreben“ in zwei Dimensionen gegenüber (vgl. ebd., S. 202). Stiksruds Studie, insbesondere der quantitative Teil der Untersuchung, weist erhebliche Übereinstimmungen mit der ‚Value Survey‘ von Milton Rokeach auf. Doch sein methodologisches Vorgehen und seine Nutzung von qualitativen und quantitativen Arbeitsweisen können als vergleichsweise neuartig bezeichnet werden und bringen einige forschungspragmatische Vorteile mit sich. So resultiert die inhaltliche Analyse individueller Wertennennungen in einer im Vergleich zu Rokeach höheren Repräsentativität des Wertinventars, da die einzelnen Werteeitems nicht vom Forscher direkt vorgegeben waren. Zudem beinhaltet Stiksruds Vorgehensweise im qualitativen Teil der Studie eine Methode zur Bewältigung der Problematik des Rankingverfahrens. Da diese jedoch in der quantitativen Erhebung der Wertehierarchien zugunsten der traditionellen Rangordnungsmethode wieder verworfen wurde, ist wohl auszuschließen, dass sich Stiksrud dieser Problematik bewusst war. Demnach gelten für den quantitativen Teil die gleichen Limitationen wie für Rokeachs Untersuchung. Auch in den folgenden zwei Studien zu den motivationalen Aspekten von Werten nimmt die Thematik des optimalen Datenerhebungsverfahrens eine zentrale Rolle ein.

#### **4.1.3 Motivationale Wertetypen nach Schwartz & Bilsky (1987) und Schwartz (1992)**

Die Studie des israelisch-amerikanischen Sozialpsychologen Shalom H. Schwartz und des deutschen Psychologen Wolfgang Bilsky (1987) zu Werten und Werthaltungen umfasste ein mehrere Jahre andauerndes Forschungsprojekt. Ziel der beiden Wissenschaftler war es, strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Werten aufzudecken, diese in sogenannte ‚Domänen‘ zu gliedern und anschließend unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds der Probanden zu analysieren (vgl. Schwartz & Bilsky, 1987, S. 550). Ihre Studie sowie ihr methodologisches Vorgehen wurden im Anschluss von Schwartz (1992) aufgegriffen und weiterentwickelt. Beide Studien beinhalten ein zweidimensionales Modell, welches theoretisch auf dem Zusammenhang zwischen Werten und Motivation begründet ist und die Struktur von Werten graphisch darlegt. Da die Folgestudie von Schwartz (1992) die Grundsatzüberlegungen von Schwartz und Bilsky (1987) soweit modifizierte, dass die darin entwickelte Werttaxonomie als die vermutlich weitverbreitetste und meistgenutzte im Bereich der empirischen Sozialforschung gilt (vgl. Parks & Guay, 2009, S. 676) und Ausgangspunkt zahlreicher im Anschluss durchgeführter Wertestudien (cf. Schwartz, 1994; Schwartz & Sagie, 2000; Bardi & Schwartz, 2003; Schwartz, 2007; Allaverdi, 2009) ist, wird ihr hier entsprechend mehr Raum gewidmet.

Schwartz und Bilsky (1987, S. 551) und Schwartz (1992, S. 4) definieren Werte beziehungsweise Werthaltungen als Konzepte oder Überzeugungen bezüglich wünschenswerter Zielzustände oder Verhaltensweisen, die situationsübergreifend gültig sind, die Auswahl sowie Evaluation von Handlungen und Ereignissen bestimmen und gemäß ihrer relativen Wichtigkeit geordnet sind. Diese Definition umfasst, so Schwartz (1992, S. 4), jedoch lediglich die formale Besonderheit von Werten. Der inhaltliche Aspekt rückt hingegen den motivationalen Charakter von Werten in den Mittelpunkt, da es sich um Arten von Zielen oder motivationalen Interessen, welche von Werten ausgedrückt werden, handelt. Für Schwartz und Bilsky (1987, S. 551) repräsentieren Werte drei grundlegende, universelle Bedürfnisse des Menschen: 1. biologische Bedürfnisse des Menschen als individueller Organismus (= organismic), 2. soziale Bedürfnisse nach koordinierten zwischenmenschlichen Interaktionen (= interactional), 3. institutionelle Bedürfnisse zum Fortbestand des Allgemeinwohls sozialer Gruppen sowie zur Aufrechterhaltung der Gesellschaft (= group welfare).

Aufbauend auf diesen theoretischen Grundsatzüberlegungen, identifizierten Schwartz und Bilsky (1987, S. 551 ff.) anhand des Wertinventars von Rokeach acht motivationale Wertetypen: Vergnügen („enjoyment“), Sicherheit („security“), Erfolg („achievement“), Selbstbestimmung („self-direction“), Einschränkung Konformität („restrictive-conformity“), Prosozial („prosocial“), Soziale Macht („social power“) und Reifheit („maturity“). Schwartz (1992) zweifelte jedoch die kulturübergreifende Gültigkeit des Wertekatalogs von Rokeach an und entwickelte daraufhin ein eigenes, 56 Werte umfassendes Wertinventar. Diesen 56 Werten schrieb er im Anschluss elf motivationale Wertetypen sowie dazugehörige Grundbedürfnisse zu (siehe Tab. 4.4). Während einige der Wertetypen direkt beziehungsweise leicht modifiziert aus Schwartz und Bilskys (1987) Studie übernommen wurden, musste Schwartz (1992) andere erst erarbeiten. So können etwa die Wertetypen ‚Stimulation‘ und ‚Hedonism‘ als Abkömmlinge der ‚Enjoyment domain‘ gesehen werden. Wie schon bei Rokeach (1973) besteht Schwartz’ Wertekatalog aus einem Teil (= 30) Zielwerten, welche als Substantive angegeben werden (e.g. ‚equality‘), und einem zweiten Teil (= 26) instrumenteller Werte, in Form von Adjektiven (e.g. ‚humble‘). Allerdings unterteilte Schwartz (1992) sein Wertinventar nicht in zwei separate Listen, sondern integrierte beide Wertarten in einer Liste, um dem oben erläuterten Problem der reduzierten Validität auszuweichen.

Tab. 4.4: *Motivationale Wertetypen und zugehörige Repräsentanzwerte nach Schwartz (1992)*

Motivationaler Wertetyp	Grundbedürfnis	Zugeordnete Werte	
Self-Direction	Organismic Interactional	Freedom Creativity Independent	Choosing own goals Curious Self-respect*
Stimulation	Organismic	An exciting life Daring	A varied life
Hedonism	Organismic	Pleasure	Enjoying life
Achievement	Organismic Interactional Group welfare	Ambitious Capable Intelligent*	Influential* Successful
Power	Organismic Interactional Group welfare	Social Power Authority Social Recognition*	Wealth Preserving my public image*
Security	Organismic Interactional Group welfare	National Security Family Security Social Order Clean	Reciprocation of favours* Sense of Belonging Healthy*
Conformity	Interactional Group welfare	Obedient Politeness	Self-discipline Honouring of parents and elders*
Tradition	Interactional Group welfare	Respect for Tradition Accepting my portion in life*	Devout* Humble* Moderate*
Spirituality	Organismic	A spiritual life Inner Harmony*	Meaning in life* Detachment
Benevolence	Organismic Group welfare	Helpful Forgiving Loyal* True friendship	Responsible* Honest Mature love*
Universalism	Organismic Group welfare	Equality Wisdom Social Justice Protecting the environment	Unity with nature* A world of beauty Broad-minded A world at peace

Quelle: mod. n. Schwartz (1992, S. 6 f.).

Um die kulturübergreifende Gültigkeit des eigenen Werteinventars sowie der zugeschriebenen motivationalen Wertetypen zu überprüfen, erfasste Schwartz die Werthaltungen von 40 Stichproben aus 20 Ländern. Die Stichproben setzen sich

\* Bei einigen Werten besteht eine Zweitzugehörigkeit zu einem anderen motivationalen Wertetyp.

überwiegend aus Lehrpersonen und Studierenden zusammen. Auch Schwartz (1992) nutzte ein direktes Erhebungsverfahren mittels Fragebogen. Doch während Schwartz und Bilsky (1987) noch Gebrauch der Rankingmethode machten, erkannte er die inhärenten Limitationen des Verfahrens und erhob daher die Werthaltungen seiner Probanden anhand des sogenannten ‚Ratingverfahrens‘. Hierbei mussten die Befragten zuerst die für sie wichtigsten sowie am wenigsten wichtigsten Werte angeben. Dieses Vorgehen fungiert als ‚Anker‘ für die anschließende Bewertung der Wertitems. Beim Ratingprozess selbst sollten die Werte anhand einer 9-stufigen Skala bewertet werden, wobei -1 für ‚Widerspruch zu den eigenen Werten‘ und 7 für ‚Leitprinzip des eigenen Lebens‘ stand (vgl. Schwartz, 1992, S. 20 ff.).

Schon wie Schwartz und Bilsky (1987) vor ihm analysierte Schwartz (1992, S. 23) die erhobenen Wertvorstellungen mittels „Smallest Space Analysis“ (SSA). Dieses statistische Datenauswertungsverfahren wurde von Louis Guttman 1968 entwickelt und anschließend von James C. Lingoes digitalisiert. SSA basiert auf einer multivariaten Analyse des Datenmaterials und geht mit einer vergleichsweise einfachen Interpretation der Resultate einher. Ausgangspunkt ist ein Wert, der eine Beziehung zwischen individuellen Variablen ausdrückt (e.g. Pearsons  $r$ ). Daraufhin wird jede Variable in Form eines Punktes in einem multidimensionalen Raum dargestellt, wobei die Differenzen der  $r$  Werte durch euklidische Abstände in diesem Raum wiedergespiegelt werden. Weist der Wert  $i$  beispielsweise mehr Ähnlichkeit mit dem Wert  $t$  als dem Wert  $j$  auf, so liegen die Werte  $i$  und  $t$  näher beieinander als die Werte  $i$  und  $j$  (vgl. Bloombaum, 1970, S. 409). Schwartz (1992, S. 23 f.) nutzte SSA um eine multidimensionale Aufteilung der verschiedenen Werte, und Wertetypen zu erhalten sowie um Beziehungen zwischen den einzelnen Wertebereichen zu identifizieren. Abbildung 4.1 stellt die Ergebnisse der SSA in Schwartz‘ Studie graphisch dar. Wie die Abbildung zeigt, ergeben sich in Schwartz‘ Studie zehn motivationale Wertetypen. Diese können als kulturübergreifend gültig angesehen werden, da sie in mindestens 90% der untersuchten Stichproben in den erhobenen 20 Ländern auftraten. Der zuvor in der Theorie identifizierte Wertebereich ‚Spirituality‘, konnte hingegen empirisch nicht bestätigt werden (vgl. ebd., S. 38). Weiters gilt für Abbildung 4.1, dass Werte, die an Trenngeraden liegen inhaltliche Übereinstimmungen mit einem weiteren Wertetyp aufweisen. Allerdings können sich, so Schwartz, auch gegenüber liegende Werte konzeptuell ähneln. Dies gilt jedoch nicht für die motivationalen Wertetypen, welche mit zunehmender Entfernung voneinander, unverkennbarere Unterschiede aufweisen (1994, S. 25). Interessant zu sehen ist ebenfalls, dass instrumentelle und terminale Werte keine, voneinander getrennten Positionierungen

einnehmen. Demnach ist die Unterscheidung zwischen beiden Wertarten, lediglich für theoretische Distinktion von Vorteil, im Fragebogen jedoch redundant.

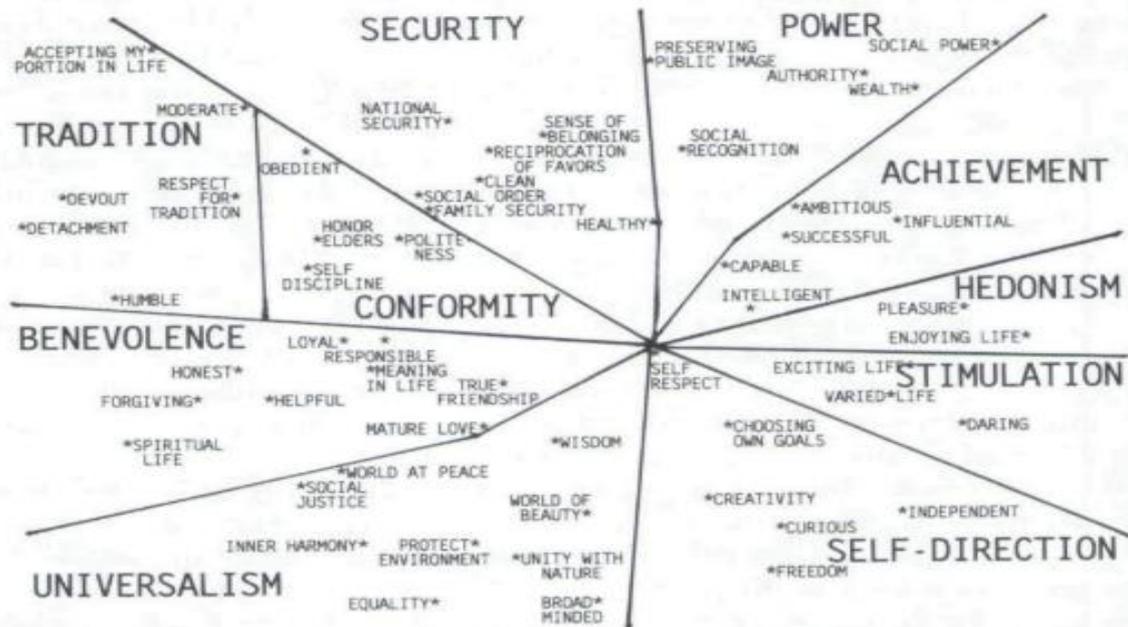


Abb. 4.1: Wertestruktur in 20 Ländern – zweidimensionale SSA (Schwartz, 1992, S. 24)

Für Schwartz (1992) bilden die erhobenen zehn motivationalen Wertetypen eine kreisförmige Struktur und können in vier übergeordnete Typen eingeteilt werden, nämlich: „Openness to change“, „Conservation“, „Self-transcendence“ und „Self-enhancement“ (siehe Abb. 4.2). Die kreisförmige Struktur beschreibt die Beziehungen zwischen den einzelnen Wertetypen. So sind benachbarte Wertetypen im Gegensatz zu gegenüberliegenden, welche eher selten als ähnlich wichtig erachtet werden, vergleichsmäßig einfach miteinander vereinbar.

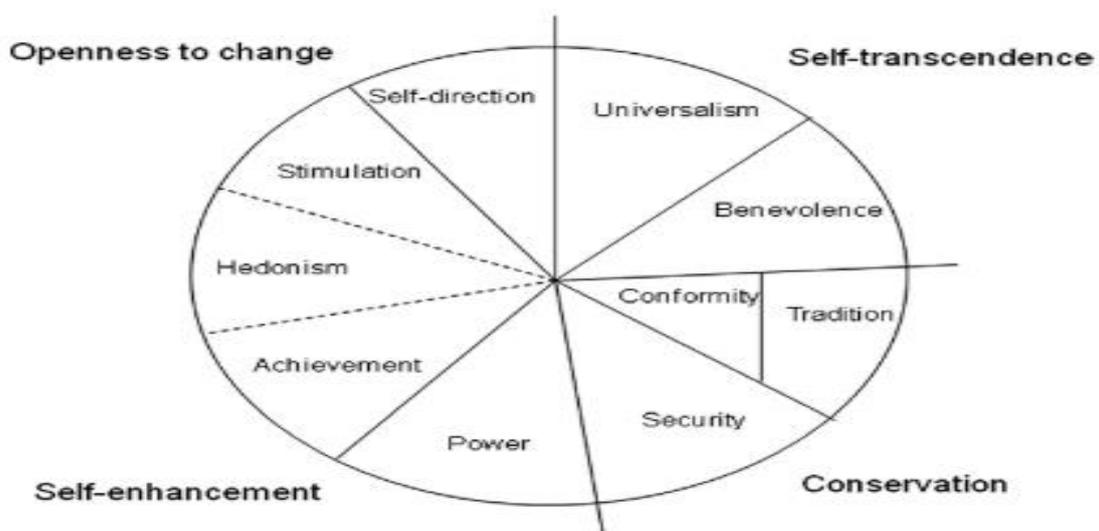


Abb. 4.2: Schwartz' Wertekreis (Parks & Guay, 2009, S. 676; mod. n. Schwartz, 1992, S. 45)

Der hier abgebildete Wertekreis verläuft in zwei bipolaren Dimensionen. Diese sind diagonal anzusetzen. In einer Dimension stehen sich ‚Conservatism‘ und ‚Openness to change‘ gegenüber, in der anderen ‚Self-transcendence‘ und ‚Self-enhancement‘. Der Wertetyp ‚Hedonism‘, überschreitet jedoch mit seiner Zugehörigkeit zu ‚Openness to change‘ wie auch ‚Self-enhancement‘, zwei Dimension und wird daher mit gestrichelten Linien abgegrenzt. Zudem zeigt Abbildung 4.2, dass sich Wertetypen, welche auf die Befriedigung eigener Interessen hinweisen, wie etwa ‚Hedonism‘ oder ‚Power‘, in gegenüberliegenden Bereichen einfinden, wie jene, die auf kollektive Interessen abzielen, beispielsweise ‚Tradition‘ oder ‚Conformity‘ (vgl. ebd., S. 42). Schwartz‘ Studie zeigt somit, dass das Wertesystem eine kohärente Struktur bildet, wodurch die Reziprozität der individuellen Werte verdeutlicht wird. Werte existieren demnach nicht unabhängig voneinander. Das Präferieren von Erfolgswerten etwa führt zu einer Vernachlässigung von pro-sozialen Werten. Die absolute Gültigkeit dieser Wertestruktur ist jedoch in Frage zu stellen, da etwa die Wertetypen ‚Achievement‘ und ‚Benevolence‘ keine polaren Gegenstücke darstellen und bei bestimmten Personen womöglich im gleichen Ausmaß aufzufinden sind. Zudem weist die Vergleichsstudie von Mohler und Wohn (2005), welche allerdings mit einem stark reduzierten Werteinventar (21 statt 56 Werteeitems) durchgeführt wurde, eine andersartige Wertestruktur in 19 Ländern auf. Ein Grund dafür kann die deutliche Kürzung des Wertekatalogs sein. Ein anderer liegt womöglich daran, dass die Stichproben von Mohler und Wohn (2005) deutlich höhere Repräsentativität aufweisen als jene von Schwartz (1992), welche durch die Dominanz von Lehrpersonen und Studierenden kaum den gesamten Kulturraum adäquat repräsentieren kann (vgl. Mohler & Wohn, 2005, S. 16).

Dennoch stellt Schwartz‘ (1992) Wertestudie, vor allem aufgrund des darin enthaltenen, umfangreichen und womöglich universell gültigen Werteinventars sowie der Verwendung des Ratingverfahrens zur Datenerhebung, einen Meilenstein für die empirische Werteforschung dar. Auch die, in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie beruht im Grunde auf den Überlegungen und auf der Methodik von Schwartz (1992). Während die obigen Studien auf einer direkten Erhebung der Wertvorstellungen von Kandidaten mittels Fragebogen basieren, wird im folgenden Kapitel eine zweite, alternative Methode der Datenerhebung in der empirischen Werteforschung vorgestellt.

## **4.2 Indirekte Erhebung von Wertvorstellung im Zuge der moralischen Urteilsforschung**

Die enge Verbindung zwischen Werten und Moral, vor allem im Sinne von ethisch ‚richtigem‘ Handeln, wurde bereits zuvor veranschaulicht (siehe: ‚Werte in der Philosophie‘). In diesem Kapitel soll dieser Zusammenhang verdeutlicht und eine Methode der empirischen Erhebung von moralischen Werten vorgestellt werden. Hierfür wird auf die Überlegungen von Jean Piaget (1932/1983) sowie insbesondere auf jene seines Schülers Lawrence Kohlberg (1958/1995) zur moralischen Entwicklung des Menschen eingegangen werden. Die Erforschung der Moral und der moralischen Entwicklung des Menschen ist, so Kohlberg, ein sozialpsychologisches Problem, da die „Internalisierung“ bestimmter moralischer (Wert-) Maßstäbe erst durch Sozialisationsprozesse möglich ist. Mit „Internalisierung“ ist die Einhaltung von Regeln in Situationen, in denen ein Individuum weder überwacht, noch mit Sanktionen zu rechnen hat, gemeint, selbst wenn es den Drang verspürt entgegen diesen Regeln zu handeln (vgl. 1995, S. 7). Wie schon in Kapitel 3.5 von Frankena (1963/2017) erläutert wurde, wird bei Theorien zur Moral zwischen deontologischen und teleologischen Ansätzen unterschieden. Sowohl Piagets als auch Kohlbergs Ideen beruhen auf dieser Unterscheidung. Für beide lässt sich das moralisch ‚richtige‘ Handeln durch moralische Urteile und deren Begründung, also warum bestimmte Verhaltensweisen moralisch zu bevorzugen sind, feststellen. Eine höhere Stufe der Moral ist für Piaget und Kohlberg jedoch mit dem Verständnis der deontologischen Ethik verbunden, wonach der moralische Status einer Handlung nicht von deren Konsequenzen, sondern von der Beschaffenheit der Handlung und ihrer Rechtfertigung abhängig ist. So gibt es Handlungen, die unabhängig ihrer jeweiligen Konsequenzen als intrinsisch ‚gut‘ bezeichnet werden können.

### **4.2.1 Piagets Methode zur Erhebung des moralischen Urteils**

Der Schweizer Biologe und Psychologe Jean Piaget (1896 – 1980) kann als Begründer der moralischen Urteilsforschung gesehen werden. In seinem bahnbrechenden Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ (1932/1983) beschäftigt er sich zum einen mit dem Regelbewusstsein von Kindern und zum anderen mit der Begründung moralischer Urteile. Das Regelbewusstsein sowie das Ausmaß, in dem Regeln von Kindern ohne Reflexion übernommen werden, wurden von Piaget in Form eines Murnelspiels mit anschließender Befragung erhoben. Während die Kinder ein Murnelspiel nach vorgegebenen Regeln durchführten wurde beobachtet, ob sie die Spielregeln auch einhielten (vgl. Piaget,

1932/1983, S. 24 f.). In der darauffolgenden Befragung sollte das Regelbewusstsein der Kinder ermittelt werden. So wurden sie gebeten, die Regeln des Marmeladenspiels in eigenen Worten wiederzugeben und dazu ermuntert eine eigene, neue Regel für das Spiel zu erfinden. Anschließend sollten sie erläutern, ob die von ihnen erfundene Regel genauso ‚richtig‘ wie der ursprüngliche Regelkatalog sei und ob jeder das Recht habe eigene Regeln zu erfinden. Zuletzt wurde nach dem Ursprung der Standardregeln gefragt (vgl. ebd., S. 35 ff.). Die Begründung moralischer Urteile erhob Piaget indem er Kindern zwei Geschichten erzählte. Um Piagets Untersuchungsmethode zu verdeutlichen soll ein Beispiel eines solchen Geschichtenpaars angeführt werden:

A. Es war einmal ein kleiner Junge, der hieß Julius. Sein Papa war fortgegangen. Da hatte Julius den Einfall, mit dem Tintenfaß [sic] seines Vaters zu spielen. Er spielte einen Augenblick mit der Feder und machte dann einen kleinen Klecks auf die Tischdecke.

B. Ein kleiner Junge namens August sah, daß [sic] das Tintenfaß [sic] seines Vaters leer war. Eines Tages war sein Vater fort, da hatte er den Einfall, um ihm einen Gefallen zu tun, das Tintenfaß [sic] zu füllen, damit sein Vater, wenn er zurückkäme, darin Tinte fände. Nur machte er beim Öffnen der Tintenflasche einen großen Klecks auf die Tischdecke. (ebd., S. 150)

Während in der zweiten Geschichte ein großer materieller Schaden, jedoch ohne weitere Absicht des Kindes, entstand, waren die materiellen Folgen in der ersten Geschichte relativ gering, entsprangen jedoch, wie Piaget schreibt, einer „schlechten“ Absicht (ebd.). Im Anschluss an beide Geschichten sollten die Kinder in sogenannten „Moral Judgement Interviews“ erläutern, welches der beiden ‚Vergehen‘ schlimmer sei und warum. Anhand der Antworten der Kinder differenzierte Piaget zwischen einer objektiven und einer subjektiven Verantwortung. Mit durchschnittlich sieben Lebensjahren wird das moralische Urteil des Kindes von der objektiven Verantwortlichkeit – der faktischen Bedeutung oder Konsequenz der jeweiligen Handlung – bestimmt. Ab dem siebten Lebensjahr beginnt das Kind die Bedeutung des eigenen Tuns bewusst zu erfassen und somit übernimmt die subjektive Verantwortung die Leitung des moralischen Urteils des Kindes (vgl. ebd., S. 152). So resümiert Piaget, dass die subjektive Verantwortung mit zunehmendem Alter ansteigt, während die objektive Verantwortung sukzessive abnimmt (vgl. ebd., S. 164).

Aus den Überlegungen zum Regelbewusstsein sowie zum moralischen Urteil ergeben sich für Piaget drei Stufen der Moralentwicklung beim Kind:

1. Das Kind bis zum fünften Lebensjahr unterliegt hier einem Egozentrismus, also der Unfähigkeit, die eigene Sichtweise von anderen zu unterscheiden. Moralische Handeln wird dem Kind von seinen Bezugspersonen vorgeschrieben. Es selbst orientiert sich bei eventuell wert- beziehungsweise normwidrigem Verhalten lediglich an den Reaktionen der unmittelbaren Bezugspersonen. Die Eltern oder Bezugspersonen sind für das Kind in diesem Stadium allwissend und ihre Regeln absolut (vgl. ebd., S. 68 ff.). In dieser Stufe dominiert die objektive Verantwortung, wonach für Kinder die Reaktion der Bezugsperson, die durch die Größe des materiellen Schadens ermittelt wird, moralisch ‚richtiges‘ Verhalten bestimmt.
2. In diesem Stadium, welches zwischen sechs und zehn Jahren stattfindet, beginnt das Kind eine von den Bezugspersonen unabhängige Vorstellung der Moral zu entwickeln. Die Abgrenzung von einer heteronomen Moral geht mit einer Umlenkung des Fokus von Eltern zur Peergruppe einher. Zudem besteht das Kind auf Einhaltung moralischer Grundsätze, insbesondere auf reziproke Gerechtigkeit und Gleichheit zwischen Individuen (vgl. ebd., S. 70 ff.). Es vollzieht sich allmählich ein Wandel von objektiver zu subjektiver Verantwortung.
3. In der dritten und letzten Stufe, zwischen dem zehnten und elften Lebensjahr, wird die autonome Moral des Kindes und somit auch dessen Handlungsweisen flexibler. Der kompromisslose Fokus des Kindes auf Gerechtigkeit nimmt zunehmend ab (vgl. ebd., S. 82 ff.).

Piaget war der Ansicht, dass die moralische Entwicklung im Alter von elf Jahren bereits abgeschlossen sei (vgl. ebd., S. 84). Aufbauend auf seinen Grundsatzüberlegungen, konzipierte Kohlberg ein noch heute eingesetztes Verfahren zur empirischen Erhebung moralischer Wertvorstellungen.

#### **4.2.2 Kohlbergs „Dilemma-Situationen“ zur Erhebung der Stufen des moralischen Urteilens**

Auch Kohlberg fokussierte sich in seinen Studien auf moralisches Urteilen. Das moralische Urteil ermöglicht es einer Person, sich in bestimmten Konfliktsituationen, also Situationen in denen soziale Normen einander widersprechen und bestimmte Werte miteinander konkurrieren, moralisch ‚richtig‘ zu verhalten (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 15). Das moralische Urteil wird in solchen Konfliktsituationen durch die ‚Reife der moralischen

Werte“ bestimmt (ebd.). Wie bereits zuvor erwähnt wurde, korrespondiert für Kohlberg Moralentwicklung sowie Moralität mit der deontologischen Ethik (vgl. ebd., S. 240). Für ihn ist das Pflichtgemäße, das moralisch ‚Richtige‘, nicht anhand der Folgen einer Handlung erkennbar. Es ist die Handlung selbst, die unabhängig des Kontexts und ihrer Konsequenzen stets moralisch ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ ist. Den grundlegenden Inhalt der deontologischen Ethik sieht Kohlberg allerdings in „Gerechtigkeitsvorstellungen und -prinzipien“, wonach es sich bei der Ermittlung reifer moralischer Urteile um Fragen der Gerechtigkeit handelt (ebd.). Während die Gerechtigkeit bereits bei Piaget in Form der gerechten Einhaltung von Regeln eine Rolle spielte, wurde sie für Kohlberg zum Grundstein der Moral. Er knüpfte somit an die Theorie Platons, welcher die Gerechtigkeit als höchste und wichtigste Tugend einer Gesellschaft sah, an.

Anhand dieser grundlegenden Überlegungen zur Moralität menschlichen Verhaltens sowie in Anlehnung an Piaget konzipierte Kohlberg eine eigene Methode zur Erhebung des moralischen Urteilens. Wie schon Piaget, versuchte Kohlberg die jeweilige Stufe des moralischen Urteilens in der sich ein Individuum befindet mittels „Moral Judgement Interviews“ zu erheben. Erneut wurden den Kandidaten wie bereits bei Piaget fiktive Geschichten vorgelegt. Jedoch handelte es sich hier nicht um zwei etwas veränderte Geschichten, sondern um eine längere, detaillierter ausgeführte Geschichte, in welcher die Protagonisten sich in sogenannten „Dilemma-Situationen“, also in Situationen in denen das moralisch ‚richtige‘ Verhalten nicht unmittelbar ersichtlich ist, wiederfanden. Für Kohlberg (ebd., S. 15) stehen in diesen Situationen immer zwei Werte (Anm.: Kohlberg spricht hier irrtümlicherweise von Normen) in Konflikt miteinander und ein moralisches Urteil ist immer mit einer Präferenz für einen der beiden Werte verbunden. Dies deutet auf die Existenz einer Wertehierarchie hin, da einem Wert eine höhere Priorität zugesprochen wird. Beispiele konkurrierender Werte sind ‚Leben‘, ‚Religion‘, ‚Wahrheit‘, ‚Menschenrechte‘ oder ‚Achtung des Gesetzes‘ (vgl. Colby & Kohlberg, 1987; zit. n. Gielen, 1996b, S. 41). Auch in der wohl bekanntesten Dilemma-Geschichte, dem „Heinz-Dilemma“, konkurrieren zwei dieser Werte miteinander:

In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal

mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 2000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden, Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß [sic] seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest, später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: 'Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen'. - Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll. (Kohlberg, 1958/1995, S. 495)

In dieser Geschichte stehen die Werte ‚Leben‘ – Heinz soll das Medikament stehlen – und ‚Achtung des Gesetzes‘ – Heinz soll das Medikament nicht stehlen – in Konflikt zueinander (vgl. Gielen, 1996a, S. 96). Es ließe sich jedoch eine Vielzahl an, in dieser Situation, ebenso relevanten Werten (e.g. Familie, Nächstenliebe, Hilfsbereitschaft) feststellen.

Welchen Wert ein Individuum nun als wichtiger einschätzt sollte in der, an die Darlegung der Dilemma-Situation anschließenden Befragung, erhoben werden. Im eigentlichen ‚Moral Judgement Interview‘ sollten die Probanden jedoch nicht erläutern wie sie sich in der jeweiligen Dilemma-Situation verhalten würden, sondern welche Lösung ihrer Meinung nach die moralisch ‚richtige‘ in diesem Konflikt sei. Hierfür hatten sie eine Reihe an Standardfragen zu beantworten. Jede Frage wurde von einer anschließenden Folgefrage, in welcher die Befragten die eben getätigten moralischen Urteile begründen sollten, begleitet. So lauteten die ersten beiden Fragen im Rahmen des Heinz-Dilemmas: ‚Soll Heinz das Medikament stehlen?‘, und anschließend ‚Warum oder warum nicht?‘ (Kohlberg, 1958/1995, S. 496). Während sich die Fragen zu Beginn noch direkt auf die inhaltlichen Gegebenheiten der vorgetragenen Dilemmata bezogen, wurden sie im Laufe des Interviews zunehmend allgemeiner: ‚Sollten Menschen im allgemeinen [sic] alles versuchen, um dem Gesetz Folge zu leisten?‘ (ebd.). Wie bereits bei Piaget ging es Kohlberg primär um die Begründung des eigenen moralischen Urteils. Sein Untersuchungsfokus lag also nicht darin, ob Heinz nun das Medikament stehlen sollte oder nicht, sondern in der jeweiligen Begründung warum diese Entscheidung moralisch ‚richtig‘ sei.

Zur Auswertung der Interviews konstruierte Kohlberg das sogenannte „Standard Issue Scoring Manual“, da er sich der „Gefahr, daß [sic] nichtexistente Vorstellungen in die Antworten des Befragten hineingelesen werden“ bewusst war (Gielen, 1996a, S. 95). Mittels dieses standardisierten Leitfadens zur Interviewauswertung sollte der Interpretationsspielraum im Bewertungsprozess eingeschränkt werden, um die Objektivität und Validität des Verfahrens zu erhöhen. Im ersten Teil der Auswertung wurde die inhaltliche Komponente des Interviews isoliert. So wurde durch die Entscheidung der Befragten, ob Heinz das Medikament stehlen sollte oder nicht, auf den bereits zuvor erwähnten vom Probanden präferierten moralischen Wert geschlossen. Im Anschluss wurde dann, wie schon bei Piaget, versucht, aufgrund der jeweiligen Urteilsbegründung, den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern eine bestimmte Stufe des moralischen Urteilens zuzuweisen (vgl. ebd., S. 96 f.). Die Begründung des moralischen Urteils wurde hinsichtlich ihres „formalen Niveau[s]“ und ihrer „Differenziertheit“ bewertet (Uhl, 1996, S. 84). Auch hier leistete das „Standard Issue Scoring Manual“ dem Forscher erheblichen Beistand, denn im Handbuch werden eine Reihe an „stufentypischen *Kriteriumsurteilen*“, inklusive Musterantworten der jeweiligen Stufe, zum Abgleich angeführt (Gielen, 1996a, S. 96). Da sich Kohlbergs Überlegungen und methodische Arbeitsweise um die Erhebung verschiedener Stufen des moralischen Urteilens drehen, muss das von ihm entwickelte Modell der Moralentwicklung etwas genauer illustriert werden.

In seinem Stufenmodell unterscheidet Kohlberg drei Niveaus mit jeweils zwei Stufen der moralischen Entwicklung. Im Gegensatz zu Piaget erkennt Kohlberg, dass es nahezu unmöglich ist den jeweiligen Stadien der Moralentwicklung Altersgruppen zuzuweisen, da sich Menschen nicht linear entwickeln. So werden die einzelnen Stufen zwar schrittweise durchlaufen, doch das Tempo ist von Individuum zu Individuum unterschiedlich (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 30). Die Entwicklung von einer Stufe zur nächsten geht weiters mit einer Persönlichkeitsentwicklung durch eigens gemachte Erfahrungen, kognitives Wachstum sowie zunehmendes Einfühlungsvermögen einher (vgl. Allen, 1975, S. 6). Zudem betont Kohlberg (1958/1995, S. 30), dass die letzten Stufen des Modells oft nicht von allen Individuen, die 6. Stufe sogar nur von einer äußerst geringen Anzahl an Menschen, erreicht werden. Im Folgenden soll Kohlbergs Stufenmodell samt Musterantworten des „Standard Issue Scoring Manuals“ zum „Heinz-Dilemma“ vorgestellt werden:

## 1. Präkonventionelles Niveau

**Stufe 1.** Kohlbergs erste Stufe ähnelt jener von Piaget, da auch hier die Folgen einer Handlung darüber entscheiden, ob diese nun als moralisch ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ anzusehen ist. Das Ziel des Kindes ist hier die Vermeidung von Strafe (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 51).

### **Musterantworten zum „Heinz-Dilemma“:**

- Heinz soll das Medikament stehlen, weil „seine Frau vielleicht eine wichtige Person ist“.
- Heinz soll das Medikament nicht stehlen, weil „man eingesperrt wird, wenn man stiehlt“ (Gielen, 1996b, S. 49).

**Stufe 2.** Die Richtigkeit einer Handlung ist von ihrem materialistischen Nutzen abhängig. Kohlberg vergleicht zwischenmenschliche Beziehungen hier mit Handelsabkommen, wobei das Ziel die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse ist. Es zeigen sich jedoch auch schon erste Auffassungen von Werten wie Fairness und Gleichheit (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 51).

### **Musterantworten zum „Heinz-Dilemma“:**

- Heinz soll das Medikament stehlen, weil „du auch stehlen würdest, wenn deine Frau am Sterben wäre“.
- Heinz soll das Medikament nicht stehlen, weil „er sonst im Gefängnis landen könnte und dann keine Möglichkeit hätte, das Geld zusammenzubekommen“ (Gielen, 1996b, S. 50).

## 2. Konventionelles Niveau

**Stufe 3.** Verhaltensweisen werden als moralisch ‚gut‘ klassifiziert, sofern sie die Zustimmung der Mitmenschen ernten. Ebenso entscheidend bei der Beurteilung des Verhaltens ist hier die Absicht; meint es eine Person ‚gut‘, reduziert dies die Schwere des Fehlverhaltens (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 52). Bis zu diesem Punkt unterliegt das moralische Urteilen noch deutlich teleologischen Prinzipien.

### **Musterantworten zum „Heinz-Dilemma“:**

- Heinz soll das Medikament stehlen, weil „die Kinder untröstlich wären und die Familie in die Brüche ginge“.
- Heinz soll das Medikament nicht stehlen, weil „der Apotheker Verständnis haben wird, wenn er ihm die Situation erklärt“ (Gielen, 1996b, S. 50).

**Stufe 4.** Erst ab der vierten Stufe, in der Pflichtbewusstsein, Bewahrung der sozialen Ordnung sowie Achtung vor Autorität in den Mittelpunkt rücken, werden reife moralische

Urteile anhand von deontologischen Überlegungen gefällt (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 52).

**Musterantworten zum „Heinz-Dilemma“:**

- Heinz soll das Medikament stehlen, weil „ein Leben wichtiger ist als die Aufrechterhaltung der Gesellschaft“.
- Heinz soll das Medikament nicht stehlen, weil „er die Rechte des Apothekers verletzen würde“ (Gielen, 1996b, S. 51).

3. Postkonventionelles, autonomes oder prinziporientiertes Niveau

**Stufe 5.** Hier werden ‚gute‘ Handlungen anhand von moralischen Werten in Form von Maßstäben und Standards, die von allen Individuen einer Gesellschaft hinterfragt und akzeptiert wurden, festgelegt. Im Gegensatz zur Stufe 4. wird nicht starr an der Einhaltung des Gesetzes festgehalten, sondern es kann durch kritische und rationale Auseinandersetzung abgeändert werden (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 52 f.). Ab dieser Stufe werden keine Argumente mehr gegen den Diebstahl des Medikaments im Zuge des „Heinz-Dilemmas“ vorgebracht.

**Musterantwort zum „Heinz-Dilemma“:**

- Heinz soll das Medikament stehlen, weil „es eine Pflicht zur Achtung des Menschenlebens gibt, die über die Rechte des Apothekers geht“ (Gielen, 1996b, S. 51).

**Stufe 6.** In Kohlbergs letzter und höchster Stufe der Moralentwicklung wird ‚richtiges‘ Verhalten mittels eigens gewählten und abstrakten „ethischen Prinzipien“ bestimmt. Im Zentrum befinden sich universell gültige Prinzipien wie Achtung der Menschenwürde, Gleichheit und Gerechtigkeit (vgl. Kohlberg, 1958/1995, S. 53). In diesem Stadium ist das moralische Urteilen rein deontologischer Natur.

**Musterantwort zum „Heinz-Dilemma“:**

- Heinz soll das Medikament stehlen, „denn dies ist eine Situation, die ihn zu der Entscheidung zwingt entweder zu stehlen oder seine Frau sterben zu lassen. In einer Situation, die eine solche Entscheidung verlangt, ist es richtig, zu stehlen“ (Kohlberg, 1974, S. 68).

Das von Kohlberg entwickelte Verfahren zur Messung des moralischen Urteilens hat seinen Weg in die empirische Werteforschung gefunden und gilt als eine der wichtigsten Methoden zur Erhebung von Wertvorstellungen. Grundlage und Legitimation der Methode liegen

darin, dass Werten immer ein gewisser Einflussfaktor bei Entscheidungen zugeschrieben wird – „Whenever an actor is forced to choose [...] his *value orientations* [...] will guide him in his choices“ (Parsons & Shills, 1952, S. 59) – und dieses Verfahren eben solche Entscheidungssituationen simuliert und analysiert. Während in der direkten Erhebung von Wertorientierungen mittels Fragebogen der relative Stellenwert abstrakter Konstrukte abgefragt wird, versucht das von Kohlberg konzipierte Verfahren konkrete Entscheidungssituationen zu simulieren und daraus die für die Entscheidung ausschlaggebenden Werthaltungen zu deduzieren. Um jedoch ausreichend Objektivität und Validität zu erreichen, setzt dieses Verfahren, wie zuvor gezeigt wurde, eine akribische Arbeitsweise des Forschers voraus und geht demnach mit einem erheblichen Zeitaufwand einher. Dies führt dazu, dass weitaus kleinere Stichprobenumfänge erhoben werden können als mittels direkter Erhebungsverfahren. Die komplexe Durchführbarkeit, erschwerte Vergleichbarkeit und geringere Stichprobengröße sind wohl als die ausschlaggebenden Gründe für die relativ seltene Anwendung des Verfahrens im Vergleich zur direkten Datengewinnungsmethode in der empirischen Werteforschung zu sehen. Aus diesen Gründen sehe ich das Potential dieses Verfahrens primär in der komplementären Anwendung neben direkten Erhebungsmethoden. So eignet es sich besonders zur Validierung der zuvor direkt erhobenen Wertvorstellungen, da nun festgestellt werden kann, ob einige dieser Wertepräferenzen bei tatsächlichen Entscheidungen auch so zum Tragen kommen. Im anschließenden zweiten Abschnitt wird auf die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte Studie genauer eingegangen. Der zuvor erläuterte allgemeine theoretische Hintergrund dient hierfür als Ausgangs- und Orientierungspunkt.

## **Abschnitt II: Zur Studie der Werthaltungen von Sportstudentinnen und Sportstudenten**

Der nun folgende zweite Abschnitt der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit der empirischen Studie zu Wertvorstellungen von Sportstudierenden. Bevor die zu untersuchenden Fragestellungen identifiziert werden können, muss zunächst versucht werden eine für das Forschungsziel gültige Definition von Werten zu erarbeiten. Anschließend sollen einige vertiefende theoretische Überlegungen zu den wesentlichen Forschungsfragen behandelt werden. Hierbei geht es zum einen um Werthaltungen im Vergleich verschiedener Studienrichtungen und zum anderen um den Zusammenhang von Werten und Sport. Im Anschluss können die Arbeitshypothesen der Studie gebildet werden, um daraufhin den empirischen Zugang zum Thema sowie das forschungspragmatische Design der durchgeführten Untersuchung näher auszuführen. Zuletzt werden die durch Anwendung der zuvor beschriebenen methodologischen Überlegungen gewonnen Ergebnisse, im Detail dargelegt und diskutiert.

### **5 Versuch einer Begriffsbestimmung**

Wie im letzten Abschnitt gezeigt wurde, gibt es weder eine universell akzeptierte Bedeutung des Wertebegriffs, noch herrscht innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin Einigkeit über die Definition von Werten. Aufgrund der verschiedenen Forschungsschwerpunkte der Wertestudien ist die Entwicklung einer allgemein gültigen Wertedefinition vermutlich wenig zielführend und nicht einmal möglich. Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist es jedoch wichtig, ein für den Rahmen der hier durchgeführten Studie gültiges Verständnis von Werten zu erarbeiten. Als Ausgangspunkt soll die Begriffsbestimmung des amerikanischen Kulturanthropologen Clyde Kluckhohn herangezogen werden. Kluckhohns Werk „Values and Value-Orientations in the Theory of Action“ (1952) ebnete den Weg für die empirische Werteforschung und nicht zuletzt deshalb galt seine darin enthaltene Wertedefinition noch im Jahre 1969 als die meistzitierte in deutsch- und englischsprachiger Literatur sowie als Grundlage zahlreicher darauffolgender Begriffsdiskussionen (vgl. Lautmann, 1969, S. 47). Kluckhohn (1952, S. 395) definiert Wert folgendermaßen: „A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action“. Die Schlüsselbegriffe in Kluckhohns Wertedefinition sind „conception“, „explicit or implicit“ und „desirable“. Mit dem Wort „conception“, welches als ‚Auffassung‘ übersetzt werden kann, zeigt Kluckhohn, dass Werte nicht direkt beobachtbar sind. So kann

der Wert Hilfsbereitschaft etwa nicht sinnlich wahrgenommen werden. Er tritt jedoch in seiner Manifestation, also im hilfsbereiten Handeln, in Erscheinung (vgl. ebd., S. 395 f.). Die Unterscheidung von ‚explizit‘ und ‚implizit‘ bedeutet, dass bestimmte Werte, Handlungsweisen und -ziele abseits des Bewusstseins, also implizit, beeinflussen (vgl. ebd., S. 397). Durch die Verwendung von ‚desirable‘, ‚das Wünschenswerte‘, wiederum weist Kluckhohn auf den normativen und affektiven Charakter von Werten hin. Während Letzteres dazu führt, dass Werthaltungen nicht sofort durch rationale Überlegungen abgeändert werden können, impliziert das Wort ‚normativ‘ einen gewissen (moralischen) Standard und ein ‚Sollen‘ von Seiten des Menschen diesem Standard entsprechend zu handeln (vgl. ebd., S. 398 ff.). Es ist jedoch anzumerken, dass Kluckhohn nicht genauer ausführt, ob das ‚Wünschenswerte‘ und der darin implizierte Standard von der Gesellschaft oder einem Individuum selbst ausgehen.

Anschließend an seine Definition ergänzt Kluckhohn, dass Werte nicht allein und unabhängig voneinander, sondern in sogenannten ‚Clustern‘ bestehen. Innerhalb dieser ‚Cluster‘ gibt es eine hierarchische Ordnung (vgl. ebd., 419 f.). Während Werte weiters für Kluckhohn kulturelle Produkte sind, gibt es dennoch Werte, die kulturelle Unterschiede transzendieren und über universelle Gültigkeit verfügen. Er bezeichnet diese als ‚universal values‘. Sie existieren, da Menschen aller Kulturen biologische Gemeinsamkeiten und Bedürfnisse aufweisen. So lehnen alle Gesellschaften unbedachte Lügen und willkürlichen Mord innerhalb des eigenen sozialen Verbands ab. Beispiele solcher universellen Werte sind laut Kluckhohn Wahrheit und Schönheit, wenngleich sie je nach kulturellem Hintergrund unterschiedlich definiert und andersartig zum Ausdruck kommen können (vgl. ebd., S. 417 f.). Kluckhohn betont jedoch auch, dass zwei Individuen nie über einen exakt identen Wertekanon verfügen, da den einzelnen Werten unterschiedliche Stellenwerte beigemessen werden (vgl. ebd., 416). Diese Erkenntnis ist grundlegend für die Durchführung empirischer Wertestudien, welche die Wertvorstellungen verschiedener Personen miteinander vergleichen. Zusammenfassend also sind Werte für Kluckhohn:

- abstrakte Entitäten, die ebenso wie Kultur nicht sinnlich wahrnehmbar sind.
- Auffassungen des Wünschenswerten, welche dem Menschen in Form eines Standards aufzeigen, was für ihn persönlich sowie für seine Mitmenschen erstrebenswert und richtig ist.

- Auslöser des Verhaltens, indem sie teilweise unbewusst die Auswahl bestimmter Handlungsweisen, -mittel und -ziele unter Berücksichtigung des Wünschenswerten beeinflussen.
- nicht unmittelbar veränderbar.
- interdependent und hierarchisch innerhalb von ‚Clustern‘ angeordnet.
- kulturbedingt. Dennoch gibt es Werte, die universell, also in allen Kulturen, gültig sind.

Aufbauend auf Kluckhohns Wertedefinition, erarbeitete Rokeach, dessen Wertestudie weiter oben bereits thematisiert wurde, die folgende Begriffsbestimmung: „A *value* is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence“ (1973, S. 5). Ebenso wie Kluckhohn sieht Rokeach Werte (in diesem Falle Werthaltungen) als beständig („enduring“). Er fügt jedoch hinzu, dass es sich hierbei um relative Beständigkeit handelt, da ansonsten sowohl individuelle als auch kulturelle Veränderungen nicht möglich wären. Als Grund für die Stabilität von Werten identifiziert Rokeach die Tatsache, dass Werte immer in ihrer Absolutheit vermittelt und erworben werden. So wird ein Kind von klein auf ermutigt komplett und nicht nur ein bisschen ehrlich zu sein. Für Rokeach stellt die Absolutheit von Werten indes auch ein Paradoxon dar, da Werten immer, insbesondere jedoch in Situationen wo einige Werte in Konflikt zueinander treten, eine relative Qualität anhaftet. In diesen Situationen wird sodann einer der Werte priorisiert. Rokeach drückt dies in seiner Begriffsbestimmung mit dem Wort „preferable“ aus. Während Kluckhohn „desirable“ als Nomen in Form des Wünschenswerten sah, nutzt Rokeach „preferable“ gezielt als Adjektiv. So handelt es sich bei Werten nicht um das stets zu Präferierende, sondern um Verhaltensweisen („modes of conduct“) oder Zielzustände („end-states of existence“) die gegenüber anderen entweder aus individuellen („personally“) oder aus sozialen („social“) Gründen zu präferieren sind. Dadurch entstehen je nach individueller Präferenz eigentümliche Wertehierarchien (vgl. ebd., S. 5 f.). Rokeach bezeichnet Wertehierarchien als Wertesysteme („value systems“) und definiert diese folgendermaßen: „A *value system* is an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance“ (ebd., S. 5). Wie bereits in Kluckhohns „Clustern“ gibt es für Rokeach somit eine hierarchische Ordnung der jeweiligen Werte innerhalb dieser Wertesysteme. Diese sind wie die Werte selbst relativ stabil und verändern sich kaum über die Jahre hinweg. Allerdings können die Werte im

Wertesystem anderes gewichtet werden, wodurch sich die Wertehierarchie und folglich auch die Struktur des Wertesystems verändert (vgl. ebd., S. 11).

Wenngleich die Wertedefinitionen von Kluckhohn und Rokeach zahlreiche begriffliche und inhaltliche Gemeinsamkeiten aufweisen, gibt es doch einen entscheidenden Unterschied, nämlich die Bezeichnung von Werten als „beliefs“, welche ins Deutsche am ehesten als ‚Überzeugungen‘ übersetzt werden können. Überzeugungen, anders als Auffassungen, haben uneingeschränkte und situationsübergreifende Gültigkeit und spiegeln somit den maßgeblichen Einfluss von Werten auf menschliches Handeln wider. Zudem werden ‚beliefs‘ in der empirischen Psychologie herkömmlicherweise als ‚Werthaltungen‘ bezeichnet (vgl. Krobath, 2009, S. 324). Die Unterscheidung zwischen Werten und Werthaltungen ist, wie bereits in früheren Kapiteln gezeigt wurde, für das Verständnis von Werten grundlegend, da es sich hierbei um zwei gänzlich verschiedene (psychologische) Konstrukte handelt. Zur Wiederholung: Werthaltungen, die als Dispositionen beziehungsweise Tendenzen in der Beurteilung von Werten verstanden werden, sind, anders als die abstrakten Konstrukte der Werte, empirisch erfassbar. Dies zeigt jedoch auch, dass Rokeachs Wertedefinition etwas bedenklich ist, da er sowohl Werte als auch Werthaltungen als „values“ bezeichnet.

Rokeach ist jedoch nicht der einzige Werteforscher, welcher es verabsäumt zwischen Werten und Werthaltungen zu differenzieren. Vor allem in der englischsprachigen Literatur wird diese Unterscheidung mit dem Begriff „value“ als Bezeichnung für Werte und Werthaltungen oft übergangen. Auch in der dritten und letzten Wertedefinition, die hier analysiert werden soll, nämlich jene von Schwartz (1994), wird begrifflich nicht zwischen Werten und Werthaltungen unterschieden. Schwartz beschäftigt sich mit dem motivationalen Aspekt von Werten und definiert diese als:

„desirable transsituational goals, varying in importance, that serve as guiding principles in the life of a person or other social entity. Implicit in this definition of values as goals is that (1) they serve the interests of some social entity, (2) they can motivate action—giving it direction and emotional intensity, (3) they function as standards for judging and justifying action, and (4) they are acquired both through socialization to dominant group values and through the unique learning experiences of individuals.“ (1994, S. 21)

Bereits im ersten Satz der obigen Definition wird klar, dass auch Schwartz das Wort „value“ synonym für Wert und Werthaltung benutzt, da mit der unterschiedliche Bewertung („varying in importance“) von Werten nur Werthaltungen dargelegt werden können, jedoch in der anschließenden Ausführung wieder von Werten die Rede ist. Es zeigen sich in der Wertedefinition von Schwartz zudem noch weitere inhaltliche Parallelen zu den zuvor analysierten Begriffsbestimmungen. Auch für Schwartz sind Werte Lebensgrundsätze, die als Standards das Verhalten der Menschen grundlegend beeinflussen. Während in Kluckhohns und Rokeachs Wertedefinitionen dem Wert als abstraktes Konstrukt, welches nicht an ein sinnlich wahrnehmbares Objekt gebunden ist, implizit Situationstranszendenz anhaftet, hebt Schwartz die situationsübergreifende („transsituational“) Gültigkeit von Werten ausdrücklich hervor. Weiters verbindet er, wie bereits Kluckhohn vor ihm, Werte mit etwas Wünschenswertem („desirable“). Allerdings sieht er Werte nicht als das allgemein Wünschenswerte, sondern im Sinne von wünschenswerten beziehungsweise erstrebenswerten Zuständen. Doch auch Schwartz verabsäumt es das Subjekt dieser zu erstrebenden Zustände zu bestimmen. Handelt es sich um etwas Wünschenswertes aus Sicht der Gesellschaft oder aber aus Sicht einer individuellen Person?

Anders als Kluckhohn und Rokeach, sieht Schwartz Werte jedoch weder als Auffassungen noch als Überzeugungen, sondern als „goals“. Die wortwörtliche deutsche Übersetzung von ‚goals‘ als Ziele oder Zielsetzungen ist hier jedoch kaum hilfreich, da Werte für die Zielsetzung entscheidend sind, wie dies von Laura Parks und Russell P. Guay (2009, S. 680) hervorgehoben wird: „[v]alues elicit goals, which drive action“, und somit nicht selbst Ziele darstellen können. Demzufolge ist im Kontext der Begriffsbestimmung von Schwartz eine sinngemäße Übersetzung von ‚goals‘ als Zielzustände, ähnlich Rokeachs Verwendung von „end-states of existence“, angebracht. Des Weiteren hebt Schwartz mit der Bezeichnung von Werten als „goals“ den motivationalen Aspekt von Werten hervor, da die Zielsetzung sowie die Erreichung dieser Ziele mittels praktischer Handlungen ein gewisses Maß an Motivation voraussetzen. Werte in diesem Sinne sind als Ursprung der einer Handlung zugrunde liegenden Motivation zu betrachten („they can motivate action“). Außerdem verleihen sie den individuellen Handlungen einer Person emotionalen Nachdruck („emotional intensity“), wodurch wieder das affektive Element von Werten veranschaulicht wird. Eine erwähnenswerte Neuerung in der Begriffsbestimmung von Schwartz ist die Akquisition von Werthaltungen<sup>1</sup>, welche sowohl durch Sozialisation als auch individuelle Erfahrung

---

<sup>1</sup> Werte an sich können nicht erworben werden.

stattfinden kann. Schwartz' Wertedefinition akzentuiert deutlich den motivationalen Charakter von Werten, weist jedoch im Allgemeinen erhebliche Überschneidungen zu den zuvor behandelten Begriffsklärungen von Kluckhohn und Rokeach auf. Diese Parallelen deuten, trotz der in den drei Definitionen vorkommenden Unbestimmtheiten, auf bestimmte, grundsätzlich gültige Aspekte einer Wertedefinition hin.

Aufbauend auf den drei hier analysierten Wertedefinitionen, soll nun versucht werden eine Begriffsklärung der Konzepte ‚Wert‘ und ‚Werthaltung‘ vorzulegen. Es ist jedoch anzumerken, dass es sich hierbei keinesfalls um eine alleinig und allgemein gültige Definition von Werten und Werthaltungen, sondern lediglich um eine für den Rahmen der vorliegenden Arbeit konkretisierte Begriffsbestimmung handelt. Angesichts der verschiedenen Forschungsschwerpunkte erscheint die Erarbeitung einer universell gültigen Begriffsbestimmung ohnehin als unrealistisch und nicht notwendig. Ist im weiteren Verlauf dieser Arbeit demnach die Rede von Werten und Werthaltungen beziehungsweise Wertvorstellungen, werden diese wie folgt verstanden:

**Werte:**

- Sind positiv bewertete, abstrakte Konstrukte und als solche nicht unmittelbar wahrnehmbar.
- Sind für ein Individuum oder eine Gesellschaft gültige Leitlinien, Lebensgrundsätze oder Standards.
- Beeinflussen die Zielsetzung, die Auswahl bestimmter Handlungsweisen sowie letztlich die Beurteilung dieser Handlungen und geben somit dem menschlichen Verhalten einen Rahmen.
- Können als situationsübergreifend gültig angesehen werden.
- Haben ein affektives Element, da Werten immer eine gewisse emotionale Bindung anhaftet.
- Werden von individuellen Personen unterschiedlich stark priorisiert. Dadurch entstehen sogenannte ‚Wertehierarchien‘.

**Werthaltungen/Wertvorstellungen:**

- Sind innerpsychische Dispositionen oder Tendenzen in der Beurteilung von Werten.
- Sind zeitlich relativ stabil.
- Werden entweder durch Sozialisation, wodurch sie gesellschaftlich vorgegeben wären, oder individuelle Erfahrung, womit sie aus dem Individuum selbst hervorgehen, erworben.

Hinsichtlich dieser Wertedefinition steht fest, dass der vorliegenden Arbeit also ein psychologisch-sozialwissenschaftliches Verständnis von Werten zugrunde liegt. Es ist jedoch erneut zu betonen, dass diese Begriffsklärung keine über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehende Legitimität beansprucht. Im Anschluss werden die für die hier durchgeführte Studie relevanten Fragestellungen formuliert.

## 6 Fragestellungen

Die für diese Arbeit durchgeführte Studie soll die Werthaltungen von Sportstudierenden sowie Englischstudentinnen und -studenten erfassen und miteinander vergleichen. Um dies zu ermöglichen, müssen einige Fragestellungen hinreichend konkretisiert werden. Es sollen folgende Forschungsfragen untersucht und bearbeitet werden:

1. Welche Wertpräferenzen weisen Sportstudentinnen und Sportstudenten auf?
  - Orientieren sich Sportstudierende an einheitlichen Werten, da gleiche beziehungsweise ähnliche Interessen und berufliche Ziele verfolgt werden?
2. Kann die Studienrichtung als Einflussfaktor auf die Werthaltungen der Studierenden gesehen werden?
  - Sind etwaige Unterschiede in den Wertpräferenzen der Studentinnen und Studenten auf unterschiedlich hohe sportliche Aktivität zurückzuführen?
3. Wirkt sich die Studienzeit signifikant auf die Wertvorstellungen der Studierenden aus?
  - Passen sich die untersuchten Wertebereiche im Zuge der institutionellen Sozialisation immer mehr aneinander an? Führt eine länger andauernde Institutionalisierung an einer Fakultät zu einer zunehmenden Orientierung an ähnlichen Werten?
4. Welchen Einfluss haben die demographischen Faktoren Geschlecht und Alter auf die Wertekonzeptionen von Studierenden?
  - Weisen Studentinnen eine, im Vergleich zu Studenten, hohe Ausprägung an pro-sozialen Werten auf?

Bevor allerdings Hypothesen zu diesen Fragestellungen gebildet und untersucht werden können, bedarf es einiger zusätzlicher theoretischer Hintergrundüberlegungen. Diese sollen in den nun folgenden Kapiteln dargelegt werden.

## **7 Vertiefende theoretische Grundsatzüberlegungen**

Um in weiterer Folge Forschungshypothesen für die vorliegende Studie bilden zu können, muss in diesem Kapitel der zuvor veranschaulichte allgemeine theoretische Hintergrund hinsichtlich zwei weiterer Themenbereiche vertieft werden. Zum einen soll untersucht werden, inwiefern und warum sich die Werthaltungen Studierender verschiedener Studienrichtungen voneinander unterscheiden. Zum anderen wird das Verhältnis von Sport und Werten, insbesondere ein möglicher Effekt der sportlichen Aktivität auf individuelle Wertvorstellungen, thematisiert.

### **7.1 Werte im Vergleich unterschiedlicher Studienrichtungen**

Im Laufe der nächsten Seiten soll der Frage, ob sich die Werthaltungen von Studierenden unterschiedlicher Studienfächer voneinander unterscheiden, nachgegangen werden. Diese Fragestellung behandelte unter anderem Jutta Mägdefrau in ihrer empirischen Studie (2008). In den Jahren 2005 und 2006 erhob sie anhand der direkten Befragung innerhalb eines Fragebogens die Werthaltungen von Studierenden (n = 493) dreier Studiengänge: Lehramt, Maschinenbau und Betriebswirtschaft (vgl. Mägdefrau, 2008, S. 38 f.). Hierfür nutzte sie das aus 24-Items bestehende Wertinventar der Speyerer Werteforschung (cf. Klages & Gensicke, 1994). Aufbauend auf den Wertpräferenzen der Befragten wurden diese im Anschluss mittels Faktorenanalyse in vier „Wertmuster“ beziehungsweise Wertetypen, nämlich „Individualistischer Materialist (INDMAT)“, „Sozialer (SOZ)“, „Traditionalist (TRAD)“ und „Privatier (PRIV)“, unterteilt (Mägdefrau, 2008, S. 47). Bei der Gruppe der Lehramtstudierenden gilt der Wertetyp SOZ als am meisten verbreitet. Dieser ist jedoch bei Studierenden der Studienfächer Betriebswirtschaft und Maschinenbau kaum ausgeprägt. Mägdefrau schließt daraus: „Die soziale Orientierung der Lehramtstudierenden entspricht ihrer beruflichen Wahlentscheidung“ (ebd., S 52). Umgekehrt ist der Wertetyp INDMAT bei den Studentinnen und Studenten des Lehramts am wenigsten ausgebildet und bei den Studierenden der anderen beiden Studienrichtungen am stärksten ausgeprägt. Betriebswirtschafts- und insbesondere Maschinenbaustudentinnen und -studenten wünschen sich demnach einen hohen Lebensstandard und Lebensgenuss. Zudem nehmen bei ihnen die Werte „Macht“, „Einfluss“ und „Erfolg“ einen deutlich höheren Stellenwert ein als bei Lehramtstudierenden (vgl. ebd.). Anhand der Untersuchung von Mägdefrau kann also geschlossen werden, dass sich die Wertvorstellungen von Studentinnen und Studenten der verschiedenen Studiengänge voneinander unterscheiden. Daraus resultiert jedoch die Frage, ob die erhobenen Unterschiede bereits vor Studienbeginn

auftraten und somit die Auswahl der Studienrichtung beeinflusst hatten, oder ob sie erst im Laufe des Studiums aufgrund der institutionellen Sozialisation entstanden waren. Es können daher zwei differentielle Hypothesen unterschieden werden:

- a. Werte beeinflussen die Wahl der Studienrichtung, wonach die Orientierung an ähnlichen Werten zur Selektion desselben Studienfachs führt.
- b. Zunehmende Sozialisierung und Institutionalisierung an einer Fakultät wirkt sich auf die Werthaltungen der Studierenden aus. Längere Studienzeit korreliert demnach mit der Präferenz ähnlicher Werte und resultiert in einer Anpassung der Wertvorstellungen an eine für die Fakultät typische Norm.

Während Hypothese (a) also den Effekt von Wertorientierungen auf die Studienwahl thematisiert, geht Hypothese (b) umgekehrt von einem Einfluss der Studienrichtung auf individuelle Werthaltungen aus. Die Gültigkeit beider Hypothesen soll nun durch Darlegung einiger empirischer Studien inspiziert werden.

### **7.1.1 Einfluss von Wertvorstellungen auf die Studienwahl**

Untersuchungen zum Zusammenhang von Werthaltungen und der Auswahl eines Studienfachs beruhen auf der Annahme, dass Werte einen Einfluss auf das Verhalten haben. Andreas Urs Sommer hebt jedoch hervor, dass Werte das Handeln nicht direkt bestimmen können, sondern nur im Hintergrund Entscheidungen beeinflussen (2016, S. 123). Diese Ansicht wird sowohl von McClelland (1985, S. 824) als auch Bardi und Schwartz (2003, S. 1209) geteilt. Beide betonen, dass Werte vor allem bei wichtigen und bewusst getroffenen Entscheidungen, wie etwa der Selektion eines Studiums oder bei politischen Wahlen, einen Einfluss auf das menschliche Verhalten haben. Bei spontanen Entscheidungen, wie der Auswahl eines Restaurants, spielen individuelle Werthaltungen hingegen keine beziehungsweise nur eine periphere Rolle. Auch Rosenberg (1957, S. 6), dessen Wertestudie beide der oben ausgeführten Hypothesen abhandelt und daher im folgenden Kapitel veranschaulicht werden soll, erkennt einen Einfluss der Werthaltungen auf die Wahl eines Studienfachs: „An occupational choice is not a value, but it is made on the basis of values“.

Überprüft wurde der Zusammenhang zwischen persönlichen Werten und der Motivation bei der Auswahl einer Studienrichtung unter anderem von Iva Allaverdi (2009). In den Jahren 2007 und 2008 erhob sie die Werthaltungen sowie die der Wahl eines Studiums zugrunde liegenden Motivationen von 368 Maschinenbaustudentinnen und -studenten in Tschechien und Deutschland (vgl. Allaverdi, 2009, S. 56). Auch sie nutzte das direkte

Datenerhebungsverfahren mittels Fragebogen als Forschungsinstrument. Während die Motive bei der Studienwahl mittels 38 eigens erstellter Frageitems auf einer sechs-stufigen Skala erhoben wurden, sollten die Wertvorstellungen der Studierenden anhand des ins Deutsche und Tschechische übersetzten Wertekatalogs und der acht-stufigen Skalen von Schwartz (1992; siehe Kapitel 4.1.3) festgestellt werden. Allaverdi übernahm zudem die Einteilung der elf motivationalen Wertetypen von Schwartz (1992) (vgl. Allaverdi, 2009, S. 50 ff.). Die Auswertung der Ergebnisse zeigt einen positiven Zusammenhang (Pearsons  $r$ ) zwischen den materiellen Erwartungen bei der Auswahl einer Studienrichtung und dem Wertetyp „Macht“ ( $r = 0.45$ ). Die materiellen Erwartungen korrelieren zudem mit den beiden Wertetypen „Universalismus“ ( $r = -0.38$ ) und „Benevolenz“ ( $r = -0.34$ ) (vgl. ebd., S. 67). Wählen Personen demnach ein Studienfach aufgrund des vielversprechenden beruflichen Einkommens, gehören sie mit großer Wahrscheinlichkeit dem Wertetyp „Macht“ an. Für die Wertetypen „Benevolenz“ und „Universalismus“ hingegen spielt das spätere Einkommen bei der Wahl des Studiums keine Rolle. Obwohl in Allaverdis Studie nur drei statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Werten und der Selektion einer Studienrichtung erkennbar sind, zeigt sie dennoch, dass einige Werte durchaus einen Einfluss auf die Motive bei der Studienwahl haben und somit die Entscheidung in eine bestimmte Richtung lenken können. Im folgenden Kapitel soll zur Gültigkeit der zweiten Hypothese Stellung genommen werden.

### **7.1.2 Institutionelle Sozialisation als Einflussfaktor auf individuelle Werthaltungen**

In diesem Kapitel wird auf die Hypothese zur Veränderung der Wertvorstellungen von Studierenden im Laufe des Studiums aufgrund zunehmender Institutionalisierung genauer eingegangen. Theoretisch beruht diese Hypothese darauf, dass die Werthaltungen von Individuen durch äußere Einflüsse beeinflussbar sind. Wie in der Erarbeitung der für diese Arbeit gültigen Wertedefinition gezeigt wurde, gelten individuelle Wertvorstellungen als *relativ* stabil – sie ändern sich nicht tagtäglich, können jedoch im Zuge bestimmter Einflüsse oder denkwürdiger Erfahrungen abgewandelt werden. Zudem gilt, dass Bildungsinstitutionen gesellschaftlich erwünschte Werte vermitteln sollen. Laut John C. Weidman (1989, S. 307) finden sich die Aufgaben und Ziele einer Fakultät im sogenannten ‚heimlichen Lehrplan‘. Zu den Zielen gehört die Vermittlung humaner Grundsätze in Form grundlegender moralischer Werte sowie die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben (vgl. ebd., S. 311). Da in verschiedenen öffentlichen Lehranstalten

dieselben Grundwerte vermittelt werden sollen, führt dies folglich zu gesellschaftlich relativ einheitlichen Werthaltungen.

Ein Indiz hierfür liefert die Untersuchung von Shalom H. Schwartz und Galit Sagie (2000). Die beiden Forscher wollten den Einfluss von Demokratisierung und sozioökonomischer Entwicklung auf die Homogenität von Wertvorstellungen innerhalb einer Gesellschaft analysieren. Die gezogene Stichprobe ( $n = 8351$ ) kann jedoch nicht als repräsentativ gelten, da sie ausschließlich Lehrpersonen aus 42 Ländern beinhaltet (vgl. Schwartz & Sagie, 2000, S. 478). Die Demokratisierung sowie sozioökonomische Entwicklung eines Staates wurden anhand zweier Indizes berechnet. Während ersterer die zivilen und politischen Rechte innerhalb eines Landes berücksichtigt, besteht der Index der sozioökonomischen Entwicklung aus dem Bruttoinlandsprodukt, dem prozentualen Anteil der alterstypischen Bevölkerung, der sich in einer Sekundarausbildung befindet, der absoluten Anzahl an Telefonen pro 1000 Bürgerinnen und Bürgern sowie der anteiligen Population die nicht in der Agrarwirtschaft tätig ist (vgl. ebd., S. 481 f.). Zur Erhebung der individuellen Werthaltungen nutzten sie das von Schwartz (1992) erstellte Forschungsdesign. Die erhaltenen Wertepräferenzen wurden sodann durch Berechnung der Standardabweichung auf ihrer Homogenität überprüft (vgl. Schwartz & Sagie, 2000, S. 469). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein positiver Zusammenhang (Pearsons  $r$ ) zwischen der sozioökonomischen Entwicklung eines Landes und der Homogenität der Werthaltungen der Bevölkerung besteht ( $r = 0.34$ ). Gleichzeitig korreliert zunehmende Demokratisierung leicht negativ ( $r = -0.15$ ; statistisch nicht signifikant) mit gesellschaftlich einheitlichen Wertvorstellungen (vgl. ebd., S. 485 f.). Da eine höhere sozioökonomische Entwicklung innerhalb eines Staates mit einer zunehmenden Institutionalisierung in öffentlichen Lehranstalten einhergeht, bedeutet das für die Autoren, dass die Sozialisation in Bildungsinstitutionen und beruflichen Organisationen einen Einfluss auf die Einheitlichkeit der Werthaltungen hat (vgl. ebd., S. 471). Klaus Böhnke (2001, S. 241) spricht hier von einer Wertetransmission („value transmission“) – einer Übertragung bestimmter Wertemuster – durch die Sozialisation in Institutionen.

Die Sozialisation in Bildungsinstitutionen, wie Schulen oder Hochschulen, ist nach Walter R. Heinz (2006, S. 321) Teil der ‚beruflichen Sozialisation‘ und wird daher auch als ‚Sozialisation für den Beruf‘ bezeichnet. Die berufliche Sozialisation beinhaltet weiters noch die ‚Sozialisation neben dem Beruf‘, also Aus- und Fortbildungen, wie auch ‚im Beruf‘ (ebd.). Letztere wird im Allgemeinen als ‚organisationale Sozialisation‘

(„organizational socialization“) bezeichnet und ist im Grunde eine Form der institutionellen Sozialisation innerhalb eines Unternehmens. Sie umspannt den Anpassungsprozess beruflicher Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger an die Werte, Normen und Ziele einer Firma und ist ausschlaggebend für hohe Arbeitsleistung und persönliche Zufriedenheit im Beruf (vgl. Cooper-Thomas & Anderson, 2006, S. 493). Daher versuchen Unternehmen mittels bestimmter Sozialisationstechniken, wie etwa Mentorenprogramme oder Kollegentreffen (vgl. Cable & Parsons, 2001, S. 18), einen möglichst großen „Value-Organisation-Fit“, also eine Kongruenz von persönlichen und institutionellen Werten, zu erzeugen (Chatman, 1989, S. 339). Falls die organisationale Sozialisation erfolgreich ist, führt dies zu firmenintern homogenen Werthaltungen.

Untersucht wurde der Einfluss der organisationalen Sozialisation auf die Wertvorstellungen von Angestellten unter anderem von Howard M. Weiss (1978). Seine Studie (n = 141) zeigt, dass neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem Unternehmen anfälliger sind ihre Wertvorstellungen an die eines Leitbilds, in diesem Fall direkte Vorgesetzte, anzupassen als Langzeitangestellte, die einem neuen Supervisor unterstellt werden. Zudem ist das Selbstwertgefühl der Angestellten ausschlaggebend für den Grad der Werthaltungsanpassung. Dementsprechend führt ein geringeres Selbstwertgefühl eher zu einer Assimilierung der eigenen Wertvorstellungen an jene der Vorgesetzten (vgl. Weiss, 1978, S. 717). Die Untersuchung von Weiss (1978) illustriert den Einfluss der organisationalen Sozialisation in Form von Supervision auf die Werthaltungen der Angestellten. Allerdings zeigt sie auch, dass der Effekt der institutionellen Sozialisation abhängig von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, wie etwa unterschiedlich hohes Selbstwertgefühl, sowie der Beschäftigungsdauer ist. So sind Firmenneulinge eher dazu bereit ihre persönlichen Wertvorstellungen anzupassen als Langzeitangestellte.

Institutionelle Sozialisation tritt jedoch nicht nur im Berufsleben, sondern auch im Laufe der Berufsausbildung in Schule und Studium auf. Doch anders als bei der organisationalen Sozialisation in einem Unternehmen, erfolgt die Vermittlung von institutionellen Werten und Zielen an Universitäten nicht in Form dezidierter Mentorenprogramme und Kennenlernetreffen<sup>1</sup>, sondern implizit durch Kontakt mit Gleichgesinnten und Professoren, die den ‚heimlichen Lehrplan‘ der Fakultät durch ihr Handeln umsetzen sollen. Der regelmäßige Kontakt mit Studienkolleginnen und Kollegen sowie Professoren, kann

---

<sup>1</sup> An manchen Universitäten gibt es sehr wohl Mentorenprogramme für Studieneinsteiger. Die Teilnahme ist jedoch zumeist optional.

hier als Haupteinflussfaktor auf die eigenen Werthaltungen angesehen werden. Denn laut Weidman (1989, S. 308) gilt: „The more frequently an individual interacts with specific others, the more he or she is exposed to their attitudes, values, and opinions“. Führen ähnliche Wertvorstellungen, wie im vorherigen Kapitel suggeriert wurde, demnach zur Wahl desselben Studienfachs, resultiert ein erhöhter Umgang mit Kommilitoninnen und Kommilitonen in immer homogeneren Werthaltungen innerhalb der Institution. Zudem steigt auch der Einfluss der Fakultät aufgrund des zunehmenden Kontakts mit Lehrpersonen. Daher wird erwartet, dass längere Studienzeit zu einer Veränderung der individuellen Werthaltungen und fakultätsintern zu homogeneren Wertvorstellungen führt.

Ob es zu einer Anpassung der eigenen Werthaltungen im Laufe des Studiums kommt, wurde von Kennon M. Sheldon (2005) untersucht. In einem Längsschnitt erhob er die Wertvorstellungen von 109 Studierenden der Psychologie innerhalb einer Einführungsvorlesung an der University of Missouri und erneut dreieinhalb Jahre später, als die Studentinnen und Studenten kurz vor ihrem Studienabschluss standen (vgl. Sheldon, 2005, S. 213). Erneut sollten die von den Versuchspersonen präferierten Werte direkt mittels Fragebogen erhoben werden. Sheldon griff jedoch hierbei nicht zu ein bis zwei Wort-Werteitems, sondern deduzierte die relevanten Werte aus 30 sachlichen Aussagen. So mussten die Probanden Aussagen, wie die folgende, auf einer fünf-stufigen Skala nach ihrer Wichtigkeit beurteilen: „I will assist people who need it, asking nothing in return“ (ebd., S. 214). Die somit erhobenen Wertvorstellungen wurden im Anschluss in sechs Wertebereiche eingeteilt: 1. ‚persönliche Entwicklung‘, 2. ‚Unterstützung der Gemeinschaft‘, 3. ‚emotionale Nähe‘, 4. ‚finanzieller Erfolg‘, 5. ‚körperliche Aktivität‘ und 6. ‚Beliebtheit‘. Das zuvor genannte Beispiel würde dem Wertebereich ‚emotionale Nähe‘ angehören (vgl. ebd.). Die durch Anwendung des *t*-Tests erhaltenen Resultate zeigen, dass die Wertebereiche 4 bis 6 alle signifikant ( $p < .01$ ) an Bedeutung verloren haben. ‚Emotionale Nähe‘ nimmt hingegen einen deutlich höheren Stellenwert bei den Versuchspersonen ein ( $p < .01$ ). Für die Wertedomänen ‚persönliche Entwicklung‘ und ‚Unterstützung der Gemeinschaft‘ zeigt sich keine statistisch signifikante Entwicklung, wobei erstere doch an Bedeutung gewann (vgl. ebd., S. 216). Sheldon schließt daraus, dass sich die Werthaltungen von Studierenden im Laufe des Studiums „positiv“ entwickeln, da es zu einer Abwendung von extrinsischen und materiellen Werten und gleichzeitiger Präferenz sozialer Werte kommt (vgl. ebd., S. 218). Es ist jedoch möglich, dass diese Veränderung der individuellen Wertvorstellungen nicht ausschließlich am Einfluss der institutionellen Sozialisation liegt, sondern auch mit der Altersentwicklung und der damit

verbundenen stärker ausgeprägten persönlichen Reife der Befragten einhergeht. Des Weiteren wäre es interessant zu erheben, ob sich die Werteanpassungen der Studierenden an verschiedenen Fakultäten gleichermaßen vollziehen oder ob diese tatsächlich von der jeweiligen Institution bestimmt werden.

Die Veränderung von Werthaltungen im Zuge des Studiums wurde ebenfalls von Morris Rosenberg (1957) untersucht. Ziel der Studie war es zu überprüfen, inwiefern die eigenen Wertvorstellungen mit den für die getroffene Berufswahl charakteristischen Werten übereinstimmen. Gibt es hier eine Inkongruenz sollte zudem mittels eines Längsschnitts festgestellt werden, ob es zu einer Anpassung der eigenen Werthaltungen oder einem Wechsel der Studienrichtung kommt (vgl. Rosenberg, 1957, S. 19). Für die Studie zog Rosenberg zwei Stichproben (n = 4329) in den Jahren 1950 und 1952 an der Cornell University. Die Wertvorstellungen von 944 Studierenden wurden zu beiden Messzeitpunkten ermittelt. Da für Rosenberg Werte Zielzustände darstellen – „values are [...] ‚things‘ in which people are interested – things they want“ (ebd., S. 6) – sollten die Studentinnen und Studenten in einem Fragebogen angeben in welchem Ausmaß (drei-stufige Skala) ein zukünftig ausgeübter Beruf zehn ‚berufsbezogene‘ Werte erfüllen sollte. Diese ‚berufsbezogenen‘ Werte sind beispielsweise ‚Geld‘, ‚Sicherheit‘, ‚Ausleben der eigenen Kreativität‘ oder ‚Unterstützung anderer‘ (vgl. ebd., S. 10 f.). Daraus erstellte Rosenberg drei ‚Wertekomplexe‘: 1. ‚Pro-soziale-Orientierung‘, 2. ‚Materialistische-Orientierung‘ und 3. ‚Selbstentfaltung-Orientierung‘. Die typischen Studienfächer beziehungsweise Berufe für diese ‚Wertekomplexe‘ wären: 1. soziale Arbeit, Medizin und Lehramt; 2. Management, Recht, Wirtschaft und Immobilienberatung; 3. Architektur, Journalismus und Kunst (vgl. ebd., S. 16). Stimmen nun die eigenen Wertepreferenzen nicht mit jenen der Studienrichtung überein, spricht Rosenberg von ‚widersprüchlichen Situationen‘. Im Zuge des Längsschnitts sollte also überprüft werden, ob Studierende, die sich in einer solchen Situation befanden, entweder die eigenen Werthaltungen an jene des Berufs anpassten oder, ob sie einen Studienfachwechsel vollzogen, wodurch wiederum eine Wertekongruenz erzeugt worden wäre.

Die Auswertung der Resultate zeigte, dass während 1950 noch bei 255 Personen (36%) die Werthaltungen nicht mit der Studienwahl übereinstimmten, die Werteinkongruenz zwei Jahre später nur noch auf 220 (31%) der Versuchspersonen zutraf. So fanden sich 54% der Studierenden, die im Zuge der ersten Erhebung in einer ‚widersprüchlichen Situation‘ waren, beim zweiten Messzeitpunkt in einer stimmigen Situation wieder (vgl. ebd., S. 20).

Weiters ist zu sehen, dass 57% der Studierenden, die pro-soziale Werte als besonders wichtig einstufen, jedoch nicht eine entsprechende Studienwahl getroffen hatten, ihre Studienrichtung an eine der drei ‚sozialen‘ Fächer anpassten. Der Wechsel zu einem sozial-orientierten Studium ergab sich allerdings auch bei 31% der Befragten, welche nicht der Wertedomäne der ‚pro-sozialen-Orientierung‘ angehörten. Dies ist ein prozentualer Unterschied von 26 Prozentpunkten. Gleichzeitig hatten sich die Werthaltungen bei 58% der Studentinnen und Studenten, die einen sozialen Beruf anstrebten, in eine nun wertekongruente Position verschoben. Dieselbe Werteveränderung trat bei 47% der Versuchspersonen auf, die eine nicht sozial-orientierte Studienrichtung wählten. Dies ergibt einen prozentualen Unterschied von nur 11 Prozentpunkten (vgl. Rosenberg, 1957, S. 22). Für Rosenberg bedeutet das, dass es nach der Wahl einer Studienrichtung durchaus zu einer Anpassung der eigenen Wertvorstellungen an die, für den zukünftigen Beruf typischen, Werte kommen kann. Dieses Phänomen wird allgemein als ‚antizipierte Sozialisation‘ („anticipatory socialization“) bezeichnet (Merton, 1968, S. 438). Unter ‚antizipierter Sozialisation‘ wird die Aneignung von Werten, die kennzeichnend für eine Gruppe oder ein Berufsfeld, welche in Zukunft betreten werden sollen, verstanden. Wahrscheinlicher ist für Rosenberg auf Grund der prozentualen Unterschiede jedoch die Anpassung der Studienwahl an die eigenen Werthaltungen: „*values have a greater effect on change of occupational choice than the other way around*“ (1957, S. 24). Seine Studie stützt somit die Annahme, dass sich die eigenen Wertorientierungen im Laufe des Studiums durchaus verändern können. Doch wie in dieser Untersuchung gezeigt wurde, haben individuelle Wertvorstellungen mehr Einfluss auf die Auswahl und Veränderung der Studienrichtung als die antizipierte und institutionelle Sozialisation auf eine Anpassung der eigenen Werthaltungen. Interessant zu sehen ist weiters, dass sich die Werthaltungen von 58% der Studierenden in einem sozial-orientierten Studienfach sowie von 47% der Studentinnen und Studenten anderer Studienrichtungen in eine ‚sozialere‘ Richtung verschoben hatten. In Anbetracht der Ergebnisse von Sheldon (2005) könnte demnach geschlossen werden, dass die zunehmende Präferenz sozialer Werte bei ansteigender Studiendauer nicht fakultätsabhängig ist.

In diesem Kapitel sollte der Einfluss der institutionellen Sozialisation an Bildungseinrichtungen auf die Werthaltungen von Studierenden überprüft werden. Die Untersuchung von Schwartz und Sagie (2000) lieferte einen ersten Hinweis für die Existenz eines solchen Effekts, da gesellschaftliche Werthaltungen womöglich aufgrund institutioneller Sozialisation in beruflichen Organisationen und Ausbildungsstätten

einheitlicher werden. Obwohl die Studie von Weiss (1978) die organisationale Sozialisation im Berufsleben und nicht im Studium untersucht, zeigt auch sie, dass eine Wertvorstellungsanpassung durch institutionelle Sozialisation insbesondere bei Firmenneulungen eintritt. Außerdem ist der Grad der Werthaltungsveränderung abhängig von gewissen Persönlichkeitsmerkmalen, wie etwa dem Selbstwertgefühl. Die in weiterer Folge analysierten Längsschnittuntersuchungen von Sheldon (2005) und Rosenberg (1957) zeigen deutlich, dass es im Laufe des Studiums zu einer Anpassung der eigenen Wertvorstellungen kommt. Beide Studien belegen eine zunehmende soziale Ausrichtung der Studierenden bei längerer Studiendauer, wodurch keine fakultätsspezifischen Einflüsse nachgewiesen werden können. Wenngleich sich die Werthaltungen von Studentinnen und Studenten verschiedener Universitäten und Fakultäten in ähnlicher Weise verändern, bestätigt diese Abänderung dennoch einen Einfluss der institutionellen Sozialisation auf die Wertvorstellungen der Studierenden. Hierbei wäre lediglich der Effekt des Faktors ‚Lebensalter‘ – ob sich die Werthaltungen gleichaltriger, die kein Studium verfolgen, in ähnlicher Weise verändern – abzuklären. Zur Beantwortung dieser Frage soll auf die Untersuchung von Stiksrud (1976) verwiesen werden, da dieser die Werthaltungen verschiedener, hauptsächlich nicht-akademischer Berufsgruppen erhob. Die Ergebnisse spiegeln jedoch nicht die Werthaltungsentwicklung der Studierenden wider. So kommt es bei den von Stiksrud untersuchten acht Altersgruppen im Bereich von 18 bis 30 Lebensjahren weder zu einer Zunahme in der Bedeutung von sozialen Werten noch zur gleichzeitigen Abnahme extrinsischer und materieller Werte (1976, S. 218). Daher kann tentativ von einem Effekt der institutionellen Sozialisation im Zuge eines Studiums auf die Werthaltungen der Studierenden ausgegangen werden. Aus der Untersuchung von Rosenberg (1957) geht zudem hervor, dass im Falle einer Werteinkongruenz zwischen eigenen und berufs- beziehungsweise studienspezifischen Wertvorstellungen ein Studienwechsel wahrscheinlicher auftritt als eine Werthaltungsanpassung. Dies würde demnach auf eine Bestätigung von Hypothese (a), also dem Einfluss von individuellen Werthaltungen auf die Studienwahl, hinweisen. Im folgenden Kapitel werden einige vertiefende theoretische Überlegungen zum Verhältnis von Sport und Werten ausgeführt.

## 7.2 Werte und Sport

Heutzutage wird jede Art von körperlicher Betätigung ‚Sport‘ genannt. Doch Sport ist weit mehr als nur reine physische Aktivität, er ist ein entscheidender Bestandteil moderner Gesellschaftssysteme. Die gesellschaftliche Bedeutung des Sports wird in der Begriffsdefinition von Herbert Haag (1986) eingehend thematisiert:

„Sport ist eine besondere Ausprägungsform menschlichen Bewegungsverhaltens. Zielsetzung, die am Sport beteiligten Personenkreise, Zeit und Ort zeigen eine große Vielfalt, womit die zentrale gesellschaftliche Bedeutung dieser Erscheinung gekennzeichnet ist. Sport ist ein Ausdruck kultureller Leistungen des Menschen. Er unterliegt daher den für kulturelle Leistungen typischen Tendenzen der Ideologisierung, Professionalisierung, Organisierung, Pädagogisierung und Verwissenschaftlichung. Sport ist ein Kulturgut internationaler Prägung, wobei entsprechend der soziokulturellen Verschiedenheit spezifische geographische Ausprägungsformen die Vielfalt dieser Erscheinung zusätzlich erhöhen.“ (S. 30 f.)

Sport ist also ein „Kulturgut“, dessen vielfältige Anwendungsbereiche seinen gesellschaftlichen Stellenwert bemessen. Er ist somit ein bedeutendes Teilsystem unserer Gesellschaft (vgl. Weis & Gugutzer, 2008, S. 7). „Die *gesellschaftliche Funktion* eines Teilsystems ist sein Beitrag, den es für das Weiterbestehen der Gesellschaft als übergeordnetes soziales System erbringt“ (Schulze, 2005, S. 18). Der Beitrag des Sports zum Fortbestand einer Gesellschaft betrifft unter anderem die Bereiche Wirtschaft, Erziehung sowie das gesamte Gesundheitssystem (vgl. ebd., S. 32). Außerdem trägt die sportliche Aktivität, wie in der „Sozialisationshypothese“ beschrieben wird, zur Sozialisation und dem Erwerb soziokultureller Werthaltungen bei (vgl. Alfermann, 1986, S. 130). Einige Werte oder soziale Grundsätze, wie Ehrlichkeit, Fairness, Mut, Kooperation oder Erfolgsorientierung, seien insbesondere durch Sport, manche sogar nur im Sport erwerbbar (vgl. McPherson, Curtis & Loy, 1989, S. 51 f.).

Es herrscht allerdings Uneinigkeit hinsichtlich der Existenz sportspezifischer Werte, also Werte, die nur im Kontext des Sports Bedeutung erfahren. Die reduktionistische These besagt, dass sportspezifische Werte durch Reflexion gesellschaftlicher Werte entstehen. Somit gibt es nur allgemeine, gesellschaftliche Werte und auch der Fokus des Leistungssports auf Erfolg und Wettkampf entspringt gesellschaftlichen Vorgaben.

Im Gegensatz dazu steht die Annahme, dass sich die im Sport, insbesondere im Wettkampfsport, relevanten Werte und gesellschaftlichen Werte widersprechen. So stimmt etwa das Streben nach Exzellenz und Konkurrenz nicht mit der Einstellung, dass ständiges Konkurrerieren schlecht sei, überein (vgl. Simon, 1991, S. 187 ff.). Zudem gibt es bestimmte Werte, die im Sport inhaltliche Konkretisierung erfahren und deren direkte Ummünzung auf eine außer-sportliche Welt daher nicht sinnhaft ist. Ein Beispiel wäre etwa der Wert ‚Fairness‘, welcher im Bereich des Sports entstanden ist und dort die sachliche Verarbeitung von Sieg und Niederlage, die Einhaltung von Regeln sowie gleiche Bedingungen im Wettkampf umschreibt (vgl. Kwiatkowski & Haag, 1987, S. 151). Fairness in dieser Bedeutung kann dann nicht einfach auf den Straßenverkehr umgemünzt werden, da das Überfahren einer roten Ampel wohl kaum unfaires Verhalten konstituiert (vgl. Pawlenka, 2001, S. 276). Der Wert Fairness hat sich jedoch im Sinne von Unparteilichkeit und Chancengleichheit zu einem gesellschaftlichen Grundwert entwickelt (vgl. Haag, 1995, S. 168).

Da zwischen Sport und Gesellschaft eine „kausale Beziehung“ (Bachleitner, 1992, S. 70) besteht, resultieren Veränderungen in der Gesellschaft in Anpassungen des Sports als untergeordnetes Teilsystem. So unterliegt er soziogeographischem und historischem Wandel. Ereignet sich zudem ein Wertewandel innerhalb einer Gesellschaft, dann umfasst dieser auch den Sport. Nach Gábor Papp und Gyöngyvér Prisztóka haben sich die für den Sport relevanten Werte von jenen der Fairness zu erfolgs- und leistungsorientierten Werten gewandelt. Dieser Wandel ist aufgrund der höheren finanziellen Bedeutung besonders im Spitzensport erkennbar (1995, S. 376). Diese Ansicht des Wertewandels im Sport wird auch von Reinhold Lopatka (2007) geteilt. Lopatka spricht im Zuge des immer größer werdenden Erfolgsdrucks von einem „survival of the fittest“ im Wettkampfsport, wodurch Werte wie Fairness zunehmend an Bedeutung verlieren (2007, S. 515). Jürgen Baur, Michael Bräutigam und Wolf-Dietrich Brettschneider (1989, S. 38) sowie Dorothea Luther (1998, S. 30) hingegen sehen den Wertewandel im Sport als eine Abwendung von leistungsorientierten (e.g. Erfolg) und konventionellen Werten (e.g. Gehorsam) zugunsten pro-sozialer (e.g. Hilfsbereitschaft), hedonistischer (e.g. Vergnügen) und individualistischer (e.g. Unabhängigkeit) Werte. Während Papp und Prisztóka (1995) und Lopatka (2007) sich vor allem dem Wertewandel im Spitzen- und Wettkampfsport annehmen, beziehen sich sowohl Baur et al. (1989) als auch Luther (1998) hierbei primär auf den Breiten- und Freizeitsport. Da die Autoren von unterschiedlichen und entgegengesetzten Ausrichtungen des Wertewandels im Sport sprechen, wird klar, dass dieser im Sportsystem nicht einheitlich

verläuft. Dies würde also darauf hinweisen, dass in einem bestimmten Teilbereich wie etwa im Leistungssport andere Werte eine hohe Bedeutsamkeit erfahren als im Breiten- und Freizeitsport. Um dieses Phänomen genauer zu betrachten, bedarf es einer inhaltlichen Differenzierung des Sportbegriffs.

### 7.2.1 Differenzierung des Sportbegriffs

Der Sport wird typischerweise in individuelle Handlungsfelder eingeteilt. Ursprünglich bestand der Sport nur aus zwei Handlungsfeldern, dem Breiten- und dem Spitzensport. Graphisch wurde diese Einteilung in Form einer Pyramide (siehe Abb. 7.1) dargestellt, da beide Bereiche voneinander abhängig sind. Während der Spitzensport seine Athleten aus dem Breitensport bezieht, erfährt dieser seine Ziele, Vorbilder und Muster vom Spitzensport (vgl. Tödtmann, 1982, S. 20).

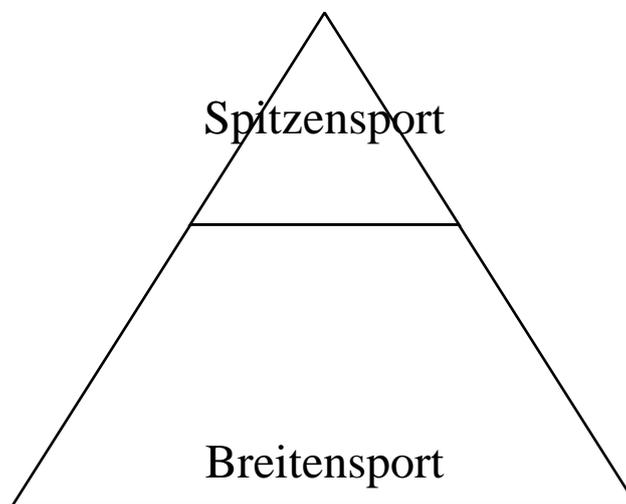


Abb. 7.1: *Klassifizierung des Sports in Form einer Pyramide (mod. n. Tödtmann, 1982, S. 20)*

Das in Abbildung 7.1 dargestellte Modell ist jedoch seit geraumer Zeit überholt. Durch die Entstehung des Handlungsfelds ‚Freizeitsport‘ stieg die Kluft zwischen Breiten- und Spitzensport zunehmend an. Zudem schrieb der Freizeitsport dem Sport neue, vom Spitzensport unabhängige und sogar widersprüchliche, Zielsetzungen zu. Ein Beispiel wäre der zunehmende Fokus auf Gesundheit anstelle von Wettbewerb. Ein weiterer Kritikpunkt des Modells liegt darin, dass nicht jedes Mitglied des Breitensports die Chance hat in den Spitzensport aufzusteigen (vgl. ebd., S. 20 f.). Tödtmann suggeriert daher ein neues, treffenderes Modell sportlicher Handlungsfelder:



Abb. 7.2: Tödtmanns Differenzierungsmodell sportlicher Handlungsfelder (mod. n. Tödtmann, 1982, S. 32)

Der Freizeitsport bildet in diesem Modell die Basis, auf welchem eine Pyramide aus Breiten-, Leistungs- und Hochleistungssport steht. Es handelt sich zwar erneut um eine Pyramide, jedoch betont Tödtmann, dass dies lediglich aufgrund der geringeren Anzahl an Athleten in Leistungs- und Hochleistungssport der Fall ist und nicht um eine reziproke Abhängigkeit, wie im traditionellen Modell, darzustellen. Die Differenzierung zwischen Breiten- und Freizeitsport erscheint aus heutiger Perspektive redundant, da beide Begriffe synonym füreinander genutzt werden. Tödtmann sieht jedoch im Breitensport den Leistungsgedanken noch deutlicher verankert als im Freizeitsport, welcher aus reinem „Selbstzweck“ betrieben wird (ebd., S. 30). Zudem sind in einem aktuellen Modell wohl noch die Bereiche Gesundheits- und Schulsport, welche er unter Freizeitsport subsumiert, deutlicher hervorzuheben.

Die Einteilung des Sports in einzelne Handlungsfelder ist notwendig, da den verschiedenen Bereichen individuelle Zielsetzungen und Funktionen zugeschrieben werden. Der Freizeitsport etwa hat die Funktionen Regeneration, Verbesserung der Gesundheit, Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Knüpfung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte sowie Prestigevermittlung (vgl. ebd., S. 42 ff.). Im Leistungssport hingegen können das Streben nach persönlichen Bestleistungen und Rekorden sowie das Wettstreiten als Zielsetzungen deduziert werden (vgl. Heckers, 1977, S. 55). Die unterschiedlichen Funktionen der beschriebenen Handlungsfelder des Sports führen dazu, dass in den einzelnen Teilbereichen anderen Werten ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Während im Leistungs- und Hochleistungssport Werte wie Erfolg, Disziplin, Hingabe und ein Streben

nach Exzellenz eine hohe Bedeutung erfahren (vgl. Simon, 1991, S. 189 f.), sind für den Freizeitsport gesundheitsorientierte und soziale Werte entscheidend. Diese Diskrepanz würde die unterschiedlichen Ausprägungen und Entwicklungen des zuvor skizzierten Wertewandels im Sport erklären. Demnach müsste jedoch auch höhere sportliche Aktivität beziehungsweise ein höheres Leistungsniveau mit der Präferenz anderer Werte korrelieren.

### **7.2.2 Einfluss der sportlichen Aktivität auf individuelle Werthaltungen**

Aufbauend auf der Annahme, dass die unterschiedlichen Zielsetzungen und Funktionen der einzelnen Handlungsbereiche des Sports einen Einfluss auf den Stellenwert bestimmter Werte haben, kann vermutet werden, dass Freizeitsportlerinnen und Sportler andere Werte präferieren als Athletinnen und Athleten des Spitzensports. Wolbert (1992, S. 163) etwa sieht im Leistungs- und Hochleistungssport den Erfolg beziehungsweise den Sieg als „Superwert, dem alles zu opfern ist“. Diesem „Superwert“ sind moralische und soziale Werte unterzuordnen. Da Leistungs- und Hochleistungssportlerinnen und Sportler im Durchschnitt deutlich häufiger sportlich aktiv sind als Freizeitathletinnen und Athleten, müsste höhere sportliche Aktivität zur Präferenz von leistungs- und erfolgsorientierten Werten sowie zur gleichzeitigen Ablehnung von pro-sozialen-, Fairness- und Toleranzwerten führen. Ob und inwiefern unterschiedlich hohe sportliche Betätigung tatsächlich einen Einfluss auf die Sozialisation und Werthaltungen des Menschen verzeichnet, ist allerdings ein relativ neuartiges Forschungsziel (vgl. McPherson et al., 1989, S. 51 f.). Doch seit den 1990 Jahren wurde der Effekt der sportlichen Aktivität auf die Werthaltungen von Individuen bereits mehrfach (cf. Mielke, 1993; Papp & Prisztóka, 1995; Mielke & Bahlke, 1995; Kleiner, 1999) empirisch erhoben.

In ihrer Wertestudie versuchte Rosemarie Mielke (1993) den Zusammenhang zwischen sportlicher Intensität und der Priorisierung bestimmter Werte sowie geschlechtsspezifische Unterschiede in den Werthaltungen deutscher Jugendlicher (n = 600) mittels Fragebogen zu ermitteln. Obwohl das Untersuchungsdesign von Mielke auf den theoretischen Überlegungen von Rokeach (1973) sowie Schwartz und Bilsky (1987) basiert, nutzte sie, aufgrund der bereits zuvor erläuterten Vorteile (siehe Kapitel 4.1), das Ratingverfahren zur Beurteilung ihres Wertekatalogs – dem „Osnabrücker-Werte-Inventar“, bestehend aus 23 Wertetems (1993, S. 375). Die sportliche Intensität der Probanden sollte durch Selbsteinschätzung im Fragebogen festgestellt werden. Daraus ergaben sich folgende vier Sportniveaugruppen: 1. Personen, die nicht sportlich aktiv sind, 2. Freizeitsportlerinnen und Sportler, die nicht an Wettkämpfen teilnehmen, 3. Freizeitsportlerinnen und Sportler, die an

Wettkämpfen teilnehmen und 4. Leistungssportlerinnen und Sportler (Mielke, 1993, S. 374). Die im Anschluss erstellten Wertebereiche „Fairneß [sic]“ (bestehend aus: „Rücksichtnahme“, „Ehrlichkeit“, „Fairneß [sic]“ und „Chancengleichheit“), „Leistung“ (bst. aus: „Selbstbehauptung“, „Durchsetzungsfähigkeit“, „Ehrgeiz“ und „Leistungsfähigkeit“) und „sozial-hedonistische Werte“ (bst. aus: „Freundschaft“, „enge Vertrautheit“, „innere-Harmonie“ sowie „Glück“) wurden sodann anhand dieser vier Sportniveaugruppen und des Faktors ‚Geschlecht‘ analysiert (ebd., S. 375 f.). Mielke stellte varianzanalytisch fest, dass es eine Reihe an geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich der Wertepreferenzen männlicher und weiblicher Jugendlicher gibt. So schätzen Freizeitsportlerinnen sozial-hedonistische Werte deutlich höher ein als Freizeitsportler (vgl. ebd., S. 378). Zudem entwickelt sich die Bedeutung von Fairnesswerten bei weiblichen und männlichen Jugendlichen mit zunehmender sportlicher Aktivität in entgegengesetzte Richtungen. Während dieser Wertebereich bei weiblichen Versuchspersonen in höheren Sportniveaugruppen an Wichtigkeit gewinnt, sinkt er bei männlichen Probanden mit zunehmender sportlicher Intensität sukzessive ab. Ab der Teilnahme an Wettkämpfen zeigen sich für den Wertebereich ‚Fairness‘ signifikante Geschlechtsunterschiede, da Männer diesen Bereich weitaus weniger wertschätzen als Frauen (vgl. ebd., S. 377). Die oftmals in der Literatur vertretene Annahme (cf. Gilligan, 1999<sup>1</sup>), dass Frauen sozialen Werten einen hohen Stellenwert beimessen, zeigt sich bei geringerer sportlicher Intensität weitaus deutlicher. So schätzen weibliche Jugendliche, die keinen oder kaum Sport treiben, sozial-hedonistische Werte höher als ihre sporttreibenden Peers (vgl. ebd., S. 382). Die varianzanalytische Auswertung der erhobenen Daten zeigt allerdings auch, dass es keinen Haupteffekt der sportlichen Intensität auf die Wertepreferenzen von Jugendlichen gibt (ebd., S. 376).

Papp und Prisztóka versuchten in ihrer Studie „Sportsmanship as an Ethical Value“ (1995) die Bedeutung des sportlichen Verhaltens („sportsmanship“) für 640 ungarische Schülerinnen und Schüler wie auch Studierende zu erheben. Im Zuge der Untersuchung wurden sowohl die sportspezifischen Werthaltungen der Probanden als auch deren konzeptuelles Wissen über „sportsmanship“ innerhalb eines aus 34 Werteelementen bestehenden Fragebogens ergründet (vgl. ebd., S. 376). Durch die Überprüfung korrelativer Zusammenhänge (Pearsons  $r$ ) stellen Papp und Prisztóka fest, dass persönliche Werte einen

---

<sup>1</sup> Gilligan, selbst Mitarbeiterin in einigen von Lawrence Kohlberg durchgeführten Untersuchungen, nutzte die vom amerikanischen Entwicklungspsychologen entworfenen Dilemma-Situationen zur Erhebung der moralischen Werthaltungen weiblicher und männlicher Studierender (n = 50).

Einfluss auf die Auswahl einer bestimmten Sportart haben (1995, S. 383). Des Weiteren besteht ein positiver Zusammenhang ( $r = 0.77$ ) zwischen dem sportspezifischen Wissen und der Länge der Ausübung einer individuellen Sportart. Zudem korreliert ( $r = 0.19$ ) das konzeptuelle Wissen über Sport mit der Befürwortung sportlichen Verhaltens. Allerdings ist ein negativer Zusammenhang ( $r = -0.54$ ) zwischen der Anzahl an Jahren, in denen eine gewisse Sportart aktiv ausgeübt wird und den Werthaltungen der Befragten hinsichtlich sportlichen Verhaltens erkennbar. Anhand dieser Resultate schließen die Autoren, dass eine zunehmende Leistungsorientierung die Wichtigkeitsbeurteilung sportlichen Verhaltens negativ beeinflusst. Langfristige und regelmäßige sportliche Aktivität führt demnach zur Ausprägung ‚negativer‘ Werthaltungen, also zur Vernachlässigung sportlichen Verhaltens (vgl. ebd.).

Auch die beiden von Rosemarie Mielke und Steffen Bahlke (1995) durchgeführten Studien versuchten der Frage nach dem Einfluss der Ausübung einer Sportart auf die Wertorientierungen deutscher Jugendlicher nachzugehen. Beide Studien arbeiteten mit dem „Osnabrücker-Werte-Inventar“. Dieses wurde jedoch um ein Item auf nunmehr 22 Wertebegriffe reduziert, da in Studie 1 die Einzelwerte als Substantive und in Studie 2 als Adjektive angegeben wurden und die Umformulierung des 23. Items zu einer Begriffsverschiebung geführt hätte (vgl. Mielke & Bahlke, 1995, S. 421). Die erste Teilstudie untersuchte den Einfluss der sportlichen Intensität auf die Werthaltungen und Wertestrukturen von deutschen Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren ( $n = 502$ ). Mielke und Bahlke unterschieden hinsichtlich der sportlichen Intensität vier Intensitätslevels, die sich bezüglich der durchschnittlichen Wochenstundenzahl der Ausübung einer Sportart signifikant voneinander unterscheiden: 1. Nicht-sportlich aktiv (0), 2. Freizeitsportlerinnen und Sportler (4,49), 3. Athletinnen und Athleten die an Wettkämpfen teilnehmen (7,57) und 4. Leistungssportlerinnen und Sportler (8,86) (ebd., S. 423). Die Werthaltungen der Jugendlichen wurden mittels Ratingverfahren anhand einer dreistufigen Skala (nicht wichtig – wichtig – sehr wichtig) erfasst. Anschließend wurden die erhobenen Daten in Anlehnung an die Arbeiten von Schwartz und Bilsky (1987) und Schwartz (1992) durch multidimensionale Skalierung graphisch veranschaulicht, um deren Dimensionalität zu untersuchen. Die 22 Wertebegriffe wurden sodann in die vier orthogonalen und bipolaren Dimensionen von Schwartz (1992), nämlich „self-enhancement“, „self-transcendence“, „openness to change“ und „conservation“, eingeteilt (vgl. Mielke & Bahlke, 1995, S. 422 f.). Die Resultate der ersten Teilstudie zeigen, dass die Sportniveaugruppen 1 und 2 bestimmte Werte häufiger in falschen beziehungsweise

unerwarteten Bereichen einordnen als sportlich aktivere Vergleichsgruppen. Daraus schließen die Autoren:

„athletes who participate in sport activities on higher levels (level 3 and level 4) produce a value structure which is much more similar to the typical structure of young people than non-athletes who do not at all or on a very basic level - in a non-competitive way - participate in sport activities“.  
(Mielke & Bahlke, 1995, S. 425)

Allerdings zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich der sportlichen Intensität in der Priorisierung der vier Wertedomänen (vgl. ebd., S. 427). In Studie 2 versuchten Mielke und Bahlke festzustellen, ob die in der ersten Teilstudie erzielten Resultate tatsächlich auf die Ausübung einer Sportart oder bloß auf die Intensität, mit der eine gewisse Freizeitbeschäftigung ausgeführt wird, zurückzuführen sind. Die untersuchte Stichprobe (n = 320) besteht aus deutschen Gymnasialschülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 17 Jahren (vgl. ebd., S. 428 f.). Die von den Schülerinnen und Schüler genannten bevorzugten Freizeitaktivität wurden von den Autoren in vier Freizeitbeschäftigungs-Gruppen zusammengefasst, und zwar: ‚Einzelsport‘, ‚Teamsport‘, ‚Musik‘ sowie ‚Anderes Hobby‘ (vgl. ebd., S. 431). Die Auswertung der Resultate erfolgte wie in Studie 1 und weist keine unterschiedlichen Wertestrukturen und Werthaltungen für die vier Freizeitbeschäftigungs-Gruppen auf. In Zusammenhang mit den Ergebnissen der ersten Teilstudie schließen Mielke und Bahlke einen Effekt der sportlichen Aktivität auf Struktur und Präferenz des Wertinventars aus. Vielmehr seien die in Studie 1 erhobenen Unterschiede auf die Intensität, mit der eine geliebte Freizeitbeschäftigung ausgeführt wird, zurückzuführen (ebd., S. 434).

Die in dieser Arbeit bereits mehrfach zitierte Untersuchung von Konrad Kleiner (1999) erforschte nicht nur den Effekt der sportlichen Aktivität auf allgemeine Werthaltungen, sondern auch auf körperspezifische Wertvorstellungen. Der von Kleiner erstellte Wertekatalog („Wiener-Werte-Inventar“) umfasst 25 allgemeine Werte, welche er mittels Faktorenanalyse zu zwölf Wertebereichen zusammenfasste (siehe Tab. 7.1). Auch die Einstellungen der Probanden zum eigenen Körper sollten durch 25 körperspezifische Wertetems erhoben werden, welche dann den dreizehnten Wertebereich „Körper“ bildeten (vgl. Kleiner, 1999, S. 351 ff.). Die für diese Forschungsarbeit gezogene Stichprobe (n = 4049) besteht aus vier Teilstichproben, nämlich: Schülerinnen und Schüler (n1 = 1355),

Lehrlingen (n2 = 2047), Sportstudentinnen und -studenten (n3 = 259) sowie Erwachsenen (n4 = 388) (vgl. ebd., S. 374).

Tab. 7.1: *Kleiners (1999) „Wiener-Werte-Inventar“ und dazugehörige Wertebereiche*

<b>Werteitems</b>	<b>Wertebereiche</b>
Das tun, was andere auch tun	Konservatismus
Am Althergebrachten festhalten	
Pflichtbewusst sein	Pflichterfüllung
Gesetz und Ordnung respektieren	
Pünktlich sein	
Fleißig und ehrgeizig sein	Leistung
Etwas leisten	
Die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen	Hedonismus
Vergnügen (Ein genussvolles Leben)	
Sexualität (Ein sexuell erfülltes Leben)	
Über Dinge Bescheid wissen	Bildung
Geistig aktiv sein	
Gesundheitsbewusst leben	Gesundheit
Gesunde Lebensweise	
Im Umgang mit anderen fair sein	Fairness
Gerecht sein	
Soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen	
Sich und seine Bedürfnisse besser gegen die anderen durchsetzen	Durchsetzung
Sich selbst verwirklichen	
Macht und Einfluss haben	Politisches Engagement
Sich politisch engagieren	
Tolerant sein	Toleranz
Eine friedliche Welt	
Auf Wohlstand Wert legen	Materialismus
Sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten	Umweltbewusstsein

Quelle: mod. n. Kleiner (1999, S. 351 f.).

Die Werthaltungen der vier Teilstichproben zu den in Tabelle 7.1 angeführten Wertebegriffen sowie den 25 körperspezifischen Werten wurden auch in dieser Untersuchung mittels direkter Befragung in Form der Ratingmethode innerhalb eines Fragebogens ermittelt. Aufbauend auf den Überlegungen von Piaget und Kohlberg (siehe Kapitel 4.2) nutzte Kleiner Interviews, in welchen den Versuchspersonen Dilemma-Situationen vorgelegt wurden, als komplementäres Datenerhebungsverfahren. Die sportliche Aktivität wurde in Anlehnung an Bachleitner (1983) anhand dreier Faktoren – Dauer, Intensität und Häufigkeit der sportlichen Betätigung – festgestellt. Daraus ergaben sich fünf „sportliche Aktivitätsniveaus (BSA-Levels)“: 1. „Sportlich Inaktive“, 2. „Gelegenheitssportler“, 3. „Freizeitsportler“, 4. „Intensivsportler“ und 5. „Wettkampfsportler“ (ebd., S. 387 ff.).

Die Auswertung der Daten zeigte einige interessante Verlaufsmuster in der Bewertung der einzelnen Wertebereiche bei zunehmender sportlicher Aktivität. So nimmt beispielsweise der Wertebereich ‚Hedonismus‘ bei Erwachsenen und Schülerinnen und Schülern in den oberen Aktivitätsniveaus einen höheren Stellenwert ein als in den unteren BSA-Levels. Für Sportstudierende, die lediglich die BSA-Levels 4 und 5 einnehmen, zeigt sich hier wiederum ein entgegengesetzter Verlauf. Weiters erfährt der Wertebereich ‚Gesundheit‘, mit Ausnahme zweier Teilgruppen (Erwachsene BSA-2 < Erwachsene BSA-1; Sportstudierende BSA-5 < Sportstudierende BSA-4), im Zuge ansteigender sportlicher Aktivität eine höhere Bedeutung. Es sind jedoch keine einheitlichen Verlaufsmuster für die Wertebereiche ‚Fairness‘, ‚Toleranz‘ und ‚Leistung‘ erkennbar (vgl. ebd., S. 404 f.). Der Wertebereich ‚Leistung‘ steigt beispielsweise ausschließlich bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Aktivitätsniveau konstant an. Bei weiblichen Erwachsenen wird dieser Bereich sogar im BSA-Level 1 als am Wichtigsten eingestuft (vgl. ebd., S. 406 ff.). Kleiner untersuchte zudem den Zusammenhang zwischen den Wertebereichen ‚Fairness‘, ‚Toleranz‘ und ‚Leistung‘ bei zunehmender sportlicher Aktivität. Letzterer verzeichnet einen leichten Abfall von BSA-1 zu BSA-2. Der anschließende steile Anstieg verflacht ab BSA-4. Die Bedeutung der beiden anderen Wertebereiche verläuft weitestgehend ähnlich, in dem beide zwischen BSA-1 und BSA-3 leicht ansteigen, um schließlich bis zu BSA-5 zunehmend deutlicher an Wichtigkeit zu gewinnen. Die statistische Auswertung zeigt einen negativen Zusammenhang (Pearsons  $r$ ) zwischen den beiden Bereichen ‚Fairness‘ und ‚Toleranz‘ und dem Bereich ‚Leistung‘ in Abhängigkeit der sportlichen Aktivität. Bei Sportstudierenden besteht ein negativer Zusammenhang ( $r = -0.13$ ) zwischen den genannten Wertebereichen in den

Aktivitätsgruppen BSA-4 und BSA-5. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler zeigt eine leicht positive Korrelation ( $r = 0.05$ ) in der Sportniveaugruppe 4 und ein negatives Verhältnis ( $r = -0.15$ ) im BSA-Level 5 (vgl. ebd., S. 408). Des Weiteren besteht ein geschlechtsbedingter Effekt auf die Wertebereiche ‚Toleranz‘ und ‚Fairness‘, welche mit Ausnahme der Sportstudierenden BSA-4, durchgehend von weiblichen Versuchspersonen höher eingestuft werden als von den männlichen Studienteilnehmern (vgl. ebd., S. 409).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Präferenz bestimmter Wertebereiche ergeben sich auch unabhängig des jeweiligen BSA-Levels. Die mittels *t*-Test ermittelten Signifikanzen zeigen für die Wertebereiche ‚Toleranz‘ ( $p = .000$ ), ‚Umweltbewusstsein‘ ( $p = .013$ ), ‚Hedonismus‘ ( $p = .05$ ; bei Erwachsenen kein signifikanter Unterschied erkennbar) und ‚Politisches Engagement‘ ( $p = .051$ ) statistisch bedeutsame Unterschiede in der Wichtigkeitsbeurteilung der einzelnen Bereiche. Lediglich der Wertebereich ‚Politisches Engagement‘ wird hier von Männern höher eingestuft als von Frauen (vgl. ebd., S. 399 ff.). Kleiner verzeichnet ebenfalls Verlaufsmuster in der Wichtigkeitsbeurteilung der Werthaltungen für den Faktor ‚Lebensalter‘. Es ergeben sich vier Wertebereiche in denen nennenswerte Verlaufsentwicklungen bezüglich des Lebensalters erkennbar sind (in Klammer werden die jeweiligen Mittelwerte in der Reihenfolge Schüler & Schülerinnen – Studierende – Erwachsene angeführt, wobei ~ für keinen statistisch signifikanten Unterschied steht): ‚Hedonismus‘ ( $5.76 > 5.44 > 4.95$ ), ‚Gesundheit‘ ( $5.43 < 5.73 \sim 5.83$ ), ‚Durchsetzung‘ ( $5.34 > 5.13 \sim 4.98$ ) und ‚Politisches Engagement‘ ( $3.8 > 3.29 \sim 3.19$ ). Mit Ausnahme des Wertebereichs ‚Gesundheit‘, verlieren alle Bereiche mit zunehmendem Alter an Bedeutung (vgl. ebd., S. 397 f.).

Zusammenfassend kann also kein einheitlicher Effekt der sportlichen Aktivität auf individuelle Werthaltungen festgestellt werden. Lediglich die Untersuchung von Papp und Prisztóka (1995) deutet darauf hin, dass langfristige und regelmäßige sportliche Betätigung zu abnehmendem sportlichen Verhalten, also der Vernachlässigung von Fairness- und Toleranzwerten, führt. Weder die Studien von Mielke (1993) und Mielke und Bahlke (1995), noch die Untersuchung von Kleiner (1999) können diesen Effekt bestätigen. In der Forschungsarbeit von Mielke (1993) zeigt sich die erwartete Regression der Fairnesswerte bei ansteigender sportlicher Intensität lediglich bei männlichen Probanden. Weibliche Versuchspersonen weisen wiederum einen entgegengesetzten Verlauf auf. Kleiner kann hingegen in seiner Wertestudie einen über die Altersgruppen hinweg gültigen Verlauf lediglich für die Wertebereiche ‚Gesundheit‘ und ‚Hedonismus‘, welche beide bei

ansteigendem Aktivitätsniveau an Bedeutung gewinnen, feststellen. Demnach kann die Annahme, dass zunehmende sportliche Betätigung zu einer Präferenz von leistungs- und erfolgsorientierten Werten sowie der Ablehnung von Fairness- und Toleranzwerten führt, anhand der hier erörterten Studien nicht bestätigt werden. Im Folgenden können nun die Arbeitshypothesen der Studie gebildet werden.

## 8 Hypothesenbildung

Aufbauend auf den zuvor beschriebenen Fragestellungen sowie theoretischen Grundsatzüberlegungen, lassen sich für die vorliegende Studie sechs Forschungshypothesen ableiten:

*H1: Die Werthaltungen von Sportstudentinnen und Sportstudenten sind relativ homogen, da ähnliche Interessen und berufliche Ziele verfolgt werden.*

Diese Hypothese beruht zum einen auf der Untersuchung von Schwartz und Sagie (2000), die in ihrer Studie andeuteten, dass die institutionelle Sozialisation ein Einflussfaktor auf die Einheitlichkeit von Werthaltungen ist. Zum anderen haben individuelle Wertvorstellungen, wie von Allaverdi (2009) und Rosenberg (1957) gezeigt wurde, einen Einfluss auf die Selektion eines Studienfachs. Demnach liegt die Vermutung nahe, dass Studentinnen und Studenten einer Studienrichtung ähnliche Wertorientierungen aufweisen.

*H2: Die gewählte Studienrichtung hat einen Einfluss auf die Wichtigkeitsempfindung der untersuchten Wertebereiche.*

Ausgangspunkt dieser Hypothese ist die Studie von Mägdefrau (2008), die bedeutsame Unterschiede in den Werthaltungen Studierender verschiedener Studienfächer vorweist. Vermutlich werden die Unterschiede in der vorliegenden Studie angesichts der untersuchten Stichprobe im Vergleich zur Untersuchung von Mägdefrau jedoch weniger drastisch ausfallen. Da sowohl ein Großteil der Sport- als auch Englischstudentinnen und -studenten ein Lehramtstudium besuchen, sollten beispielsweise kaum Unterschiede in der Präferenz sozialer Werte auffindbar sein. Dennoch werden aufgrund der unterschiedlich ausfallenden institutionellen Sozialisation an einer der beiden Fakultäten gewisse Differenzen in den Wertorientierungen der Studierenden erwartet.

*H3: Die Studienzeit wirkt sich auf die Wertvorstellungen der Studierenden aus.*

*H3.1: Je höher die Studiendauer, umso wichtiger werden pro-soziale Werte.*

*H3.2: Mit zunehmender Studienlänge gleichen sich die Wertepreferenzen mehr und mehr aneinander an.*

Die Gültigkeit dieser Hypothesen kann angesichts der Untersuchungen von Rosenberg (1957) und Sheldon (2005) vermutet werden. Beide Längsschnittstudien zeigen veränderte Werthaltungen von Studierenden nach längerer Institutionalisierung an einer Fakultät. Hierbei kommt es insbesondere zu einer zunehmenden Wichtigkeitsempfindung pro-sozialer Werte. H3.2 entspringt der von Weidman (1989, S. 308) postulierten Annahme, dass je mehr

Zeit in einer Gruppe oder mit bestimmten Individuen verbracht wird, umso eher kommt es zu einer Assimilation der eigenen Werthaltungen. Da vermutet wird, dass Studierende derselben Studienrichtung ähnliche Wertpräferenzen aufweisen und dass längere Studienzeiten mit vermehrtem Kontakt mit Kommilitoninnen und Kommilitonen korreliert, werden bei ansteigender Studienlänge einheitlichere Wertvorstellungen innerhalb einer Fakultät erwartet.

*H4: Unterschiede in der sportlichen Aktivität wirken sich auf die Wertekonzeptionen der Studierenden aus.*

Die vierte Hypothese ist vergleichsweise ungerichtet. Dies liegt zum einen daran, dass die in Kapitel 7.2.2 erläuterten Untersuchungen zu Werten und sportlicher Aktivität, relativ diverse Ergebnisse hinsichtlich des Effekts erhöhter körperlicher Betätigung auf individuelle Werthaltungen aufweisen. Zum anderen konnte die Vermutung, dass höhere sportliche Betätigung mit der Präferenz leistungsorientierter Werte und gleichzeitigen Abneigung gegenüber Fairness- und Toleranzwerten einhergeht, mit Ausnahme der Studie von Papp und Prisztóka (1995), nicht bestätigt werden. Da jedoch die analysierten Forschungsarbeiten durchaus signifikante Unterschiede in den Wertvorstellungen der Probanden aufgrund unterschiedlich hoher physischer Aktivitätsniveaus aufweisen, wird auch in dieser Untersuchung ein Effekt erwartet. Weiters gilt abzuklären, ob etwaige Unterschiede in den Wertvorstellungen von Sport- und Englischstudierenden womöglich nicht auf den Einfluss der institutionellen Sozialisation, sondern auf unterschiedlich hohe sportliche Betätigung zurückzuführen sind. Hier gilt die Vermutung, dass Sportstudentinnen und -studenten körperlich deutlich aktiver sind als ihre englischstudierenden Peers.

*H5: Es zeigen sich die in der Literatur postulierten geschlechtsspezifischen Differenzen in den Werthaltungen von Studierenden.*

*H5.1: Während bei weiblichen Versuchspersonen pro-soziale sowie Fairness- und Toleranzwerte einen hohen Stellenwert einnehmen, präferieren Studenten hedonistische und leistungsorientierte Werte.*

Hypothese 5 basiert auf der von Gilligan (1999) durchgeführten Untersuchung zu geschlechtsbedingten Unterschieden in der Präferenz moralischer Werte. Ihre Studie (1999, S. 11 ff.) zeigt, dass bei weiblichen Probanden pro-soziale und emotionale Werte eine höhere Bedeutung erfahren als bei männlichen. Da alle zu diesem Thema analysierten Studien (Rokeach, 1973; Stiksrud, 1976; Mielke, 1993; Kleiner, 1999) gleiche beziehungsweise ähnliche Ergebnisse hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede in

den Wertvorstellungen der Befragten aufweisen, wird auch in der vorliegenden Studie ein Effekt des Geschlechts erwartet. Zudem besteht die Möglichkeit, dass sich die präferierten Werte durch reformierte gesellschaftliche Frauen- und Männerbilder seit den Siebziger- und Neunzigerjahren ebenfalls verändert haben. Da allerdings auch Mägdefraus Studie (2008, S. 51) signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beurteilung pro-sozialer Werte darlegt, ist dies wenig wahrscheinlich.

*H6: Das Lebensalter ist ein Einflussfaktor auf die Werthaltungen der Studierenden.*

Obwohl statistisch bedeutsame Altersunterschiede in den Werthaltungen der Versuchspersonen in den Arbeiten von Rokeach (1973), Stiksrud (1976) und Kleiner (1999) erkennbar sind, dient die letzte Forschungshypothese lediglich als Kontrolle für *H3* und *H3.1*. Der Grund hierfür ist, dass in dieser Studie eine relativ homogene Altersverteilung innerhalb der Stichprobe zu erwarten ist und daher altersbedingte Unterschiede in den Wertvorstellungen der Befragten vermutlich weniger deutlich ausfallen als in den obigen Untersuchungen. Dennoch ist abzuklären, ob ein womöglich erhobener Einfluss der Studienlänge auf die Wertepräferenzen der Studierenden tatsächlich auf das Lebensalter der Probanden und der damit verbundenen, höheren persönlichen Reife zurückzuführen ist. Im Anschluss kann sodann die zur Operationalisierung und Überprüfung dieser Hypothesen implementierte methodische Vorgehensweise veranschaulicht werden.

## 9 Methodisches Design und Untersuchungsablauf

Im folgenden Kapitel wird das forschungspragmatische Design der vorliegenden Arbeit im Detail dargelegt. Aufbauend auf den zuvor erläuterten wissenschaftlichen Studien zu Werten und Werthaltungen sowie deren methodologische Vor- und Nachteile, soll nun auf Untersuchungsplanung und -durchführung eingegangen werden. Wie in den Kapiteln 4 und 7 veranschaulicht wurde, gilt das direkte Erhebungsverfahren mittels Fragebogen als die meistgenutzte Datengewinnungsmethode in der empirischen Werteforschung. Aufgrund der bereits genannten Vorteile der vereinfachten Vergleichbarkeit der Ergebnisse und erhöhten Ökonomisierung, wurde das Verfahren auch in der hier durchgeführten Studie angewandt. Der hierfür konstruierte Fragebogen soll nicht nur die Werthaltungen der Studierenden erheben, sondern auch das Ausmaß ihrer sportlichen Aktivität sowie einige demographische Informationen bestimmen. Die praktische Umsetzung dieser drei Teile wird im Anschluss genauer ausgeführt. Das Kapitel an sich setzt sich aus dem Ablauf der Studie, inklusive der Akquisition der Stichprobe und deren Besonderheiten, der Entwicklung und Analyse des Fragebogens wie auch der anschließenden Datenanalyse und -aufbereitung zusammen.

### 9.1 Stichprobe und Studienverlauf

Die Qualität einer empirischen Untersuchung, welche anhand der erhobenen Stichprobe Aussagen über die Grundgesamtheit tätigen will, wird durch die Repräsentativität der Stichprobe bestimmt (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 370). Nur bei repräsentativen Stichproben kann von einer Stichprobe auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Nach Jürgen Bortz und Nicola Döring (1995, S. 625) ist die Repräsentativität einer Stichprobe das „Ausmaß, in dem die Zusammensetzung einer *Stichprobe* mit der Zusammensetzung der *Population*, aus der sie stammt und über die Aussagen getroffen werden sollen, übereinstimmt“. Wie repräsentativ eine Stichprobe ist, hängt allerdings weniger von ihrem Umfang, als von der Art der Stichprobenziehung ab. Hierbei weisen vor allem probabilistische Stichproben, welche anhand von Zufallsprinzipien aus der Grundgesamtheit gezogen wurden, eine hohe Repräsentativität auf (vgl. ebd.). Bevor auf das Stichprobendesign und den Vorgang der Stichprobenziehung in der vorliegenden Untersuchung näher eingegangen wird, muss allerdings die Grundgesamtheit beschrieben werden.

### **9.1.1 Charakterisierung der Grundgesamtheit**

Die Grundgesamtheit oder Population gibt die Menge aller Personen an, auf die das gesetzte Untersuchungsziel zutrifft. Da es sich bei der hier durchgeführten Studie um die Werthaltungen von Sport- und Englischstudierenden handelt, umfasst die Grundgesamtheit demnach alle zum Zeitpunkt der Untersuchung inskribierten Studentinnen und Studenten der Universität Wien. Per Wintersemester 2018 beläuft sich diese Anzahl auf 80402 Studierende, wobei 63,5% weiblichen und 36,5% männlichen Geschlechts sind (vgl. Universität Wien, 2018)<sup>1</sup>. Um ein differenzierteres Bild der Population, welches zudem das Forschungsziel der Arbeit reflektiert, zu präsentieren, wurde die Grundgesamtheit in drei Teilgrundgesamtheiten getrennt. Diese lauten wie folgt (vgl. ebd.):

1. TEILGRUNDGESAMTHEIT: 1689 Sportstudierende an der Universität Wien (w = 37,2%; m = 62,8%).
2. TEILGRUNDGESAMTHEIT: 4271 Englischstudierende an der Universität Wien (w = 75,9%; m = 24,1%).
3. TEILGRUNDGESAMTHEIT: Studierende an der Universität Wien, die sowohl Englisch als auch Sport studieren. Diese belaufen sich auf insgesamt 93 Studierende (w = 61,3%; m = 39,7%).

### **9.1.2 Akquisition der Versuchspersonen und Untersuchungsablauf**

Um aus den obigen Teilgrundgesamtheiten Stichproben zu ziehen, wurden zwei unterschiedliche Erhebungsmethoden genutzt. Zum einen wurde der Fragebogen mittels des Softwarepakets „EFS Survey - Unipark“ (QuestBack GmbH, 2018) im Juni 2018 in den Onlineforen der Englisch- und Sportstudierenden verbreitet. Auf diese Weise konnten 124 Fragebögen gesammelt werden. Im Zuge der Onlineerhebung wurde bewusst auf ein gezieltes Aussenden per Email verzichtet, um die Integrität der Stichprobe nicht zu gefährden. Zum anderen wurde eine Erhebung vor Ort in den Monaten Juni und Oktober 2018 durchgeführt. Hierbei wurden diverse Lehrveranstaltungen, welche sowohl im ersten als auch im zweiten Studienabschnitt von Sportstudierenden zu absolvieren sind, am Institut für Sportwissenschaften besucht<sup>2</sup>. Die Studierenden in den Lehrveranstaltungen wurden über das Ziel der Forschungsarbeit und ihre freiwillige Teilnahme in Kenntnis gesetzt.

---

<sup>1</sup> Die hier angeführten statistischen Informationen zur Charakterisierung der Grundgesamtheit beruhen auf Daten, die online über die Homepage der Universität Wien abrufbar sind.

<sup>2</sup> An dieser Stelle möchte ich mich für diese Möglichkeit bei den Lehrveranstaltungsleitern Kleiner und Herzog sowie der Lehrveranstaltungsleiterin Ried bedanken.

Anschließend wurden sie auf den beidseitig bedruckten Fragebogen hingewiesen und für weitere Informationen auf die Einleitungsseite verwiesen. Zusätzlich wurden sie informiert, den Fragebogen nicht erneut auszufüllen, falls sie bereits an der Onlinebefragung teilgenommen hatten. Die Befragungen dauerten im Schnitt nicht länger als 20 Minuten, wodurch eine Ermüdung der Versuchspersonen bei der Beantwortung ausgeschlossen werden kann. Durch die Datenerhebung vor Ort wurden 174 Fragebögen zusammengetragen, wodurch insgesamt 298 Fragebögen erfasst werden konnten.

Es wurden zwei unterschiedliche Datenerhebungsverfahren angewendet, um den Stichprobenumfang der Untersuchung zu erhöhen. So wäre die im Endeffekt erhaltene Stichprobengröße mit den zur Verfügung stehenden Mitteln anders nicht realisierbar gewesen. Dies liegt wohl auch an der geringen Rücklaufquote der Onlinefragebögen (ca. 20% per EFS Survey). Ob die Methode und das Medium der Befragung einen Einfluss auf die erhaltenen Ergebnisse haben, ist allerdings abzuklären. Nach Saris und Gallhofer (2007, S. 164) liegen zu diesem Thema nicht hinreichend Studienergebnisse vor, um von einem solchen Effekt ausgehen zu können. Er kann jedoch zugleich nicht ausgeschlossen werden. Auch in der vorliegenden Studie ist der Einfluss des Befragungsmediums auf die Bewertung der jeweiligen Wertitems aufgrund der Besonderheiten der jeweiligen Stichproben schwer festzustellen. Während etwa die Hälfte (51,6%) der mittels Onlinefragebogen akquirierten Probanden Englischstudierende sind, besteht die vor Ort erhobene Versuchsgruppe lediglich aus Sportstudentinnen und -studenten sowie Personen, die sowohl Englisch als auch Sport studieren. Obwohl dies einen sinnhaften Vergleich beider Gruppen nahezu unmöglich macht, wurde dennoch ein Mann-Whitney-U-Test (*U*-Test) durchgeführt<sup>1</sup>. Dieser wurde gewählt, da bei der Erforschung von Werthaltungen nicht von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann. Der Test zeigt durchaus signifikante Unterschiede zwischen online und persönlicher Befragung bei den Bewertungen der einzelnen Wertitems. Es ist jedoch nicht auszuschließen und wohl auch davon auszugehen, dass diese Effekte auf die Zusammensetzungen der einzelnen Stichproben zurückzuführen sind. Demnach kann weder von einem Einfluss des Untersuchungsmediums ausgegangen werden, noch kann dieser mit Gewissheit ausgeschlossen werden. Dennoch wurde versucht beide Fragebögen, soweit dies möglich war, ident zu gestalten und zu formatieren, um einen potenziellen Effekt möglichst gering zu halten. So wurde

---

<sup>1</sup> Alle statistischen Berechnungen und Analysen wurden mit Hilfe der Computersoftware „IBM SPSS for Windows, Version 25.0“ (IBM Corp., 2017) durchgeführt.

beispielsweise im Onlinefragebogen auf eine Randomisierung der Wertebereiche innerhalb der Fragematrizen verzichtet, da dies im schriftlichen Fragebogen mit einem enormen und kaum durchführbaren Arbeitsaufwand gleichzusetzen gewesen wäre.

Die durch beide Erhebungsmethoden gezogenen Stichproben können als nicht-probabilistisch bezeichnet werden, weil nicht für alle Individuen der jeweiligen Teilgrundgesamtheit die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit bestand. So konnten beispielsweise Studierende, die keinen Internetzugang hatten, nicht an der Onlinebefragung teilnehmen. Gleichzeitig war es lediglich Studierenden, die in einer der besuchten Lehrveranstaltungen angemeldet waren, möglich an den vor Ort durchgeführten Befragungen zu partizipieren. Die erhaltene Stichprobe ist somit eine ‚Ad-hoc-Stichprobe‘, wodurch ihre Repräsentativität nicht gewährleistet werden kann (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 376). Allerdings wäre das Ziehen einer probabilistischen Stichprobe für die vorliegende Untersuchung aus logistischen und ökonomischen Gründen nicht möglich gewesen.

### **9.1.3 Merkmale der Stichprobe**

Da zuvor der Untersuchungsvorgang sowie die Akquisition der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer dargelegt wurde, soll nun die erhobene Stichprobe charakterisiert werden. Aus den 298 beantworteten Fragebögen konnten 265 zur statistischen Auswertung herangezogen werden<sup>1</sup>. Von diesen 265 sind 50,6% weiblichen Geschlechts und 47,9% männlichen. 1,5% der Befragten verzichteten auf eine Angabe des eigenen Geschlechts. Das Alter der Probanden liegt zwischen 17 und 49 Jahren, ( $M = 23.6$ ,  $SD = 4.86$ ), wobei 3,4% der Fragebögen keinerlei Information hinsichtlich des Lebensalters der Versuchsperson enthielten. Zugunsten der Übersichtlichkeit und unter Berücksichtigung der Aufteilung der Population in Teilgrundgesamtheiten, wurde die gezogene Stichprobe ebenfalls in Teilstichproben geteilt. Als Distinktionsmerkmal diente erneut die Studienrichtung der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Tabelle 9.1 liefert eine detaillierte Beschreibung der Struktur und Verteilung der Teilstichproben. Die Geschlechtsverteilungen der Teilstichproben, mit Ausnahme von n3, entsprechen in etwa jenen der Teilgrundgesamtheiten. Da die Gesamtstichprobe primär aus Sportstudierenden besteht und bei diesen nahezu zwei Drittel Männer sind, entsteht gesamtheitlich eine ausgeglichene und mit der Grundgesamtheit nicht übereinstimmende

---

<sup>1</sup> Informationen zur Datenaufbereitung und somit auch zur Nichtberücksichtigung ungeeigneter Fragebögen liefert Kapitel 9.5

Verteilung des Geschlechts. Die Altersverteilung der Stichprobe entspricht ebenfalls den Erwartungen. So sind beinahe 75% der Befragten im Alter von 17 bis 25.

Tab. 9.1: Verteilungsmerkmale der Stichprobe

	<b>SPORT- STUDIERENDE</b>	<b>ENGLISCH- STUDIERENDE</b>	<b>E &amp; S- STUDIERENDE</b>	$\Sigma$
<b>STICHPROBEN- UMFANG</b>	n1 = 193	n2 = 60	n3 = 12	n = 265
<b>GESCHLECHT</b>				
<b>weiblich</b>	41,1% (78) <sup>1</sup>	89,8% (53)	25% (3)	51,3% (134)
<b>männlich</b>	58,9% (112)	10,2% (6)	75% (9)	48,7% (127)
<b>ALTER</b>				
<b>17-20</b>	29,4% (61)	22% (13)	41,7% (5)	28,3% (73)
<b>21-25</b>	48,1% (90)	47,5% (28)	16,7% (2)	46,5% (120)
<b>26-30</b>	18,2% (34)	18,6% (11)	41,7% (5)	19,4% (50)
<b>31-49</b>	4,3% (8)	11,9% (7)	0%	5,8% (15)
<b>STUDIENLÄNGE</b>				
<b>1-2 Semester</b>	24,9% (48)	16,7% (10)	25% (3)	23% (61)
<b>3-4 Semester</b>	7,8% (15)	8,3% (5)	0%	7,5% (20)
<b>5-6 Semester</b>	20,2% (39)	8,3% (5)	16,7% (2)	17,4% (46)
<b>7-8 Semester</b>	14% (27)	16,7% (10)	8,3% (1)	14,3% (38)
<b>&gt;8 Semester</b>	33,2% (64)	50% (30)	50% (6)	37,7% (100)

Zudem war es nicht möglich eine Gleichverteilung der unterschiedlichen Studienlängen zu erreichen. Die obige Tabelle zeigt eine Dominanz von Studierenden, die zum Zeitpunkt der

<sup>1</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Zahlen um die absoluten Werte, bei den Prozentangaben hingegen nur um die gültigen Prozente handelt. Somit gehen fehlende Angaben der Befragten nur in die Anzahl der Personen nicht jedoch in die Prozentwerte mit ein.

Untersuchung bereits mehr als acht Semester studiert hatten (37,7%). Vergleichsweise fanden sich lediglich 20 dritt- beziehungsweise viertsemestrige Studentinnen und Studenten (7,5%). Im Anschluss soll die Konstruktion des Fragebogens mitsamt seinen Teilbereichen dargelegt werden.

## **9.2 Operationalisierung allgemeiner Werthaltungen**

Den wohl wichtigsten Teil des Fragebogens konstituiert die Erhebung der individuellen Wertvorstellungen der Studierenden. Die Wertorientierungen der Befragten müssen durch den Fragebogen messbar gemacht werden. Bei Fragen nach der Operationalisierung handelt es sich insbesondere um Themen, wie die Formulierung der jeweiligen Fragen und Items, die Anordnung der Fragen im Gesamtkonstrukt, die Art und Form der implementierten Skala sowie die Selektion geeigneter Werteitems.

Der Formulierung der Fragen eines Fragebogens gehen einige grundsätzliche Überlegungen voraus. Saris und Gallhofer (2007, S. 78) unterscheiden zwei unterschiedliche Fragenformulierungen („requests for answers“). Einerseits gibt es direkt formulierte Fragen, welche aus nur einem Satz bestehen. Andererseits existieren indirekte Fragen, die oft einen Einleitungssatz, etwa einen Aussagesatz, beinhalten, bevor die eigentliche Frage gestellt wird. Während beide Formulierungen durchaus legitim sind, können sie dennoch die Antworten der Befragten beeinflussen. So erscheinen direkt formulierte Fragen unter Umständen als weniger höflich, wodurch wiederum das Antwortschema der Probanden beeinflusst wird (vgl. ebd.). Dieser Effekt ist bis dato jedoch nicht empirisch bestätigt worden. Des Weiteren sollten sich die Bestandteile eines Fragebogens, also die Fragen und Items, an „der Alltagssprache (Umgangssprache) des durchschnittlichen Mitglieds der Zielpopulation“ ausrichten (Tränkle, 1983, S. 262). Hermann-Josef Fisseni (2004, S. 206) betont hier die Vermeidung von ungebräuchlichen und zu langen Wörtern sowie Fachtermini. Zudem sollte im Satzbau der Fragestellung insbesondere auf passive Formulierungen, doppelte Verneinungen, ungebräuchliche Zeiten, wie Plusquamperfekt, und komplexe Satzkonstruktionen verzichtet werden (vgl. ebd.). Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde besonders auf die einfache Formulierung der Fragen geachtet. So wurde versucht die Fragen an die Umgangssprache der Studierenden anzupassen und auf die Verwendung von Fachbegriffen zu verzichten. Der Teil des Fragebogens, welcher die allgemeinen Werthaltungen der Studierenden erfassen soll, beinhaltet fünf Fragen, wobei drei direkt und zwei indirekt formuliert wurden. Zugunsten besserer Verständlichkeit und Übersichtlichkeit wurden die Werteitems in sogenannten ‚Batterien‘ zusammengefasst und

anschließenden mittels Fragematrizen abgefragt. Jede der fünf Fragen erfasst somit die Bewertungsdispositionen der Probanden hinsichtlich der anschließenden sieben bis elf Wertebereiche. Die Fragen zu den allgemeinen Wertvorstellungen lauten wie folgt:

1. „Welchen Stellenwert nehmen folgende Bereiche in Ihrem Leben ein?“
2. „Wie wichtig erscheint es Ihnen, dass folgende Werte in unserer Gesellschaft vertreten sind?“
3. „Jeder hat andere Vorstellungen darüber, welche Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft wünschenswert sind und welche nicht. In der folgenden Liste stehen einige solcher Vorstellungen. Bitte geben Sie zu jeder der Aussagen an, für wie wünschenswert Sie es halten, dass sich Menschen in unserer Gesellschaft im Allgemeinen danach richten.“
4. „Wenn Sie nun davon ausgehen, was Sie eigentlich in Ihrem Leben anstreben: Wie wichtig sind dann die folgenden Aussagen für Sie persönlich?“
5. „Wie wichtig sind die anschließenden Aussagen für Sie persönlich?“<sup>1</sup>

Es ist zu sehen, dass die dritte und vierte Frage jeweils indirekt formuliert wurden. Im Prinzip stellt Frage 3 nicht einmal eine Frage, sondern eine Bitte dar. Beide können jedoch der englischen Bezeichnung ‚request for answers‘ untergeordnet werden. Die Fragen 1, 3 und 4 wurden direkt von Kleiner (1999) übernommen. Dieser hatte wiederum Frage 3 von Maag (1989) und Frage 4 von Herbert (1991) adoptiert (vgl. Kleiner, 1999, S. 340 f.).

### **9.2.1 Skalenart und -form**

Die erste Entscheidung bei der Selektion einer angebrachten Skala betrifft ihre Art. Hierbei kann entweder eine Ranking- oder eine Ratingskala angewandt werden. Wie in Kapitel 4 erläutert wurde, geht die Entscheidung für eine der beiden Skalen oder Verfahren mit einigen Vor- und Nachteilen einher. Während bei der Rankingmethode allen Werten, selbst wenn diese als gleichwichtig betrachtet werden, unterschiedliche Rangpositionen zugeschrieben werden müssen, können die Probanden im Zuge des Ratingverfahrens multiple Werte als gleichrangig einstufen. Letzteres birgt jedoch das Problem, dass die Befragten vielen Werten übermäßig hohe Bedeutungen zumessen. Der Grund hierfür ist die Orientierung vieler Versuchspersonen an der sozialen Erwünschtheit und nicht an den eigenen Präferenzen bei der Beantwortung der Fragen. So schreiben Bortz und Döring (1995, S. 212): „Motiviert durch die Furcht vor sozialer Verurteilung neigt man zu

---

<sup>1</sup> Der vollständige Fragebogen ist in Anhang B aufzufinden.

konformem Verhalten und orientiert sich in seinen Verhaltensaüßerungen strikt an verbreiteten Normen und Erwartungen“. Dies führt dazu, dass Werten, wie etwa ‚Gerechtigkeit‘, unabhängig der eigenen Wichtigkeitsempfindungen relativ hohe Bedeutungen zugemessen werden, weil ihre positiven Bewertungen im Allgemeinen in der Gesellschaft erwünscht werden. Das Rankingverfahren resultiert allerdings in zusätzlichen Nachteilen bei der statistischen Auswertung der Daten – diese sind ipsativ, wodurch kein Vergleich der angegebenen Wertepreferenzen der Versuchspersonen stattfinden kann. Zusätzlich weisen die erhaltenen Daten maximal Ordinalskalenniveau auf. Das exakte Skalenniveau einer Ratingskala hingegen polarisiert die Wissenschaft und wird daher weiter unten genauer diskutiert. Aufgrund der oben angeführten Mängel der Rankingskala konnte sich die Ratingskala in der empirischen Werteforschung als die gängige Skalenart durchsetzen und wurde daher auch in der vorliegenden Arbeit genutzt. Bei der hier implementierten Skala handelt es sich genauer gesagt um eine ‚Likert-Skala‘, benannt nach dem amerikanischen Sozialwissenschaftler Rensis Likert. Likert-Skalen erfassen die Einstellungen von Versuchspersonen und machen diese untereinander vergleichbar, indem die Befragten gewissen Aussagen anhand mehrstufiger Antwortskalen zustimmen oder sie ablehnen. Erfasst wird somit der Grad der Zustimmung beziehungsweise Ablehnung (vgl. Bachleitner, 1983, S. 43).

### **Skalenform**

Hinsichtlich der Skalenform wurde für diesen Fragebogen eine unipolare Skala gewählt. Diese Form der Ratingskala weist, anders als die bipolare Skala, keine zwei gegensätzlichen Dimensionen auf, sondern erfasst die jeweilige Ausprägung anhand eines Kontinuums. Unipolare Skalen erleichtern nach Jon A. Krosnick und Leandre R. Fabrigar (1997, S. 144) die Interpretation und das Verständnis der Skala. Das liegt auch an der oft schwierigen Bezeichnung der entgegengesetzten Pole der Skala, welche bei einem bipolaren Antwortformat im Normalfall Antonyme sein sollten (vgl. Saris & Gallhofer, 2007, S. 111). Zusätzlich ist bei der Entwicklung einer Skala auszuwählen, ob die einzelnen Skalenstufen verbalisiert, nummeriert oder sowohl verbal als auch numerisch angegeben werden. Für den hier entwickelten Fragebogen wurde letztere Variante gewählt, wobei nur die beiden Endpunkte der Skala verbalisiert wurden: „überhaupt nicht wichtig“ und „äußerst wichtig“. Die Zuweisung numerischer Werte war erforderlich. Nur so konnte gewährleistet werden, dass die Skala auch intervallskaliert ist. Denn Ratingskalen, insbesondere Likert-Skalen, verfügen eigentlich nur über Ordinalskalenniveau, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Probanden die Unterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen als gleich

groß ansehen. Dennoch werden Likert-Skalen in der Forschung oft als intervallskaliert bezeichnet. Dies geschieht, weil Intervallskalenniveau zusätzliche und aussagekräftigere statistische Verfahren ermöglichen als ordinalskalierten Daten. Solche Daten werden als „quasi“- oder „pseudo-metrisch“ bezeichnet (Völkl & Korb, 2018, S. 20). Voraussetzungen für die ‚Pseudo-Intervallskalierung‘ einer Likert-Skala sind mindestens fünf Ausprägungsmerkmale sowie die Zuweisung von numerischen und semantischen Werten, welche es den Befragten ermöglichen, die Abstände zwischen den Skalenstufen als gleich groß zu interpretieren (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wurden die Endpunkte der Skala beschriftet und die gesamte Skala durchnummeriert. Zusätzlich wurden die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer in der Einführungsseite des Fragebogens darauf hingewiesen, dass die Abstände zwischen den einzelnen Skalenpunkten als gleich groß zu betrachten sind (siehe Anhang B).

### **Skalenbreite**

Die letzte und wahrscheinlich wichtigste Entscheidung bei der Entwicklung einer Skala betrifft die Anzahl der Skalenpunkte, oft auch als Skalenbreite bezeichnet. Nach Krosnick und Fabrigar (1997, S. 144) korreliert die Skalenbreite mit dem Differenzierungsgrad der Skala. Demnach resultieren mehr Skalenpunkte in einer feineren und genaueren Differenzierung des untersuchten Konstrukts. Wird beispielsweise die Wichtigkeit des Werts ‚Ehrlichkeit‘ auf einer drei-stufigen Skala mit den Antwortmöglichkeiten ‚gar nicht wichtig‘, ‚äußerst wichtig‘ und ‚weder noch‘ erhoben, ermöglicht das den Probanden keine teilweise Zustimmung. Daher wird das Wichtigkeitsempfinden der Befragten nicht adäquat repräsentiert, wie dies mit einer breiteren Skala möglich gewesen wäre. Zu viele Skalenpunkte führen jedoch zu erhöhter Komplexität und erschweren die Interpretation. Hiermit sinkt etwa bei teilverbalisierten Skalen die Konstanz, mit welcher verschiedene Individuen den einzelnen Skalenpunkten die gleichen Wichtigkeiten zuschreiben. Zusätzlich führt erhöhte Komplexität zu einer absteigenden Bereitschaft sich mit den Antworten auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Willem E. Saris und Irmtraud N. Gallhofer (2007, S. 118) halten zudem fest, dass die Befragten bei zu vielen Antwortmöglichkeiten eher dazu tendieren, ihre eigenen Skalen, welche sich wiederum voneinander unterscheiden, zu verwenden. Die optimale Skalenbreite befindet sich laut Krosnick und Fabrigar zwischen fünf und sieben Skalenpunkten (1997, S. 144). Diese Annahme wird auch von Weijters, Cabooter, und Schillewaerts Studie (2010) gestützt. Die Autoren untersuchten die Reliabilität von Likert-Skalen mit verschiedenen Ausprägungsgraden. Die Ergebnisse

bestätigen, dass die höchste Reliabilität mit Skalen, die zwischen vier und sieben Skalenpunkte besitzen, erreicht werden kann (2010, S. 245).

Wenn die ideale Breite einer Skala bezüglich Differenzierungsgrad und Komplexität fünf bis sieben Skalenpunkte ausmacht, stellt sich sodann die Frage, ob eine gerade oder eine ungerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten zu bevorzugen ist. Diese Frage ist essentiell, da lediglich Skalen mit einer ungeraden Anzahl an Skalenpunkten über einen absoluten Mittelpunkt verfügen. Dieser Mittelpunkt ermöglicht es Probanden, einer Aussage weder zuzustimmen noch diese abzulehnen. Somit kann eine gerade Anzahl an Skalenpunkten dazu führen, dass manche Fragen nicht oder verfälscht beantwortet werden, da die von den Versuchspersonen präferierte Antwort nicht vorhanden ist (vgl. Saris & Gallhofer, 2007, S. 111). Dies trifft vor allem Personen, die einen neutralen Standpunkt bezüglich der jeweiligen Frage vertreten. Allerdings wird mittels einer geraden Anzahl an Skalenpunkten auch die Nutzung eines Mittelpunkts als Ausflucht bei Unentschiedenheit oder mangelnder Auseinandersetzung mit der Fragestellung verhindert. Enthält die Skala demnach keinen Mittelpunkt werden die Befragten oftmals dazu aufgefordert, sich genauer mit der Frage und Antwort auseinanderzusetzen (vgl. Krosnick & Fabrigar, 1997, S. 147). Julia Bürger und Alexander Thomas (2007, S. 54) empfehlen auch aufgrund der Tendenz einiger Personen Extremurteile zu vermeiden, eine Skala ohne expliziten Mittelpunkt zu nutzen. Dennoch geht aus der Literatur weder die ungerade noch die gerade Anzahl an Skalenpunkten als geeignetere Skalenform hervor. Da beide Varianten Vor- und Nachteile mit sich bringen, liegt es an der jeweiligen Forscherin oder dem jeweiligen Forscher, sich für eine der beiden Möglichkeiten zu entscheiden. Fest steht jedoch, dass es genauso viele positive wie negative Ausprägungen geben sollte, um ein Bias zu einer Seite zu verhindern (vgl. Saris & Gallhofer, 2007, S. 110). Für die vorliegende Studie wurde eine Skala mit sechs Skalenpunkten, also ohne absoluten Mittelpunkt, entwickelt, um eine Ausflucht der Befragten bei Unentschiedenheit oder mangelnder Auseinandersetzung mit der Fragestellung zu verhindern (siehe Anhang B).

## 9.2.2 Konstruktion des Wertinventars

Auf den folgenden Seiten wird das für diese Arbeit konstruierte Wertinventar thematisiert. Hierbei sollen die Formulierung der Wertitems, die Anordnung der einzelnen Items im Katalog sowie die Selektion geeigneter Werte dargelegt werden. Es wurde versucht, die Items durch ein bis zwei Wort-Wertitems (siehe Kapitel 4.1) möglichst kurz und prägnant zu formulieren. Je nach Angemessenheit und Resonanz des Wortlauts wurden diese als Adjektive oder Substantive angegeben, wobei deutlich mehr Items Adjektive darstellen. Ob die Schreibweise der Wertitems einen Einfluss auf die Studienergebnisse hat, wurde sowohl von Weishut (1989; zit. n. Schwartz, 1992, S. 49) als auch von Mielke und Bahlke (1995, S. 430) erhoben. Beide Untersuchungen konnten keinen signifikanten Einfluss der Formulierung der Wertitems – ob diese nun als Adjektive oder Substantive angeführt wurden – auf die erhaltenen Ergebnisse feststellen. Somit ist kein negativer Effekt durch die Schreibweise der Items zu erwarten. Aus Gründen der Validität wurde das Wertinventar ebenso wenig in instrumentelle und terminale Werte gegliedert. Des Weiteren wurden innerhalb einer Fragematrize niemals Adjektive und Substantive zusammen angeführt, um die Verständlichkeit des Fragebogens nicht zu beeinträchtigen.

Der Wertekatalog an sich wurde aus bereits entworfenen Inventaren zusammengesetzt und besteht aus 45 Wertitems. Der Großteil der hier genutzten Wertitems ist in den Wertinventaren von Rokeach (1973), Schwartz (1992) und Kleiner (1999) wiederzufinden. So wurden etwa 34 Items aus Schwartz' Wertekatalog ins Deutsche übersetzt und in der vorliegenden Studie implementiert. Die einzelnen Wertitems wurden nach inhaltlichen und formellen Kriterien ausgewählt. Nicht berücksichtigt wurden beispielsweise die Werte des Wertebereichs ‚Spiritualität‘, da sich dieser in Schwartz' Untersuchung nicht als distinkter Wertetyp etablieren konnte (siehe Kapitel 4.1.4). Tabelle 9.2 illustriert die Wertitems des in dieser Studie genutzten Wertinventars, in Reihenfolge ihres Auftretens im Fragebogen. Wie zu sehen ist, wurden die ersten 17 Items als Adjektive und die anschließenden 28 Items als Substantive angegeben. Es wurde versucht, die einzelnen Items möglichst kurz und prägnant zu formulieren. Bei einigen Werten, wie etwa ‚Wagemut‘, mussten jedoch inhaltliche Präzisierungen beigefügt werden, um Verständnisprobleme zu vermeiden.

Tab. 9.2: Die Items des Werteinventars

NR	Item-Formulierung	NR	Item-Formulierung
1.	Gesundheit	24.	Auch im Streitfall kompromissbereit sein
2.	Weisheit	25.	Ehrlich sein
3.	Wohlstand	26.	Gehorsam zeigen
4.	Religion und Kirche	27.	Hilfsbereit sein
5.	Tradition	28.	Bescheiden sein
6.	Kreativität	29.	Am Althergebrachten festhalten
7.	Natur und Umweltschutz	30.	Eine friedliche Welt erreichen
8.	Gerechtigkeit	31.	Ein aufregendes Leben haben
9.	Toleranz anderer Ansichten/Meinungen	32.	Die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen
10.	Selbstdisziplin	33.	Einen hohen Lebensstandard haben
11.	Durchsetzungsvermögen	34.	Sich regelmäßig sportlich aktiv betätigen
12.	Ehrgeiz	35.	Offen gegenüber neuen Erfahrungen sein
13.	Loyalität	36.	Ein abwechslungsreiches Leben führen
14.	Leistungsbereitschaft	37.	Sozial Benachteiligten/Randgruppen helfen
15.	Versöhnlichkeit	38.	Soziale Macht und Einfluss haben
16.	Freiheit	39.	Nationale Sicherheit wahren
17.	Verantwortlichkeit/Zuverlässigkeit	40.	Soziale Anerkennung aufweisen
18.	Pünktlich sein	41.	Familiäre Sicherheit gewährleisten
19.	Auf Sauberkeit und Hygiene achten	42.	Beruflichen/Akademischen Erfolg haben
20.	Pflichtbewusst sein	43.	Eigenen Zielen nachgehen
21.	Alle Menschen gleichberechtigt behandeln	44.	Wagemut (etwas riskieren) besitzen
22.	Höflich sein	45.	Sich immer fair verhalten
23.	Sich selbst verwirklichen		

### **9.2.3 Analyse des Wertinventars**

In diesem Kapitel werden die Struktur und Gütekriterien des Wertekatalogs evaluiert und besprochen. Ziel ist es festzustellen, inwiefern sich das zuvor entworfene Wertinventar und dessen Items zur empirischen Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit eignen. Das Kapitel ist in zwei Bereiche geteilt: die Itemanalyse und die Gütekriterien des Inventars. Während bei der Itemanalyse die wichtigsten Kennwerte der einzelnen Wertitems inspiziert werden, beschäftigt sich letzterer mit den Hauptgütekriterien des gesamten Wertekatalogs. Hierbei wird jedoch gänzlich auf die inhaltliche Interpretation der Daten verzichtet. Diese erfolgt im Kapitel ‚Ergebnisse und Folgerungen‘.

#### **9.2.3.1 Itemanalyse**

Die Itemanalyse ist ein unabdingbarer Bestandteil der Evaluation eines Tests oder eines Fragebogens. Bei der Analyse der Items eines Testkonstrukts werden folgende Kennwerte und Kriterien herangezogen: die Dimensionalität und Homogenität, die Verteilung der Rohwerte, die Itemschwierigkeiten sowie die Itemtrennschärfen. Die anschließenden statistischen Werte wurden allesamt anhand des vollständigen Stichprobeumfangs berechnet.

#### **Dimensionalität und Homogenität**

Die Dimensionalität eines Tests oder eines Fragebogens gibt an, ob alle Items nur ein Konstrukt (= Eindimensionalität) operationalisieren oder, ob multiple Teilkonstrukte (= Multidimensionalität) erfasst werden. Bei der Erhebung von Werthaltungen ist jedoch eine Multidimensionalität anzunehmen, da die einzelnen Wertitems, wie etwa von Schwartz (1992) mittels SSA gezeigt wurde (siehe Kapitel 4.1.4), unterschiedlichen Wertebereichen zugeschrieben werden können. Diese Wertebereiche beziehungsweise Wertetypen stellen die verschiedenen Dimensionen des Inventars dar. Obwohl von einer Multidimensionalität ausgegangen werden kann, stellt sich nun die Frage, wie viele Dimensionen das zuvor erstellte Inventar aufweist. Die Überprüfung der Dimensionalität eines Tests erfolgt üblicherweise mittels Faktoren- oder Clusteranalysen. In der vorliegenden Studie wurde die Faktorenanalyse zur Dimensionalitätsüberprüfung eingesetzt. „Mit der Faktorenanalyse können Variablen gemäß ihrer korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen klassifiziert werden“ (Bortz, 1985, S. 616). Dies geschieht mittels sogenannter ‚Indexzahlen‘, welche Auskunft über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Variablengruppe geben. Diese Variablengruppe wird ‚Faktor‘ genannt

und ist eine synthetische und somit gedachte Variable, die in allen miteinander korrelierenden Variablen auffindbar ist. Durch Herausparsialisieren entstehen sodann „wechselseitig voneinander unabhängige Faktoren, welche die Zusammenhänge zwischen den Variablen erklären“ (ebd.). Da mittels Faktorenanalyse die Anzahl an korrelierenden Variablen durch eine geringere Anzahl an Faktoren ersetzt wird, gilt sie als „datenreduzierendes Verfahren“ (Rummel, 1967, S. 448 f.). Jedoch können keinerlei Aussagen über die Gemeinsamkeiten der Variablen getätigt werden. Es kann lediglich ermittelt werden, ob die Versuchspersonen diese Fragen ähnlich oder gleich beantwortet haben (vgl. Bortz, 1985, S. 617).

Bevor eine Faktorenanalyse allerdings durchgeführt werden kann, muss festgestellt werden, ob sich die erhobenen Daten überhaupt zur Anwendung eines solchen Verfahrens eignen. Voraussetzungen für die Anwendung einer Faktorenanalyse sind: ein Stichprobenumfang von mindestens 60 Probanden, intervallskalierte und idealerweise normalverteilte Daten sowie Variablen, die voneinander abhängig sind (vgl. ebd., S. 628 ff.). Des Weiteren sind Kennwerte, wie beispielsweise das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (*KMO*-Kriterium), zu ermitteln. Bezüglich des Stichprobenumfangs gilt, je größer die Stichprobe desto leichter lässt sich eine Faktorenanalyse durchführen. Die im Zuge der vorliegenden Studie gezogene Stichprobe (siehe Kapitel 9.1.2) eignet sich mäßig bis gut für eine Faktorenanalyse (vgl. Bühner, 2006, S. 193). Wie bereits zuvor erörtert wurde, kann bei den hier erhobenen Daten von einem Intervallskalenniveau ausgegangen werden. Eine Normalverteilung der Variablen ist hingegen nicht zu erwarten und, wie später gezeigt werden soll, auch nicht der Fall. Dies liegt daran, dass die meisten Individuen Werten einen vergleichsweise hohen Stellenwert beimessen: „people typically rate most values important“ (Schwartz, 2007, S. 179). Solange die Daten jedoch intervallskaliert sind, kann trotz schiefer Verteilungen eine Faktorenanalyse durchgeführt werden (vgl. Fromm, 2008, S. 317). Um festzustellen, ob die Variablen voneinander abhängig sind, müssen die Korrelationen der Werteitems berechnet werden. Hierfür wird zumeist eine Korrelationsmatrix erstellt. Diese gibt an, wie stark die einzelnen Variablen mit jeder anderen Variablen korrelieren. Im Allgemeinen gilt, dass Variablen, die einen Korrelationskoeffizienten (Pearsons  $r$ ) von 0.9 oder höher aufweisen, aufgrund der Multikollinearität aus dem Verfahren ausgeschieden werden sollten. Auch sollten Variablen, welche keinerlei signifikante Korrelationen aufweisen, besser ausgeschieden werden, da diese die Bildung inhaltlich gut interpretierbarer Faktoren erheblich einschränken (vgl. Bortz, 1985, S. 628). Alle im Laufe der Untersuchung erhobenen Variablen eignen sich gemäß den obigen Kriterien für eine Faktorenanalyse.

Zusätzlich wurde noch die Inverse der Korrelationsmatrix inspiziert. Die Eignung der Korrelationsstruktur ist dann gegeben, wenn die Inverse eine Diagonalmatrix darstellt. Eine Diagonalmatrix existiert, wenn sich die Werte, welche nicht auf der Diagonale liegen, möglichst nahe bei 0 befinden und die Werte der Diagonalen sich von 0 deutlich abgrenzen. Die Werte der Inverse liegen zwischen 1.466 und 2.502. Somit eignen sich die Daten auch nach Betrachtung der inversen Korrelationsmatrix für eine Faktorenanalyse. Allerdings dient dies nur als optisches Hilfsmittel, da in der Literatur nicht genügend Kriterien zur Bestimmung geeigneter Werte der Inverse existieren. Im Anschluss wurden noch das *KMO* und das *MSA*- (Measure of Sampling Adequacy) Kriterium erhoben sowie der Bartlett-Test of Sphericity durchgeführt. Letzterer ist auf dem Niveau  $p < .001$  signifikant. Die Variablen der Population gelten somit als korreliert, wonach eine Faktorenanalyse durchführbar ist (vgl. Bortz, 1985, S. 628). Der Wert des *KMO*-Koeffizienten beträgt 0.83. Nach Henry F. Kaiser und John Rice (1974, S. 112) kann der vorliegende *KMO*-Wert als „meritorious“ (= verdienstvoll) eingestuft werden. Die Werte des *MSA*-Kriteriums liegen zwischen 0.574 und 0.893 ( $M = 0.79$ ). Das *MSA*-Kriterium berechnet sich aus den Korrelationen und Partialkorrelationen zwischen einem Item und allen anderen Items. Je näher der Wert bei 1 liegt, desto besser eignet sich die jeweilige Variable für die Faktorenanalyse (vgl. Bühner, 2006, S. 207).

Da nun feststeht, dass die im Zuge der Untersuchung erhobenen Daten die Durchführung einer Faktorenanalyse ermöglichen, kann die Dimensionalität des Wertinventars überprüft werden. Hierfür wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Rotation durchgeführt. Durch die Rotation wird ermöglicht, dass Variablen, die auf mehrere Faktoren mittelmäßig hoch laden, einem Faktor eindeutig zugeordnet werden können (vgl. Bortz, 1985, S. 666). Es wurde mit der Promax-Rotation eine oblique Rotationstechnik gewählt. Diese ist nach Malte Mienert (2002, S. 86) bei der Erfassung von Werthaltungen zu bevorzugen, da nicht ex ante von unabhängigen Faktoren ausgegangen werden kann. Es ist durchaus wahrscheinlich, dass die einzelnen Faktoren beziehungsweise Wertebereiche miteinander korrelieren. Die Anzahl der zu rotierenden Faktoren wurde sowohl anhand des Kaiser-Gutmann-Kriteriums als auch mittels Scree-Test ermittelt (vgl. Bortz, 1985, S. 655). Tabelle 9.3 zeigt die Faktorenstruktur des Wertinventars. Der Wert ‚Natur und Umweltschutz‘ wurde nach inhaltlichen Überlegungen nicht in die Faktorenanalyse miteinbezogen und stellt einen eigenen, zwölften Wertebereich dar. Die Primärladungen der jeweiligen Items sind fett gedruckt.

Tab. 9.3: *Faktorenstruktur des Wertekatalogs*

Item-NR	Faktoren										
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
31	<b>.794</b>										
37	<b>.786</b>										
32	<b>.682</b>										
44	<b>.676</b>										
35	<b>.561</b>										
43	<b>.515</b>										
12		<b>.765</b>									
14		<b>.733</b>									
10		<b>.732</b>									
11		<b>.666</b>									
8			<b>.853</b>								
9			<b>.654</b>								
45			<b>.642</b>								
15			<b>.614</b>								
13		.328	<b>.565</b>								
17			<b>.518</b>								
16			<b>.483</b>								
25				<b>.761</b>							
24				<b>.620</b>							
28				<b>.614</b>							.307
22				<b>.500</b>		.331					
27				<b>.461</b>				.365			
3					<b>.800</b>						
33					<b>.789</b>						
38					<b>.588</b>						
42					<b>.546</b>						
40					<b>.395</b>						
18						<b>.750</b>					
19						<b>.572</b>					
26		.353				<b>.483</b>					
20						<b>.422</b>					
5							<b>.773</b>				
4							<b>.772</b>				
29						.351	<b>.479</b>				
36								<b>.801</b>			
30								<b>.642</b>		.371	
21								<b>.456</b>			
6									<b>.710</b>		
2									<b>.695</b>		
23									<b>.372</b>		
41										<b>.776</b>	
39										<b>.720</b>	
1										.306	<b>.798</b>
34	.451										<b>.634</b>

Nach Anna B. Costello und Jason W. Osborne sind Faktorladungen von zumindest 0.8 anzustreben. In der Sozialwissenschaft werden jedoch auch Ladungen unter 0.5 akzeptiert (2005, S. 4). Das obige Faktorenmodell weist eine Gesamtvarianzaufklärung von 60% und neun Nebenladungen ( $> .30$ ) auf. Zugunsten besserer Verständlichkeit wurden Ladungen unter 0.3 nicht im Modell integriert. Wie aus Tabelle 9.3 hervorgeht, verfügt kein einziges Wertitem über mehr als eine Nebenladung. Zudem zeigen lediglich die Items ‚Soziale Anerkennung aufweisen‘ und ‚Sich selbst verwirklichen‘ Faktorladungen von weniger als 0.4. Da beide Items jedoch keine Nebenladungen aufweisen und inhaltlich zu den jeweiligen Wertebereichen passen, werden sie dennoch beibehalten. Die Analyse der Dimensionalität des Wertinventars ergibt somit zwölf Dimensionen.

Diese Dimensionen müssen nun durch inhaltliche Interpretation in Wertebereiche gegliedert werden. Die Bildung dieser Wertetypen erfolgte in Anlehnung an Rolf Oerters Empfehlung gewisse gemeinsame Merkmale der Items zu identifizieren und entsprechend dieser zu klassifizieren (1970, S. 202). Die somit konzipierten Wertebereiche werden in Tabelle 9.4 veranschaulicht. Zusätzlich werden noch die Varianzaufklärung, die Eigenwerte sowie die Homogenität der einzelnen Wertetypen angeführt. Letztere gibt an, inwiefern alle Items einer Skala dasselbe Merkmal messen (vgl. Fisseni, 2004, S. 40). Während für Fisseni (2004, S. 32) die Ladungen der Faktorenanalyse zur Berechnung der Homogenität ausreichen, empfehlen Bortz und Döring (1995, S. 200) diese durch den Mittelwert der Item-Interkorrelationen  $M(r_{ii})$  zu berechnen. Diese Methode ist auch gegenüber der Verwendung von Cronbachs  $\alpha$  als Homogenitätsindex zu bevorzugen, da letzterer mit anwachsender Itemzahl ansteigt (vgl. ebd., S. 201). So wurde die Homogenität der Wertebereiche, wie folgende Tabelle zeigt, anhand der durchschnittlichen Korrelationen der Items einer Skala berechnet. Auch bei Homogenitätswerten sind hohe Werte zu bevorzugen. Allerdings gelten bereits Werte zwischen 0.2 und 0.4 als ausreichend (vgl. ebd.).

Tab. 9.4: *Inhaltliche Bestimmung der Faktoren und deren Homogenität*

Wertebereiche	Item-NR	Wertiteims (Kurzfassung)	Varianzaufklärung Eigenwerte Homogenität
Stimulation	31	Aufregendes Leben	VA = 16,3% EW = 7.18 $M(r_{ii}) = 0.39$
	37	Abwechslungsreiches Leben	
	32	Guten Dinge genießen	
	44	Wagemut	
	35	Offen für Erfahrungen	
	43	Eigene Ziele	

Erfolg	12 14 10 11	Ehrgeiz Leistungsbereitschaft Selbstdisziplin Durchsetzungsvermögen	VA = 9,4% EW = 4.13 $M(r_{ii}) = 0.48$
Prosozialität	8 9 45 15 13 17 16	Gerechtigkeit Toleranz Immer fair verhalten Versöhnlichkeit Loyalität Verantwortlichkeit Freiheit	VA = 7,4% EW = 3.25 $M(r_{ii}) = 0.32$
Verträglichkeit	25 24 28 22 27	Ehrlich Kompromissbereit Bescheiden Höflich Hilfsbereit	VA = 4,8% EW = 2.09 $M(r_{ii}) = 0.33$
Sozialer Status	3 33 38 42 40	Wohlstand Hoher Lebensstandard Soziale Macht/Einfluss Erfolg Soziale Anerkennung	VA = 4,1% EW = 1.82 $M(r_{ii}) = 0.36$
Konformismus	18 19 26 20	Pünktlich Sauber Gehorsam Pflichtbewusst	VA = 3,7% EW = 1.61 $M(r_{ii}) = 0.33$
Konservatismus	5 4 29	Tradition Religion & Kirche Am Althergebrachten festhalten	VA = 3,3% EW = 1.47 $M(r_{ii}) = 0.36$
Universalismus	36 30 21	Benachteiligten helfen Friedliche Welt Alle gleichberechtigt behandeln	VA = 3% EW = 1.3 $M(r_{ii}) = 0.33$
Selbstausrichtung	6 2 23	Kreativität Weisheit Selbst verwirklichen	VA = 2,9% EW = 1.26 $M(r_{ii}) = 0.29$
Sicherheit	41 39	Familiäre Sicherheit Nationale Sicherheit	VA = 2,6% EW = 1.16 $M(r_{ii}) = 0.43$
Gesundheitsbewusstsein	1 34	Gesundheit Sportlich aktiv	VA = 2,5% EW = 1.11 $M(r_{ii}) = 0.29$
Umweltbewusstsein	7	Natur & Umweltschutz	-

Die Homogenitätswerte der einzelnen Skalen liegen zwischen 0.29 und 0.48. Damit sind die Wertebereiche ausreichend homogen. Für den Wertetyp ‚Umweltbewusstsein‘ konnten keine Kennwerte berechnet werden, da dieser aus der Faktorenanalyse ausgeschieden wurde und aus lediglich einem Wertepitem besteht.

Bevor zur Verteilung der Rohwerte übergegangen werden kann, müssen noch die inhaltlichen Zusammenhänge der Wertebereiche inspiziert werden. Hierfür wurden zuerst die Items eines mittels Faktorenanalyse erhaltenen Faktors durch Bildung des Mittelwerts zu eigenen Skalen aggregiert. Anschließend konnten diese anhand der Produkt-Moment-Korrelation auf etwaige Zusammenhänge zwischen den Wertebereichen getestet werden (siehe Tab. 9.5). Wie bereits durch Verwendung einer obliquen Rotationsmethode vermutet wurde, existieren durchaus signifikante Korrelationen zwischen den einzelnen Wertebereichen.

Tab. 9.5: Produkt-Moment-Korrelation der Wertebereiche (Faktoren)<sup>1</sup>

Wertebereiche	Stimulation	Erfolg	Prosozialität	Verträglichkeit	Sozialer Status	Konformismus	Konservatismus	Universalismus	Selbstausrichtung	Sicherheit	Gesundheitsbewusstsein
<b>Erfolg</b>	<b>.30</b>										
<b>Prosozialität</b>	<b>.26</b>	<b>.22</b>									
<b>Verträglichkeit</b>	<b>.25</b>	<b>.21</b>	<b>.40</b>								
<b>Sozialer Status</b>	<b>.30</b>	<b>.45</b>	<b>.08</b>	<b>.17</b>							
<b>Konformismus</b>	<b>.17</b>	<b>.45</b>	<b>.27</b>	<b>.41</b>	<b>.32</b>						
<b>Konservatismus</b>	<b>-.08</b>	<b>.19</b>	<b>.03</b>	<b>.15</b>	<b>.24</b>	<b>.36</b>					
<b>Universalismus</b>	<b>.22</b>	<b>-.01</b>	<b>.32</b>	<b>.47</b>	<b>.03</b>	<b>.14</b>	<b>-.09</b>				
<b>Selbstausrichtung</b>	<b>.37</b>	<b>.20</b>	<b>.31</b>	<b>.39</b>	<b>.21</b>	<b>.11</b>	<b>-.08</b>	<b>.35</b>			
<b>Sicherheit</b>	<b>-.03</b>	<b>.30</b>	<b>.13</b>	<b>.24</b>	<b>.34</b>	<b>.42</b>	<b>.32</b>	<b>.09</b>	<b>-.01</b>		
<b>Gesundheitsbewusstsein</b>	<b>.36</b>	<b>.14</b>	<b>.08</b>	<b>.15</b>	<b>.12</b>	<b>.13</b>	<b>.05</b>	<b>.06</b>	<b>.01</b>	<b>.16</b>	
<b>Umweltbewusstsein</b>	<b>.10</b>	<b>-.04</b>	<b>.19</b>	<b>.23</b>	<b>-.16</b>	<b>.03</b>	<b>-.07</b>	<b>.30</b>	<b>.27</b>	<b>.05</b>	<b>.14</b>

Die erhobenen Wertebereiche können inhaltlich ausreichend voneinander getrennt werden, da kein Korrelationskoeffizient (Pearsons  $r$ ) den Wert 0.5 überschreitet. Den deutlichsten positiven Zusammenhang weisen die Wertebereiche ‚Universalismus‘ und ‚Verträglichkeit‘ auf ( $r = 0.47$ ). ‚Erfolg‘ korreliert mit je zwei Wertetypen stark ( $r = 0.45$ ), nämlich

<sup>1</sup> Erneut wurden statistisch signifikante ( $\alpha = .05$ ) Ergebnisse durch Fettdruck hervorgehoben.

‚Konformismus‘ und ‚Sozialer Status‘. Der größte negative Zusammenhang zeigt sich zwischen ‚Universalismus‘ und ‚Konservatismus‘ ( $r = -0.16$ ).

### Verteilung der Rohwerte

Die Verteilung der Rohwerte liefert einen ersten Überblick über die Streuung der Antworten der Befragten. Sie ist somit ein wichtiger Bestandteil der Itemanalyse. Laut Bortz und Döring (1995, S. 198) sind normalverteilte Testwerte aufgrund der anschließenden inferenzstatistischen Verfahren zu präferieren. Eine Normalverteilung der Daten ist jedoch bei der Erforschung von Werthaltungen, wie bereits zuvor veranschaulicht wurde, nicht zu erwarten. Tabelle 9.6 zeigt, dass sich diese Vermutung auch in der vorliegenden Studie bewahrheitet. So weist keine der aggregierten Skalen eine Normalverteilung auf. Da jedoch mit der Abweichung von einer Normalverteilung zu rechnen ist und diese zudem noch theoriekonform ist, hat sie keinen Einfluss auf die Qualität des Inventars (vgl. ebd.).

Tab. 9.6: Rohwerteverteilung

Wertebereich (Skala)	<i>M</i> <i>SD</i>	Schiefe Kurtosis	Normalverteilung der Skala <sup>1</sup>
Stimulation	4.90 0.72	-0.50 -0.31	$p < .01$
Erfolg	4.39 0.80	-0.20 0.05	$p < .01$
Prosozialität	5.28 0.56	-1.32 2.88	$p < .01$
Verträglichkeit	5.02 0.60	-0.78 0.62	$p < .01$
Sozialer Status	3.83 0.77	-0.40 0.12	$p < .01$
Konformismus	4.37 0.73	-0.29 -0.19	$p < .01$
Konservatismus	2.40 0.90	0.41 -0.32	$p < .01$
Universalismus	4.94 0.76	-0.75 0.28	$p < .01$
Selbstausrichtung	4.37 0.80	-0.38 0.04	$p < .01$
Sicherheit	4.65 1.01	-0.85 0.65	$p < .01$
Gesundheitsbewusstsein	5.46 0.68	-1.62 2.62	$p < .01$
Umweltbewusstsein	4.72 1.03	-0.65 0.10	$p < .01$

<sup>1</sup> Kolmogorov-Smirnov-Test (KS).  $H_0$ : Die getestete Verteilung entspricht einer Normalverteilung.

Auch die Erhebung der Schiefe-Kennzahl der jeweiligen Skala bestätigt die Vermutung, dass die meisten Personen allgemeine Werte tendenziell positiv beurteilen. So zeigen nahezu alle Werteskalen eine linksschiefe Verteilung. Besonders linkslastig fallen die Wertebereiche ‚Gesundheitsbewusstsein‘ und ‚Prosozialität‘ aus. Wie anhand der Kurtosis-Kennwerte zu sehen ist, verfügen diese zudem auch über die steilgipfligsten Verteilungen. Demnach sind beide Wertebereiche nicht nur die mit der höchsten Zustimmung von Seiten der Versuchspersonen, sondern auch jene, die am geringsten streuen. Lediglich die Werteskala ‚Konservatismus‘, welche zugleich die geringste Befürwortung von den Probanden aufweist, zeigt eine rechtsschiefe Verteilung.

### **Itemschwierigkeiten und Itemtrennschärfen**

Die Itemschwierigkeit gibt in Form eines Index an, wie viele Versuchspersonen das Item lösten beziehungsweise bejahten. Leichte Items werden demnach von nahezu allen Probanden ‚richtig‘ beantwortet. Zur Berechnung der Itemschwierigkeit werden die durchschnittlich erreichten Punkte eines Items durch die maximal zu erreichenden Punkte geteilt (vgl. Fisseni, 2004, S. 34). Dementsprechend geht ein geringer Indexwert mit einer hohen Itemschwierigkeit einher. Die Höhe des Schwierigkeitsindex beeinflusst außerdem die Trennschärfe und Homogenität eines Items. Verfügt ein Item über mittlere Schwierigkeit ( $p_i \sim 0.5$ ), ist eine höhere Trennschärfe für dieses Item zu erwarten. Fluktuiert  $p_i$  hingegen über alle Items hinweg stark, resultiert dies in geringerer Homogenität (vgl. ebd., S. 35 f.). Bei gewöhnlichen Tests sollten die meisten Testitems unterschiedlich hohe Schwierigkeiten aufweisen, um zwischen den Befragten diskriminieren zu können. Erstrebenswert sind Werte zwischen 0.2 und 0.8 (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 199). Da aus der Rohwertverteilung allerdings primär linksschief verteilte Skalen hervorgehen, ist eine Vielzahl an ‚leichten‘ Items, also Items mit hohen Schwierigkeitsindizes, zu erwarten. Diese Vermutung konnte durch Berechnung der Itemschwierigkeiten bestätigt werden. So sind die Items größtenteils relativ leicht mit Indexwerten zwischen 0.34 und 0.94 ( $M = 0.76$ ,  $SD = 0.14$ )<sup>1</sup>. Die geringen Itemschwierigkeiten deuten jedoch nicht auf ein fehlerhaftes Inventar hin, sondern verdeutlichen den besonderen Charakter von Werthaltungen.

Die Itemtrennschärfe gilt als der bedeutendste Itemkennwert, da sie die Position eines Items im Kollektiv aller anderen Items einer Skala abklärt. Die Trennschärfe offenbart somit,

---

<sup>1</sup> Die Schwierigkeits- und Trennschärfeindizes jedes Items finden sich im Detail in Anhang A, Tabelle A.1.

inwiefern ein Item die jeweilige Skala repräsentiert. Zur Berechnung des Trennschärfekoeffizienten oder Trennschärfeindex eines Items wird eine Korrelation zwischen Item-Score und Test- beziehungsweise Skalenscore einer Versuchsperson ermittelt. Handelt es sich um ein mehrdimensionales Testinstrument, müssen die Trennschärfekoeffizienten für die einzelnen Skalen und nicht für den Gesamttest errechnet werden (vgl. Fisseni, 2004, S. 37). Nach Bortz und Döring (1995, S. 200) sollten die Trennschärfekoeffizienten ( $r_{it}$ ) zwischen 0.3 und 0.5 liegen. Da allerdings geringe und hohe Schwierigkeitsindizes mit niederen Trennschärfen einher gehen (vgl. Fisseni, 2004, S. 40), ist nicht mit hohen  $r_{it}$ -Werten zu rechnen. Dennoch verweisen die Items des Wertinventars mittlere und hohe Trennschärfen und bewegen sich zwischen 0.29 und 0.66 ( $M = 0.48$ ,  $SD = 0.09$ ). Somit liegen die Trennschärfekoeffizienten im Durchschnitt in dem von Bortz und Döring (1995, S. 200) vorgegebenen Akzeptanzbereich.

### **9.2.3.2 Gütekriterien**

Anschließend an die Itemanalyse müssen bei der Evaluation eines Tests oder Fragebogens die Gütekriterien des Inventars betrachtet werden. Die Hauptgütekriterien bestehen aus Objektivität, Reliabilität und Validität. Diese sind allerdings nicht eindeutig voneinander trennbar. So ist die Objektivität etwa ein Teilaspekt der Reliabilität: Kann ein Verfahren nicht auch von anderen Personen als dem Testleiter durchgeführt werden, beeinträchtigt dies die Reliabilität. Geringe Objektivität resultiert demnach in geringer Reliabilität. Zusätzlich ist die Validität von der Reliabilität abhängig: Ist ein Verfahren nicht ausreichend reliabel, kann es nicht zufriedenstellende Validität aufweisen (vgl. Fisseni, 2004, S. 46).

#### **Objektivität**

Die Objektivität gibt das Maß an, in welchem der gesamte Testvorgang standardisiert werden kann. Sie zeigt an, inwieweit das „empirische Relativ eindeutig *quantifiziert*“ werden kann und, ob diese Quantifizierung eine unmissverständliche Interpretation ermöglicht (ebd., S. 47). Es existieren drei Arten der Objektivität: Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität. Die Durchführungsobjektivität behandelt die Verfassung der Probanden sowie die Instruktionen des Testleiters. Die Durchführung kann jedoch nur sehr selten komplett standardisiert werden. Das Ziel ist demnach eine „approximative Standardisierung“ des Testvorgangs herzustellen (ebd.). Da in der vorliegenden Studie die Instruktionen für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der ersten Seite des Fragebogens festgehalten wurden und somit ident waren, kann von einer hohen Durchführungsobjektivität ausgegangen werden. Es ist jedoch darauf

hinzuweisen, dass die Befragung sowohl online als auch vor Ort stattfand (siehe Kapitel 9.1). Im Gegensatz zu den Online-Fragebögen wurde eine kurze mündliche Einleitung für die Befragten gegeben, die persönlich anwesend waren, um den Fragebogen auszufüllen. Hierbei wurde jedoch lediglich auf die Einleitungsseite sowie das doppelseitige Bedrucken des Fragebogens hingewiesen. Des Weiteren wurden während des Ausfüllungsvorgangs keinerlei Fragen der Probanden gestellt. Demnach ist eine Beeinträchtigung der Durchführungsobjektivität durch die unterschiedlichen Erhebungsmethoden wohl auszuschließen.

Die Auswertungsobjektivität gibt an, ob gleichen Antworten dieselben Zahlenwerte beigemessen wurden (vgl. Fisseni, 2004, S. 47). Da in der vorliegenden Untersuchung die Probanden ihre eigenen Präferenzen anhand einer numerischen Skala angeben und diese auch im selben Maß verrechnet werden, ist eine hohe Auswertungsobjektivität gegeben. Bei der Auswertung der Fragebögen kommt zudem die Interpretationsobjektivität zum Vorschein. Diese behandelt die Interpretation des Test-Scores beziehungsweise der Testergebnisse und gibt an, inwiefern verschiedene Auswerter einem Testergebnis dieselben Merkmalsausprägungen zuschreiben (vgl. ebd., S. 48). Auch die Interpretationsobjektivität der hier durchgeführten Studie ist aufgrund des Fragebogendesigns als sehr hoch einzustufen. Lediglich die Faktorenanalyse lässt durch inhaltliche Bestimmung der Skalen einen Interpretationsspielraum bei der Auswertung der Daten.

### **Reliabilität**

Die Reliabilität ist die Zuverlässigkeit der wissenschaftlichen Messung, also die Messgenauigkeit des Tests. Daher geht es um die Bestimmung des Messfehlers. Ein reliables Messinstrument beinhaltet keinerlei Zufallsfehler und ermöglicht die Erhebung nahezu identer Ergebnisse bei einer Wiederholung des Tests. Die Reliabilität eines Testinstruments kann mittels Retestrelabilität, Paralleltestrelabilität, Halbierungsreliabilität oder Konsistenzschätzung ermittelt werden (vgl. ebd., S. 49 f.). Aufgrund des forschungspragmatischen Designs der vorliegenden Arbeit kann hierbei lediglich auf die Konsistenzschätzung als Methode zur Erhebung der Testreliabilität eingegangen werden. Diese gibt an, ob von einem Probanden alle Items einer Skala im selben Ausmaß beantwortet wurden. Allerdings lässt sich die Konsistenzschätzung nur dann durchführen, wenn die Items der Skala homogen sind (vgl. ebd., S. 50 f.). Die Reliabilität des Wertinventars wird durch Bestimmung der internen Konsistenz mittels Cronbachs  $\alpha$  berechnet. Um ausreichende Reliabilität aufzuweisen, sollte ein Test einen Alpha-Koeffizienten von zumindest 0.8 aufweisen (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 184). Da allerdings Cronbachs  $\alpha$  wie bereits zuvor

veranschaulicht wurde durch die Anzahl der Items einer Skala beeinflusst wird, werden in einigen empirischen Studien (e.g. Kleiner, 1999, S. 354 f.) bereits Koeffizienten zwischen 0.4 und 0.5 akzeptiert. Die Prüfung der internen Konsistenz musste für die einzelnen Subskalen einzeln durchgeführt werden und ergab ausreichend reliable Skalen. Lediglich der aus zwei Items bestehende Wertebereich ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $\alpha_{CR} = .40$ ) verzeichnet einen Alpha-Koeffizienten von unter 0.5. Die anderen Werteskalen weisen folgende Koeffizienten auf: ‚Stimulation‘ ( $\alpha_{CR} = .79$ ), ‚Erfolg‘ ( $\alpha_{CR} = .78$ ), ‚Prosozialität‘ ( $\alpha_{CR} = .76$ ), ‚Sozialer Status‘ ( $\alpha_{CR} = .74$ ), ‚Verträglichkeit‘ ( $\alpha_{CR} = .69$ ), ‚Konformismus‘ ( $\alpha_{CR} = .66$ ), ‚Konservatismus‘ ( $\alpha_{CR} = .63$ ), ‚Universalismus‘ ( $\alpha_{CR} = .60$ ), ‚Sicherheit‘ ( $\alpha_{CR} = .57$ ) und ‚Selbstausrichtung‘ ( $\alpha_{CR} = .55$ ). Da der Wertebereich ‚Umweltbewusstsein‘ aus nur einem Item besteht, konnte für diesen auch kein Alpha-Koeffizient berechnet werden.

### **Validität**

Die Validität gilt als das wichtigste Testgütekriterium. Sie gibt an, inwiefern ein Test tatsächlich das Merkmal erfasst, welches er vorgibt zu messen. Für das hier genutzte Wertinventar stellt sich also die Frage, ob auch tatsächlich individuelle Wertvorstellungen mit den gewählten Items erhoben werden. Die Validität setzt sich aus Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität zusammen. Hinsichtlich der Inhaltsvalidität ist das Maß, in welchem die gewählten Testitems das Zielkonstrukt abbilden, abzuklären (vgl. Fisseni, 2004, S. 62 ff.). Da die Wertitems des Inventars ausschließlich aus bereits bestehenden Wertekatalogen entnommen wurden, kann hierbei von einer hohen inhaltlichen Validität ausgegangen werden. Die kriterienbezogene Validität stellt einen Vergleich zwischen den erhaltenen Testergebnissen und bestimmten „Kriterien-Scores“ auf. Zumeist handelt es sich um einen Abgleich mit weiteren Messergebnissen, welche anhand derselben Stichprobe erhoben wurden. Anderenfalls können die erhaltenen Ergebnisse auch mit anderen, komparablen Tests verglichen werden (vgl. ebd., S. 66). Das hier genutzte Wertinventar kann allerdings nicht auf seine Kriteriumsvalidität getestet werden, da in der Literatur nie exakt idente Fragebögen verwendet wurden und nur ein Erhebungsvorgang pro Versuchsperson durchgeführt wurde.

Der letzte Teilaspekt der Validität, die Konstruktvalidität, behandelt die Übereinstimmung des Test-Scores mit einer Reihe anderer Scores oder Aussagen. Sie schließt sowohl die kriterienbezogene als auch die inhaltliche Validität mit ein. Bei der Konstruktvalidität ist abzuklären, ob anhand des erstellten Wertekatalogs auch tatsächlich die Werthaltungen von Individuen erfasst werden können. Zudem ist die Übereinstimmung zwischen dem

Testkonstrukt und dem derzeitigen Theoriestand zu überprüfen (vgl. Fisseni, 2004, S. 68). Für die vorliegende Studie gilt also festzustellen, ob das genutzte Werteinventar Werthaltungen im Sinne der zuvor erarbeiteten Definition von Werten und Wertorientierungen erfasst. Da die in Kapitel 5 erarbeitete Definition auf einem Literaturüberblick der häufigsten Begriffsbestimmungen von Werten und Werthaltungen basiert und der Wertekatalog auch in diesem Sinne konstruiert wurde, kann von einem großen Theoriebezug ausgegangen werden. So wurden Werthaltungen auch im Fragebogen als Dispositionen in der Beurteilung von Werten, welche abstrakte Konstrukte darstellen, erfasst. Das gängigste Instrument zur Erfassung der Konstruktvalidität ist nach Fisseni (2004, S. 68) die Faktorenanalyse, weil diese ‚verwandte‘ Items zu einem Konstrukt, dem gemeinsame Eigenschaften zugrunde liegen, zusammenfasst. Die Faktoren müssen homogen und inhaltlich gut interpretierbar sein, um eine hohe Validität aufweisen zu können. Wie im Zuge der Dimensionalitätsprüfung gezeigt wurde, sind die erhobenen Wertebereiche ausreichend homogen und inhaltlich klar voneinander trennbar. Bortz und Döring (1995, S. 186) raten jedoch bei der Überprüfung der Konstruktvalidität zusätzlich zur Formulierung von Hypothesen, welche aus dem Zielkonstrukt abgeleitet werden können. Anhand der eigenen Testergebnisse können diese Hypothesen sodann überprüft werden. Demzufolge wurden in Anlehnung an Klaus Helmken (2008, S. 124) folgende Hypothesen zur Überprüfung der Konstruktvalidität gebildet:

*NH1: Pro-sozialen Werten werden im Durchschnitt höhere Bedeutungen zugemessen als materiellen und statusorientierten Werten (cf. Rokeach, 1973; Stiksrud, 1976; Kleiner, 1999).*

*NH2: Die Werte ‚Gesundheit‘, ‚Eine friedliche Welt erreichen‘ und ‚Beruflichen/Akademischen Erfolg haben‘ werden durchschnittlich als wichtig bis äußerst wichtig eingestuft (cf. Rokeach, 1973; Stiksrud, 1976; Kleiner, 1999).*

Die erste Hypothese wurde mittels eines *t*-Tests geprüft. Obwohl die untersuchten Variablen nicht normalverteilt sind, lässt sich nach Bortz und Schuster (2010, S. 125) aufgrund der Stichprobengröße ( $n > 30$ ) dennoch ein parametrisches Verfahren anwenden. Dies liegt auch daran, dass der *t*-Test „auf Voraussetzungsverletzungen relativ robust reagiert“ (ebd.). Die Auswertung des *t*-Tests ergab signifikante Unterschiede ( $t(264) = 41.82, p < .001$ ) in der Bewertung der Wertebereiche ‚Prosozialität‘ ( $M = 5.28, SD = 0.56$ ) und ‚Sozialer Status‘ ( $M = 3.82, SD = 0.77$ ). Da ersterer deutlich wichtiger bewertet wird, kann *NH1* als bestätigt angesehen werden. Um festzustellen, ob die Werte ‚Gesundheit‘, ‚Eine friedliche Welt

erreichen‘ und ‚Beruflichen/Akademischen Erfolg haben‘ im Mittel als wichtig bis äußerst wichtig bewertet werden, wurden die Konfidenzintervalle der Mittelwerte betrachtet. Tabelle 9.7 zeigt die unteren und oberen Konfidenzschranken dieser Werteitems.

Tab. 9.7: *Konfidenzintervalle dreier Werte zur Überprüfung der Konstruktvalidität*

Werteitems	95%-Konfidenzintervalle
Gesundheit	5.54 – 5.69
Eine friedliche Welt erreichen	4.78 – 5.03
Beruflichen/Akademischen Erfolg haben	4.34 – 4.62

Wie zu sehen ist, werden alle drei Werte auf der sechsstufigen Skala als wichtig bis äußerst wichtig eingestuft. So kann auch die Gültigkeit von  $H_2$  bestätigt werden. Durch die Affirmation beider Hypothesen kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Wertekatalog auch tatsächlich Werthaltungen erhoben werden können. Zusammen mit den Überlegungen zur inhaltlichen Validität und der Theoriekonformität des Katalogs sowie der Validität der Faktorenanalyse kann das erstellte Inventar demnach als hinreichend valide betrachtet werden. Da nun die Analyse des genutzten Werteinventars abgeschlossen ist, soll auf den zweiten Teil des Fragebogens – die Erhebung der sportlichen Aktivität – eingegangen werden.

### 9.3 Erhebung der sportlichen Aktivität

Zur Beantwortung von  $H_4$  sowie zur Überprüfung, ob erhobene Unterschiede in den Werthaltungen von Sport- und Englischstudierenden auf unterschiedlich hohe physische Betätigung zurückzuführen sind, musste die sportliche Aktivität der Versuchspersonen festgestellt werden. Hierfür gibt es unterschiedliche Methoden, nämlich direkte und indirekte Erhebungsverfahren. Direkte Erhebungsmethoden, wie die Beobachtung aktueller sportlicher Betätigung oder die Analyse von Videoaufnahmen, schränken die subjektive Beeinflussung der Ergebnisse durch die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ein. Zeitgleich sind sie im Vergleich zu indirekten Verfahren jedoch zeitaufwändiger und kostspieliger. Zudem kommt es vor, dass Probanden im Zuge der Beobachtung ihre üblichen Verhaltensweisen abändern, wodurch die Studienergebnisse beeinflusst werden (vgl. Ainsworth, Montoye & Leon, 1994, S. 146 f.).

Im Gegensatz dazu sind indirekte beziehungsweise Selbsteinschätzungsverfahren, wie die Erhebung mittels Fragebogen, vergleichsweise einfach zu administrieren, unaufdringlich und benötigen keine erhebliche Anstrengung oder Motivation von Seiten der Befragten. Aus diesen Gründen werden indirekte Erhebungsverfahren oft in epidemiologischen Studien angewandt. Ein Nachteil von Selbsteinschätzungsverfahren liegt indessen in der hohen

Subjektivität von Seiten der Probanden, worunter Reliabilität und Validität leiden. Daher empfehlen Prince et al. (2008, S. 2) direkte Erhebungsverfahren zu nutzen, um die zuvor indirekt erhobene sportliche Aktivität zu validieren. Bei der Erhebung der sportlichen Aktivität mittels Fragebogen kann zudem zwischen sogenannten „recall questionnaires“ und „global self-assessment questionnaires“ unterschieden werden (Ainsworth et al., 1994, S. 150). Während bei ersteren die Befragten ihre sportliche Aktivität in einem bestimmten Zeitraum, wie etwa der letzten Woche beziehungsweise dem letzten Monat, angeben müssen, erfassen letztere die allgemeine sportliche Aktivität der Probanden. Da „global self-assessment questionnaires“ sich verändernde sportliche Gewohnheiten berücksichtigen und womöglich vergessene Aktivitäten der Versuchspersonen weniger Einfluss auf die Ergebnisse haben, verzeichnen sie höhere Validität und Reliabilität (vgl. ebd., S. 147 ff.). Aufgrund dieser Vorteile, insbesondere jedoch aus Gründen der Ökonomisierung, wurde das Selbsteinschätzungsverfahren für die vorliegende Untersuchung gewählt. Im Zuge der Erhebung sollten die Probanden ihre durchschnittliche sportliche Aktivität angeben. Diese Methode wurde auch bei den zuvor dargelegten Studien zu Werthaltungen und sportbezogener Aktivität genutzt (cf. Mielke, 1993; Mielke & Bahlke, 1995; Papp & Prisztóka, 1995; Kleiner, 1999). Im ersten Schritt der Befragung sollte zwischen sportlich aktiven und inaktiven Versuchspersonen differenziert werden. Zu diesem Zweck wurde folgende Filterfrage mit dichotomen Antwortformat gestellt: „Sind Sie sportlich aktiv?“. Lediglich Probanden, die erklärten sportlich aktiv zu sein, wurden im Anschluss gebeten, das Ausmaß ihrer sportbezogenen Betätigung zu bestimmen.

Da nun die Erhebungsmethode der sportlichen Aktivität feststeht, stellt sich sodann die Frage, wie diese operationalisiert werden soll. Wie auch bei der Erhebung einiger soziodemographischer Indikatoren wird die sportbezogene Aktivität üblicherweise in Form eines Index berechnet. Hierfür müssen zuerst die Facetten der körperlichen Betätigung identifiziert werden. Bachleitner (1983, S. 54) etwa nutzte zur Indexberechnung die Indikatoren Häufigkeit, Dauer und Intensität der sportlichen Aktivität. In dem von Bös, Worth, Opper, Oberger, und Woll 2009 herausgegebenen Fragebogen zur motorischen Aktivität von Kindern und Jugendlichen wurde zusätzlich zu den Indikatoren von Bachleitner noch die Art der sportlichen Aktivität erhoben (vgl. Schmidt, Will, Henn, Reimers & Woll, 2016, S. 11). Hierfür wurden einer Vielzahl an Sportarten numerische Kennwerte zugewiesen, welche Aussagen über die durchschnittliche Anstrengung bei der Ausübung der jeweiligen Sportart ermöglichten (vgl. ebd., S. 15). Kleiner (1999, S. 338) erfragte zusätzlich zu Häufigkeit, Dauer und Intensität die Art der physischen Betätigung wie auch das Leistungsniveau der

Probanden in Form einer Selbsteinschätzung. Der gemeinsame Nenner der drei vorgestellten Methoden zur Bildung eines sportmotorischen Index sind die Indikatoren Intensität, Häufigkeit und Dauer. Aus diesem Grund und auch, da die sportbezogene Aktivität in der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung lediglich zur Erarbeitung einer Kontrollhypothese dient, wurden diese drei zur Indexbildung herangezogen. Zudem sollte verhindert werden, dass durch einen allzu langen Befragungsvorgang eine Ermüdung der Versuchspersonen entsteht. Denn nach Schmidt et al. (2016, S. 11) gilt: „Mit steigender Länge des Fragebogens nimmt die Qualität der Antworten ab, meist sogar selektiv bei verschiedenen Personengruppen unterschiedlich stark“. Häufigkeit, Dauer und Intensität der sportbezogenen Aktivität wurden mit folgenden Fragen erhoben:

1. „Wie oft sind Sie in der Regel sportlich aktiv?“
2. „Wenn Sie sich sportlich betätigen, wie viele Stunden sind das durchschnittlich pro ‚Sporteinheit‘?“
3. „Wenn Sie aktiv Sport treiben, wie sehr strengen Sie sich im Normalfall an?“

Zusätzlich wurde in Form einer dichotomen Frage ermittelt, ob die Probanden zum Zeitpunkt der Untersuchung Mitglied in einem Sportverein waren. Mit dieser Variable soll der Effekt einer Vereinsmitgliedschaft auf die Werthaltungen der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer abgeklärt werden.

Im nächsten Arbeitsschritt bei der Erhebung der sportlichen Aktivität muss über das Antwortformat der für den Index selektierten Indikatoren wie auch deren Gewichtung entschieden werden. Voraussetzung für die Berechnung eines Index ist zumindest Ordinalskalenniveau der Variablen beziehungsweise Indikatoren (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 134). Dies ist bei der Gestaltung der Skalen für die drei Indikatoren zu berücksichtigen. Laut Bachleitner sollten die für die Berechnung eines sportlichen Aktivitätsindex herangezogenen Items über eine idente Anzahl an Antwortmöglichkeiten verfügen, um eine indirekte Gewichtung zu vermeiden. Er empfiehlt zudem eine Gleichgewichtung der Indikatoren bei der Kalkulation des Index (1983, S. 54). Daher wurden den Probanden bei der Erfragung der drei Indikatoren jeweils vier gleichgewichtete Antwortalternativen zur Verfügung gestellt. Somit ist der hier erstellte Aktivitätsindex ein „ungewichteter additiver Index“, da alle herangezogenen Variablen denselben Stellenwert haben, also gleich gewichtet sind. Dies ermöglicht allerdings auch die Kompensation von niederen Werten durch hohe (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 135 f.).

Tabelle 9.8 illustriert die Antwortalternativen und deren Gewichtung bei der Erfragung von Häufigkeit, Dauer und Intensität der sportlichen Aktivität.

Tab. 9.8: *Operationalisierung der Indikatoren des sportbezogenen Aktivitätsindex*

Häufigkeit	Dauer	Intensität	Gewichtung
Täglich	Mehr als zwei Stunden	Große Anstrengung, viel schwitzen	4
Mehrmals in der Woche	Eine bis zwei Stunden	Höhere Anstrengung, deutliches schwitzen	3
Einmal in der Woche	Eine halbe bis eine Stunde	Mittlere Anstrengung, etwas schwitzen	2
Seltener	Weniger als eine halbe Stunde	Geringe Anstrengung, ohne schwitzen	1

Die Indexberechnung an sich erfolgte durch Erhebung des arithmetischen Mittels der drei Indikatoren. Voraussetzung hierfür sind gleich viele Antwortmöglichkeiten bei allen Einzelindikatoren sowie gleiche Ausrichtung der Antworten. Letzteres bedeutet, dass Zustimmung beziehungsweise Ablehnung eines Indikators immer hoch beziehungsweise niedrig bewertet werden muss (vgl. Völkl & Korb, 2018, S. 24). Somit liegt die Variationsbreite des Index zwischen einem und vier Punkten. Die mittels *KS* berechnete Verteilung des sportbezogenen Aktivitätsindex zeigt, dass weder der Index selbst noch die einzelnen Indikatoren als normalverteilt angesehen werden können ( $p < .001$ ). Dies war jedoch aufgrund des Stichprobendesigns und der Dominanz von sportstudierenden Versuchspersonen auch nicht zu erwarten. Es wurde den Überlegungen von Bachleitner folgend, auf die Überprüfung der Dimensionalität und Homogenität des Aktivitätsindex verzichtet, da „der empirische Index aus der theoretischen Dimension deutlich erkennbar ist“ (1983, S. 54). Zuletzt mussten mittels der errechneten Indexwerte sportliche Aktivitätsniveaus festgelegt werden. Bachleitner (1983, S. 168) differenziert zwischen geringer, mittlerer und hoher Sportaktivität. Diese Distinktion erscheint allerdings aufgrund der erhobenen Stichprobe wenig zielführend. Da ein Großteil der Stichprobe aus Sportstudierenden besteht, muss im oberen Spektrum der Leistungsniveaus deutlicher differenziert werden. Es konnten nach inhaltlichen und theoretischen Überlegungen sowie unter Berücksichtigung des Differenzierungsgrades fünf Aktivitätsniveaugruppen unterschieden werden. Hierfür mussten die Indexwerte (1-4) in geeignete Teilbereiche getrennt werden. Die anschließende Tabelle veranschaulicht die Spannweiten der Indexbereiche sowie die verbale Definition der unterschiedlichen sportlichen Aktivitätsniveaustufen.

Tab. 9.9: Bestimmung sportlicher Aktivitätsniveaus anhand des Aktivitätsindex

Aktivitätsniveau	Inhaltliche Formulierung	Indexbereiche
SA-1	Nichtsportlerinnen und -sportler	-
SA-2	Gelegenheitssportlerinnen und -sportler	$1 \leq x < 2$
SA-3	Freizeitsportlerinnen und -sportler	$2 \leq x < 2,8$
SA-4	Intensivsportlerinnen und -sportler	$2,8 \leq x < 3,5$
SA-5	Leistungssportlerinnen und -sportler	$3,5 \leq x$

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, sind die selektierten Indexbereiche der Aktivitätsniveaus unterschiedlich groß und werden mit steigender physischer Betätigung sukzessive kleiner. Der Grund hierfür ist in Tödtmanns (1982) Differenzierungsmodell sportlicher Handlungsfelder zu finden (siehe Kapitel 7.2.1). Nach Tödtmann stellen Freizeit- und Breitensport die Basis, und Leistungs- beziehungsweise Hochleistungssport die Spitze einer Pyramide dar. Mit ansteigendem Leistungsniveau sinkt die Anzahl der Athletinnen und Athleten, wodurch weniger Individuen Leistungssport betreiben als Freizeitsport (1982, S. 30). Um diese theoretischen Überlegungen in die Bestimmung geeigneter Niveaustufen der sportbezogenen Aktivität miteinfließen zu lassen, werden die festgelegten Indexbereiche mit steigendem Aktivitätsniveau kleiner. So ist die Spannweite des Indexbereichs von SA-2 beinahe doppelt so groß wie die von SA-5. Mittels Kruskal-Wallis-Test<sup>1</sup> (*H*-Test) wurden die Aktivitätsniveaus SA-2 bis SA-5 miteinander verglichen. Der Test zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Sportniveaugruppen hinsichtlich des sportbezogenen Index ( $H(3) = 190.13, p < .001$ ), der Häufigkeit der sportlichen Aktivität ( $H(3) = 69.57, p < .001$ ), der durchschnittlichen Dauer der physischen Betätigung pro Einheit ( $H(3) = 105.65, p < .001$ ) sowie der Intensität der sportlichen Aktivität pro Einheit ( $H(3) = 109.82, p < .001$ ). Die zur Prüfung durchgeführten Post-hoc-Tests (Dunn-Bonferroni-Tests) bestätigen diese Ergebnisse. Die einzige Ausnahme sind SA-2 und SA-3, welche sich lediglich in Bezug auf den Aktivitätsindex und die Häufigkeit der sportlichen Aktivität ( $p < .05$ ), nicht jedoch hinsichtlich der Dauer oder Intensität der physischen Betätigung ( $p > .05$ ) voneinander unterscheiden.

Um die Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit zu ermöglichen, mussten zusätzlich zur sportbezogenen Aktivität gewisse demographische Daten der Versuchspersonen

<sup>1</sup> *H*0: Die Verteilung der untersuchten Variablen ist über die Gruppen hinweg ident.

ermittelt werden. Nach welchen Gesichtspunkten hierbei vorgegangen wurde, soll im Anschluss thematisiert werden.

## **9.4 Implementierung demographischer Indikatoren**

Auf der letzten Seite des Fragebogens sollten noch einige demographische Informationen der Probanden festgestellt werden. Um eine mögliche Interferenz auf das Beantwortungsschema der Versuchspersonen zu minimieren, wurden diese bewusst zuletzt erhoben. Folgende Informationen waren für die Überprüfung der zuvor formulierten Fragestellungen und der daraus abgeleiteten Hypothesen notwendig:

1. Die Studienrichtung, wobei eine von drei Optionen („Bewegung und Sport“; „Englisch“; „Beides“) gewählt werden musste.
2. Die Studienlänge der Probanden, welche anhand der bereits absolvierten Semesteranzahl erhoben wurde. Hierbei sollten die Versuchspersonen eine von fünf Auswahlmöglichkeiten selektieren. Mit Ausnahme der letzten Option, welche für Studienlängen über acht Semestern steht, umfasst jede Antwortmöglichkeit jeweils zwei Semester.
3. Das Lebensalter der Befragten, welches in Form eines offenen Antwortformats ermittelt werden sollte.
4. Das Geschlecht der Studierenden, wobei ihnen die Antwortmöglichkeiten „Weiblich“, „Männlich“ sowie „Keine Angabe“ zu Verfügung standen. Letztere wurde aufgrund der Sensibilität und der Multidimensionalität des Konstrukts ‚Geschlecht‘ sowie der Berücksichtigung von Zwischengeschlechtlichkeit in den Fragebogen integriert (vgl. Döring, 2013, S. 95 ff.).

Durch die Operationalisierung dieser vier (sozio-)demographischen Indikatoren sollte es möglich sein dem Forschungsziel der vorliegenden Arbeit nachzugehen. Im folgenden Kapitel soll erläutert werden, warum und nach welchen Kriterien von den insgesamt 298 Fragebögen 35 nicht berücksichtigt werden konnten.

## 9.5 Datenaufbereitung

Anschließend an die Durchführung der Studie mussten die erhaltenen Daten aufbereitet und bereinigt werden. Aus den beiden vor Ort durchgeführten Erhebungen sowie der Onlinebefragung konnten 298 Fragebögen akquiriert werden. Diese wurden im nächsten Schritt auf ihre Vollständigkeit und Zweckmäßigkeit überprüft. Letzteres trifft zu, solange die Probanden den einzelnen Werteditems nicht durchgängig gleiche Bedeutungen zumessen. Die Überprüfung der Zweckmäßigkeit ist bei der Erforschung von Werthaltungen essentiell, da Individuen dazu tendieren, eine Vielzahl an Werteditems als äußerst wichtig einzustufen. So besteht die Möglichkeit, dass einige Versuchspersonen die Fragen nicht anhand der eigenen Präferenzen, sondern gemäß der sozialen Erwünschtheit beantworten. Schwartz (2007, S. 179) hält hierzu fest: „many people find it difficult to decide what is really important to them“.

Aufgrund der großen Übereinstimmung des hier erstellten Wertekatalogs und jenem von Schwartz (1992) wurden auch die von ihm genutzten Datenauswertungskriterien adaptiert. Bei Schwartz (1992) wurden Fragebögen, in denen insgesamt mehr als 15 Items oder über 30% einer einzelnen Fragematrix unbeantwortet blieben, nicht berücksichtigt. Zusätzlich strich er Probanden, welche einen gewissen Skalenpunkt über 35 Mal wählten. Da das in der vorliegenden Studie genutzte Wertinventar allerdings nur 45 und nicht wie bei Schwartz (1992) 56 Werteditems umfasst, mussten diese Auswahlkriterien an die geringere Itemanzahl angepasst werden. Des Weiteren mussten Sportstudierende, die deklarierten keinesfalls sportlich aktiv zu sein, aufgrund mangelnder Glaubwürdigkeit ausgeschieden werden. Demnach wurden Fragebögen eliminiert, in welchen:

- ein Skalenpunkt über 28 Mal selektiert wurde.
- mehr als 12 Werteditems nicht bewertet wurden.
- über 30% einer Skala unbeantwortet blieben.
- Sportstudierende erklärten, nicht sportlich aktiv zu sein.

Auf diese Weise wurden 33 Fragebögen ausgesondert, wodurch letztlich 265 zur Datenauswertung herangezogen werden konnten. Zusätzlich zur Aussonderung ungeeigneter Fragebögen mussten fehlende Werte im Datensatz bereinigt werden. Hierbei wurden unbeantwortete Items durch Zuweisung numerischer Werte gekennzeichnet. Im Großen und Ganzen hielt sich die Anzahl an fehlenden Werten jedoch in Grenzen. Die durch Auswertung der 265 Fragebögen erhaltenen Ergebnisse können sodann im folgenden Kapitel der Arbeit dargelegt werden.

## **10 Ergebnisse und Folgerungen**

Das vorliegende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung. Es wird sowohl inhaltlich als auch methodisch an die vorherigen Teile der Arbeit angeschlossen. Der Grundstein, welcher für die Analyse der Daten erforderlich war, wurde bereits im letzten Kapitel gelegt. So dienen die zuvor faktorenanalytisch erstellten zwölf Wertebereiche allen nun folgenden statistischen Auswertungen als Datengrundlage. Zunächst werden die Wertepreferenzen der Studierenden anhand deskriptiv- und inferenzstatistischer Verfahren ausgewertet. Während die Häufigkeitsverteilungen der Wertebereiche ein erstes Bild von den Wertvorstellungen der erhobenen Stichprobe schaffen, ermöglichen erst die im Anschluss durchgeführten inferenzstatistischen Tests genauere Aussagen über die Beschaffenheit der Wertorientierungen zu treffen. In weiterer Folge wird die Homogenität der Werthaltungen betrachtet. Auch wird der Einfluss bestimmter unabhängiger Variablen, wie Studienrichtung oder -länge, auf die Einheitlichkeit der Wertvorstellungen abgeklärt. Anschließend soll das Ausmaß der sportlichen Aktivität der Probanden analysiert werden, um festzustellen, ob und inwiefern sich die Wertorientierungen der Studierenden durch erhöhte körperliche Betätigung verändern. Zuletzt werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der in Kapitel 8 erstellten Forschungshypothesen sowie ausgewählter Literatur diskutiert.

### **10.1 Analyse der Wertvorstellungen Studierender**

Im Folgenden werden die erhobenen Wertepreferenzen der Stichprobe unter verschiedenen Betrachtungspunkten analysiert. Um die Werthaltungen der Studierenden zu veranschaulichen, werden zu Beginn die Häufigkeiten der Wichtigkeitsbeurteilung der zwölf Wertebereiche dokumentiert. Da jedoch die beschreibende Statistik keine stochastischen Modelle beinhaltet, müssen weitere Analysen durchgeführt werden, um die Überzufälligkeit der Ergebnisse abzusichern. Hierfür sollen im zweiten Teil des Kapitels Varianzanalysen und *t*-Tests gerechnet werden. So kann der Einfluss von Geschlecht, Studienrichtung, Studienlänge und Alter auf die Wertorientierungen der Studierenden abgeklärt werden. Wegen der geringen Anzahl an Studierenden beider Studienfächer, wurde Teilstichprobe n3 nur als Bestandteil der Gesamtstichprobe, nicht jedoch separat für Mittelwertvergleiche herangezogen.

### 10.1.1 Deskriptivstatistische Betrachtung der Mittelwerte

Die Betrachtung der Häufigkeiten soll durch einige Balkendiagramme ermöglicht werden. Abbildung 10.1 zeigt die Mittelwerte der Wichtigkeitsbeurteilung der zwölf Wertebereiche für die Gesamtstichprobe. Dem Wertebereich ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $M = 5.46$ ) wird im Durchschnitt die größte Bedeutung zugemessen. Wie aufgrund der Studienergebnisse von Sheldon (2005) und Mägdefrau (2008) zu erwarten war, stufen die Studierenden auch den Bereich ‚Prosozialität‘ ( $M = 5.28$ ) als besonders wichtig ein. Im Gegensatz dazu erscheinen konservative Werte ( $M = 2.40$ ) im Mittel wenigen Studierenden als bedeutsam. Nach Schwartz (2007, S. 189) werden konservative Werte mit steigendem Bildungsniveau weniger wichtig, da eine bewusstere und kritischere Auseinandersetzung mit traditionellen Werten und Normen stattfindet. Statusorientierten Werten, also Items des Wertebereichs ‚Sozialer Status‘ ( $M = 3.83$ ), kommt im Vergleich der zweitniedrigste Rangplatz zu. Durch den relativ hohen Mittelwert dieses Wertebereichs bestätigt sich jedoch auch die von Schwatz (2007) postulierte Annahme, dass Individuen dazu tendieren, Werten im Allgemeinen hohe Bedeutungen zuzuschreiben.

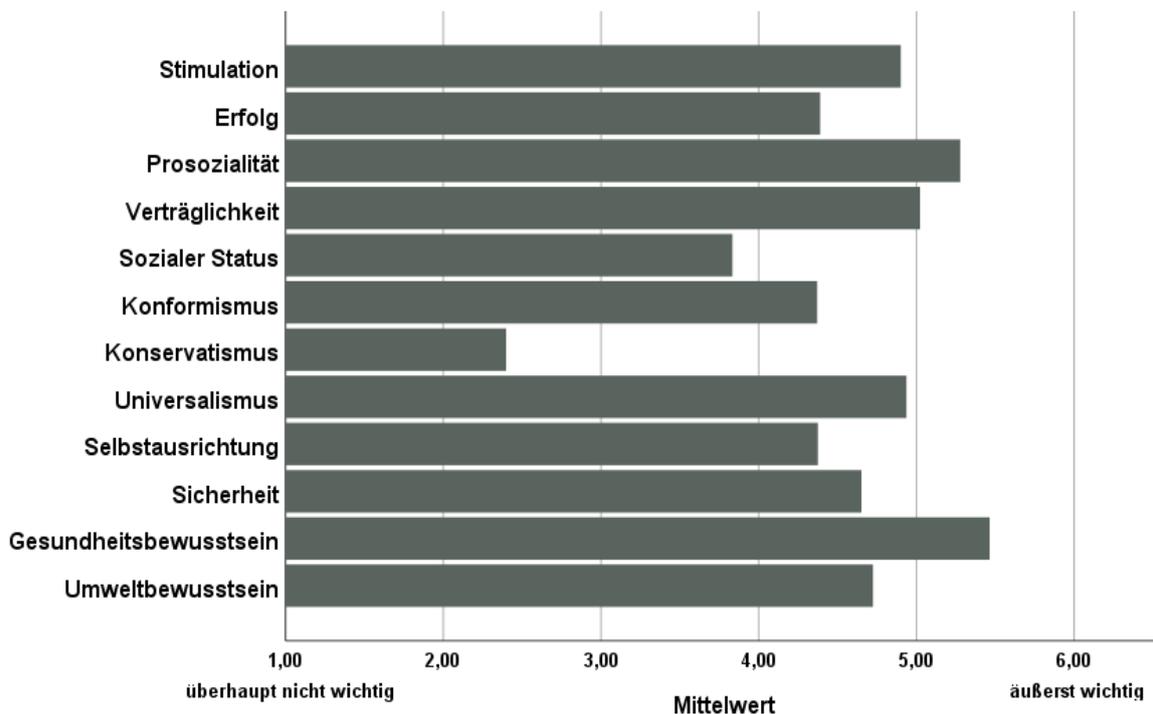


Abb. 10.1: Mittelwerte für die Wichtigkeitsempfindungen der zwölf Wertebereiche (Gesamtstichprobe)

Nach Berechnung der 95%-Konfidenzintervalle für die Wichtigkeitsbeurteilung der zwölf Wertebereiche zeigen sich geringe Intervallbreiten (siehe Tab. 10.1). Die berechneten

Mittelwerte können somit als präzise Näherungen der tatsächlichen Mittelwerte innerhalb der Grundgesamtheit betrachtet werden.

Tab. 10.1: *Häufigkeitsverteilung der Wertebereiche und 95%-Konfidenzintervalle der Mittelwerte*

Wertebereich	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum	95%- Konfidenz Intervall
Stimulation	4.90	0.72	2.67	6.00	4.81 - 4.99
Erfolg	4.39	0.80	1.75	6.00	4.29 - 4.49
Prosozialität	5.28	0.56	2.43	6.00	5.20 - 5.34
Verträglichkeit	5.02	0.60	3.00	6.00	4.95 - 5.09
Sozialer Status	3.83	0.77	1.60	5.80	3.74 - 3.92
Konformismus	4.37	0.73	2.00	6.00	4.28 - 4.46
Konservatismus	2.40	0.90	1.00	5.33	2.29 - 2.51
Universalismus	4.94	0.76	2.33	6.00	4.84 - 5.03
Selbstausrichtung	4.37	0.80	1.67	6.00	4.28 - 4.47
Sicherheit	4.65	1.01	1.00	6.00	4.53 - 4.72
Gesundheitsbewusstsein	5.46	0.68	2.50	6.00	5.38 - 5.55
Umweltbewusstsein	4.72	1.03	2.00	6.00	4.60 - 4.85

Da nun die Häufigkeitsverteilungen der zwölf Wertebereiche für die Gesamtstichprobe feststehen, sollen die Mittelwerte für das jeweilige Geschlecht getrennt betrachtet werden. Dies soll einen ersten Hinweis über eventuell existierende geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wertvorstellungen der Studierenden liefern. Abbildung 10.2 zeigt die Häufigkeiten der Wichtigkeitsurteile über die Wertebereiche, differenziert nach dem Geschlecht. Wenngleich einige Unterschiede in den Wertepreferenzen weiblicher und männlicher Versuchspersonen ersichtlich werden, sind diese größtenteils allerdings relativ marginal. Die deutlichsten Differenzen zeigen sich für die Wertebereiche ‚Konservatismus‘ ( $w = 2.57$ ,  $w = 2.23$ ), ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $w = 5.35$ ,  $m = 5.58$ ) und ‚Konformismus‘ ( $w = 4.51$ ,  $m = 4.25$ ). Der erwartete geschlechtsspezifische Unterschied in der Beurteilung des Wertebereichs ‚Prosozialität‘ ( $w = 5.36$ ,  $m = 5.20$ ) ist hingegen geringer als angenommen. Es wird mittels inferenzstatistischer Tests allerdings abzuklären sein, ob die Unterschiede auf die Geschlechtsvariable oder das Stichprobendesign zurückzuführen sind.

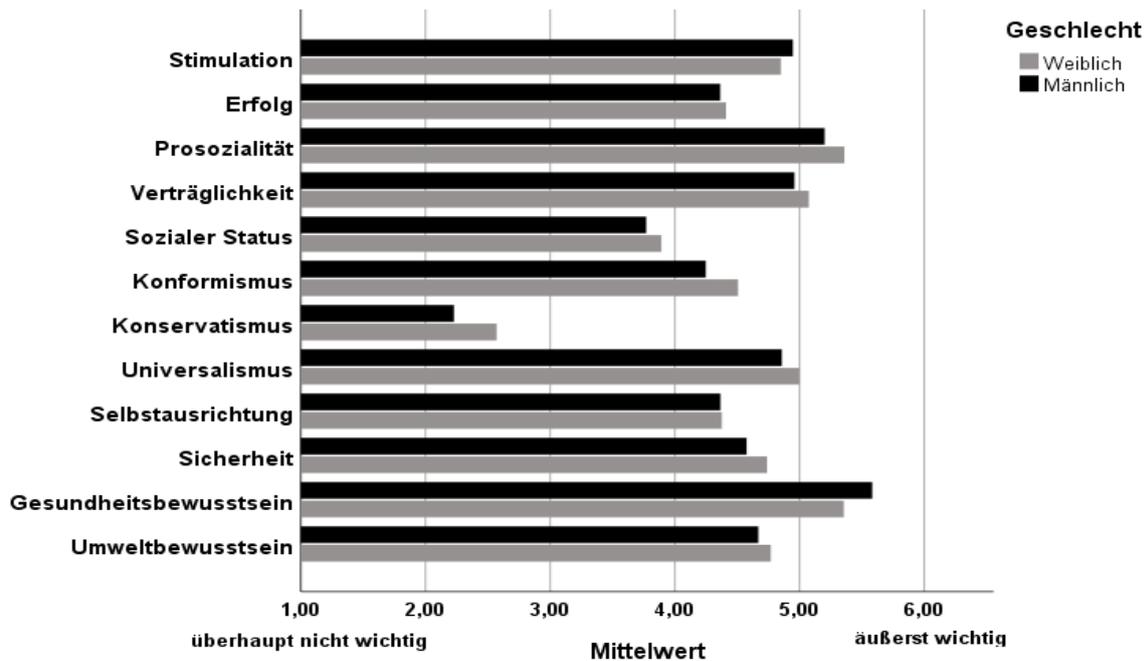


Abb. 10.3: Mittelwerte für die Wichtigkeitsempfindungen der zwölf Wertebereiche differenziert hinsichtlich des Geschlechts (Gesamtstichprobe)

In weiterer Folge wurden die Mittelwerte für die Wichtigkeitsempfindungen der zwölf Wertebereiche für die zwei Teilstichproben n1 und n2 – den Sport- beziehungsweise Englischstudierenden – getrennt betrachtet. Aufgrund der geringen Stichprobengröße von n3, also Studierenden beider Studienfächer, wurde die Häufigkeiten dieser Teilstichprobe nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse werden in Abbildung 10.3 graphisch dargelegt.

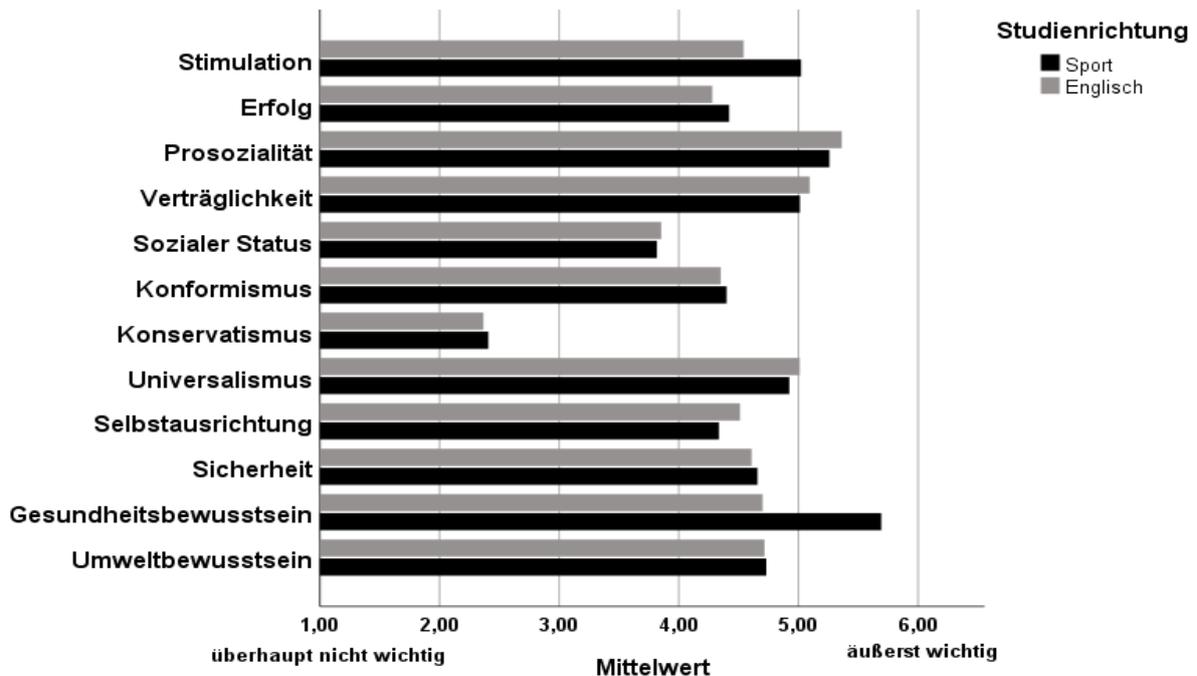


Abb. 10.2: Mittelwerte für die Wichtigkeitsempfindungen der zwölf Wertebereiche (Teilstichproben)

Der wohl größte Unterschied in den Wertvorstellungen beider Studienrichtungen zeigt sich für den Wertebereich ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $n_1 = 5.69$ ,  $n_2 = 4.70$ ), dem Sportstudierende höhere Bedeutungen zumessen als Englischstudentinnen und -studenten. Auch ‚Stimulation‘ erscheint Sportstudierenden wichtiger als ihren englischstudierenden Peers ( $n_1 = 5.02$ ,  $n_2 = 4.54$ ). Im Gegensatz dazu werden die Wertebereiche ‚Selbstausrichtung‘ ( $n_1 = 4.33$ ,  $n_2 = 4.51$ ), ‚Prosozialität‘ ( $n_1 = 5.26$ ,  $n_2 = 5.36$ ) und ‚Verträglichkeit‘ ( $n_1 = 5.01$ ,  $n_2 = 5.09$ ) von Englischstudierenden als bedeutsamer eingestuft.

Im anschließenden Kapitel soll nun die Überzufälligkeit dieser Unterschiede in den Priorisierungen der einzelnen Wertebereiche inferenzstatistisch festgestellt werden. Auch wird abzuklären sein, ob geschlechts- beziehungsweise studienspezifische Differenzen in den Wertvorstellungen der Studierenden tatsächlich auf die Beschaffenheit der Stichprobe zurückzuführen sind.

### **10.1.2 Inferenzstatistische Prüfung der Mittelwertsunterschiede**

Um den Einfluss von Studienrichtung, Studienlänge, Geschlecht und Lebensalter auf die Werthaltungen der Versuchspersonen zu überprüfen, wurden vier einfaktorielle, multivariate Varianzanalysen (*F*-Tests) gerechnet. Multivariate Varianzanalysen (*MANOVA*), also Varianzanalysen mit mehreren abhängigen Variablen, sind „den univariaten Einzelanalysen dann (und nur dann) vorzuziehen, wenn die abhängigen Variablen nicht unabhängig voneinander sind, sondern untereinander Korrelationen aufweisen“ (Bühl & Zöfel, 2002, S. 414). Da, wie bereits in Kapitel 9.2.3 gezeigt wurde, die einzelnen Wertebereiche mäßig bis stark miteinander korrelieren, ist eine multivariate Varianzanalyse für die vorliegenden Daten geeigneter als eine univariate Einzelanalyse. Die zwölf Wertebereiche stellen innerhalb der *MANOVA* die abhängigen Variablen dar. Somit werden vier 12-variate, einfaktorielle Varianzanalysen berechnet. Tabelle 10.2 veranschaulicht die Faktoren der durchgeführten Varianzanalysen und deren Ausprägungsgrade. Um den Einfluss des Lebensalters auf die Wertvorstellungen der Studierenden festzustellen, wurden die Probanden in die bereits in Kapitel 9.1.3 erstellten Altersgruppen eingeteilt.

Tab. 10.2: *Faktoren der Varianzanalysen*

<b>Faktoren</b>	<b>Ausprägungen</b>
Studienrichtung	Sport Englisch
Studienlänge	1-2 Semester 3-4 Semester 5-6 Semester 7-8 Semester > 8 Semester
Geschlecht	Weiblich Männlich
Alter	17-20 21-25 26-30 31-49

Zu den Voraussetzungen der Varianzanalyse zählen: Normalverteilung der Stichproben hinsichtlich der abhängigen Variablen sowie Varianzhomogenität der Stichproben. Wie im vorherigen Teil der Arbeit gezeigt wurde, weichen die erhobenen Wertebereiche deutlich von einer Normalverteilung ab. Doch laut Bortz und Schuster (2010, S. 210) reagiert die Varianzanalyse äußerst robust auf eine Verletzung der Anwendungsvoraussetzungen: „Generell gilt, dass die Voraussetzungen der Varianzanalyse mit wachsendem Umfang der untersuchten Stichproben an Bedeutung verlieren“. So kann die Abweichung von einer Normalverteilung vernachlässigt werden, solange die Stichprobe ausreichend groß ist ( $n > 30$ ). Nach Joerg M. Diehl (1979, S. 20) ist die Verletzung der Normalverteilung für die Varianzanalyse „praktisch ohne Bedeutung“. Auch heterogene Varianzen beeinflussen die Ergebnisse des *F*-Tests kaum, falls die untersuchten Stichproben in etwa gleich groß sind. Bei besonders kleinen und unterschiedlich großen Stichproben sollte jedoch ein parameterfreies Verfahren angewandt werden (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 210). Lediglich der Wertebereich ‚Gesundheitsbewusstsein‘ zeigt nach dem Levene-Test ungleiche Varianzen für die Faktoren ‚Studienrichtung‘ und ‚Geschlecht‘. Da allerdings im Anschluss ohnehin nicht-parametrische Tests zur Bestätigung der Ergebnisse durchgeführt wurden, gelten die Resultate der Varianzanalysen als hinreichend valide. Konnten statistisch bedeutsame Effekte der unabhängigen Variablen auf die zwölf Wertebereiche festgestellt werden, wurden Post-hoc-Tests durchgeführt, um einen Vergleich der einzelnen Ausprägungen der Variablen zu ermöglichen. Hierfür wurden bei dichotomen unabhängigen Variablen *t*-Tests gerechnet. Bei Faktoren mit multiplen Ausprägungen hingegen wurden

abhängig von der Varianzhomogenität und Stichprobengröße geeignete Post-hoc-Tests, wie etwa der GT2 nach Hochberg, angewandt.

### Studienrichtung

Die multivariate Varianzanalyse für die unabhängige Variable ‚Studienrichtung‘ ergab einen signifikanten Unterschied zwischen Sport- und Englischstudierenden ( $F(12,240) = 15.343$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .434$ ). Nach der Durchführung von Zwischentests können allerdings studienrichtungsspezifische Unterschiede in den Werthaltungen der Studierenden lediglich für die Wertebereiche ‚Stimulation‘ ( $F(1,251) = 21.363$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .078$ ) und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $F(1,251) = 149.639$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .374$ ) festgestellt werden. Um einen Einfluss der Geschlechtsvariable zu verhindern, wurde eine zusätzliche MANOVA für Sport- und Englischstudentinnen gerechnet. Auch hier zeigt sich der Einfluss der Studienrichtung auf die Befürwortung der Wertebereiche ‚Stimulation‘ ( $F(1,129) = 19.416$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .131$ ) und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $F(1,129) = 93.144$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .419$ ). Somit kann gefolgert werden, dass ein Effekt der Studienrichtung auf zwei von zwölf Wertebereichen vorliegt. Aufgrund des dichotomen Ausprägungsgrades der unabhängigen Variable wurde als Post-hoc-Test ein  $t$ -Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle dargelegt:

Tab. 10.3: Mittelwerte und Streuungen von zwölf Wertebereichen für die Teilstichproben  $n_1$  und  $n_2$

Wertebereich	Sportstudierende		Englischstudierende		Signifikanz $t$ -Test <sub>(2-seit)</sub> <sup>1</sup>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Stimulation	5.02	0.68	4.54	0.76	.000
Erfolg	4.42	0.78	4.28	0.85	.228
Prosozialität	5.26	0.53	5.36	0.67	.224
Verträglichkeit	5.01	0.62	5.09	0.54	.364
Sozialer Status	3.82	0.77	3.85	0.79	.750
Konformismus	4.40	0.72	4.35	0.75	.651
Konservatismus	2.41	0.87	2.37	0.93	.755
Universalismus	4.92	0.78	5.01	0.70	.434
Selbstausrichtung	4.33	0.81	4.51	0.83	.144
Sicherheit	4.66	1.01	4.61	1.07	.743
Gesundheitsbew.	5.69	0.41	4.70	0.85	.000
Umweltbewusstsein	4.73	0.98	4.73	1.01	.926

<sup>1</sup> Die Ergebnisse des  $t$ -Tests wurden durch den parameterfreien  $U$ -Test geprüft.

Wie aus Tabelle 10.3 hervorgeht, zeigen sich die zuvor varianzanalytisch erhobenen Unterschiede zwischen Sport- und Englischstudierenden in der Wichtigkeitsbeurteilung der zwölf Wertebereiche auch nach Durchführung von *t*-Tests. Während der Mittelwertvergleich für den Wertebereich ‚Stimulation‘ ( $t(251) = 4.622, p < .001$ ) einen mittleren Effekt ( $|d| = 0.58$ ) ergibt, ist für den Bereich ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $t(67.67) = 8.68, p < .001$ ) ein außerordentlich starker Effekt ( $|d| = 2.11$ ) nachzuweisen. Demnach ist Stimulation und Gesundheitsbewusstsein für Sportstudierende überzufällig wichtiger als für Englischstudentinnen und -studenten. Ob diese Unterschiede in der Wichtigkeitsbeurteilung der Wertebereiche ‚Stimulation‘ und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ im Laufe des Studiums akzentuiert werden, wurde ebenfalls mittels *t*-Test überprüft. Für die Befürwortung von ‚Stimulation‘ zeigen sich überzufällige Unterschiede zwischen Sport- und Englischstudierenden nur bei Studierenden, die 5-6 Semester studiert hatten ( $t(42) = 4.835, p < .001, |d| = 1.49$ ). Hinsichtlich der Bewertung von ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ergaben sich statistisch bedeutsame Differenzen zwischen den beiden Studienrichtungen für die Studienlängsgruppen ‚1-2 Semester‘ ( $t(10.058) = 4.530, p < .01, |d| = 2.86$ ), ‚5-6 Semester‘ ( $t(6.841) = 3.716, p < .05, |d| = 2.84$ ), ‚7-8 Semester‘ ( $t(10.841) = 2.925, p < .05, |d| = 1.78$ ) und ‚> 8 Semester‘ ( $t(36.26) = 5.731, p < .001, |d| = 1.90$ ). Da für die Befürwortung beider Wertebereiche keine einheitlichen Verlaufsmuster über die erhobenen Studienlängsgruppen hinweg erkennbar sind, werden die studienrichtungsspezifischen Unterschiede somit nicht im Laufe des Studiums verstärkt.

### **Geschlecht**

Auch die Geschlechtsvariable hat einen überzufälligen Einfluss auf die Werthaltungen der Studierenden ( $F(12,248) = 2.814, p < .01, \eta_p^2 = .120$ ). Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich jedoch nur für die Priorisierung von ‚Prosozialität‘ ( $F(1,259) = 5.423, p < .05, \eta_p^2 = .021$ ), ‚Konformismus‘ ( $F(1,259) = 8.416, p < .01, \eta_p^2 = .031$ ), ‚Konservatismus‘ ( $F(1,259) = 9.907, p < .01, \eta_p^2 = .037$ ) und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $F(1,259) = 7.341, p < .01, \eta_p^2 = .028$ ). Es wurde eine zusätzliche *MANOVA* für die Teilstichprobe n1 gerechnet, um einen Einfluss der Studienrichtung auf die Testergebnisse auszuschließen. Diese bestätigt die unterschiedliche Bewertung von weiblichen und männlichen Versuchspersonen hinsichtlich der Wertebereiche ‚Prosozialität‘ ( $F(1,188) = 5.862, p < .05, \eta_p^2 = .030$ ), ‚Konformismus‘ ( $F(1,188) = 9.708, p < .01, \eta_p^2 = .049$ ) und ‚Konservatismus‘ ( $F(1,188) = 11.169, p < .01, \eta_p^2 = .056$ ). Für den Wertebereich ‚Gesundheitsbewusstsein‘ zeigt sich hingegen keine signifikante Divergenz zwischen Sportstudentinnen und

-studenten. Demnach liegt für die Priorisierung des Wertetyps ‚Gesundheitsbewusstsein‘ kein geschlechts-, sondern ein studienrichtungsspezifischer Unterschied vor.

Da es sich bei der Geschlechtsvariable um eine Variable mit dichotomem Ausprägungsgrad handelt, fungierte erneut ein *t*-Test für unabhängige Stichproben als Post-hoc-Testverfahren (siehe Tab. 10.4). Der *t*-Test verifiziert die Ergebnisse der *MANOVA*. Selbst der geschlechtsspezifische Unterschied in der Wichtigkeitsbeurteilung des Wertebereichs ‚Gesundheitsbewusstsein‘ erwies sich bei gesonderter Berechnung der Teilstichproben als statistisch nicht bedeutsam. Die Geschlechtsvariable hat jeweils einen geringen Effekt auf die Priorisierung der Wertebereiche ‚Prosozialität‘ ( $t(259) = 2.329, p < .05, |d| = 0.29$ ), ‚Konformismus‘ ( $t(259) = 2.901, p < .01, |d| = 0.36$ ) und ‚Konservatismus‘ ( $t(259) = 3.168, p < .01, |d| = 0.39$ ). Alle drei Wertebereiche werden von Studentinnen als überzufällig bedeutsamer eingestuft als von Studenten. Die Beurteilung des Wertebereichs ‚Selbstausrichtung‘ weist hingegen kaum geschlechtsbedingte Unterschiede auf, sodass weibliche und männliche Studierende diesem Wertetyp beinahe idente Bedeutungen zumessen.

Tab. 10.4: Wertepreferenzen (*M/SD*) weiblicher und männlicher Studierender

Wertebereich	Weiblich		Männlich		Signifikanz <i>t</i> -Test <sub>(2-seit)</sub> <sup>1</sup>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Stimulation	4.85	0.73	4.95	0.72	.283
Erfolg	4.41	0.75	4.36	0.82	.649
Prosozialität	5.36	0.58	5.20	0.51	.021
Verträglichkeit	5.07	0.60	4.96	0.60	.120
Sozialer Status	3.89	0.72	3.77	0.84	.212
Konformismus	4.51	0.68	4.25	0.75	.004
Konservatismus	2.57	0.90	2.23	0.85	.002
Universalismus	5.00	0.71	4.86	0.80	.128
Selbstausrichtung	4.38	0.80	4.36	0.81	.914
Sicherheit	4.74	0.94	4.57	1.06	.188
Gesundheitsbewusstsein	5.35	0.76	5.58	0.58	.007
Umweltbewusstsein	4.77	1.03	4.67	1.03	.438

<sup>1</sup> Die Ergebnisse des *t*-Tests wurden durch den parameterfreien *U*-Test geprüft.

## Studienlänge und Alter

Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalysen für die unabhängigen Variablen ‚Studienlänge‘ ( $F(48,1008) = 1.690, p < .01, \eta_p^2 = .074$ ) und ‚Alter‘ ( $F(36,735) = 1.999, p < .01, \eta_p^2 = .089$ ) zeigen ebenfalls statistisch bedeutsame Unterschiede innerhalb der Gesamtstichprobe<sup>1</sup>. Tabelle 10.5 präsentiert die Mittelwertunterschiede der fünf Studienlängsgruppen in der Bewertung der zwölf Wertebereiche. Die Studienlänge verzeichnet nach Betrachtung der Zwischensubjekteffekte der MANOVA einen signifikanten Einfluss auf die Befürwortung von ‚Erfolg‘ ( $F(4,260) = 6.968, p < .001, \eta_p^2 = .097$ ), ‚Sozialer Status‘ ( $F(4,260) = 4.56, p < .01, \eta_p^2 = .066$ ), ‚Konformismus‘ ( $F(4,260) = 5.999, p < .001, \eta_p^2 = .084$ ) und ‚Umweltbewusstsein‘ ( $F(4,260) = 2.619, p < .05, \eta_p^2 = .039$ ).

Tab. 10.5: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtstichprobe, differenziert nach der Studienlänge

Wertebereich	Studienlänge in Semestern									
	1-2 S.		3-4 S.		5-6 S.		7-8 S.		>8 S.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Stimulation	5.04	0.68	4.94	0.81	5.05	0.70	4.87	0.74	4.75	0.72
Erfolg	4.64	0.78	4.76	0.75	4.45	0.60	4.52	0.69	4.09	0.85
Prosozialität	5.28	0.49	5.26	0.61	5.25	0.68	5.37	0.49	5.26	0.58
Verträglichkeit	5.00	0.54	4.88	0.63	5.11	0.65	5.03	0.65	5.02	0.60
Sozialer Status	3.93	0.72	3.98	0.56	3.99	0.75	4.06	0.72	3.58	0.83
Konformismus	4.62	0.68	4.44	0.74	4.46	0.69	4.53	0.59	4.11	0.75
Konservativ.	2.55	0.92	2.57	1.09	2.52	0.90	2.35	0.91	2.24	0.79
Univers.	4.78	0.67	4.88	0.85	5.12	0.65	4.92	0.79	4.97	0.81
Selbstaus.	4.30	0.71	4.23	0.93	4.49	0.78	4.46	0.70	4.36	0.88
Sicherheit	4.67	0.94	4.90	0.82	4.69	0.92	4.83	0.96	4.51	1.13
Gesundheit.	5.40	0.66	5.60	0.62	5.64	0.60	5.46	0.64	5.40	0.75
Umwelt.	4.44	1.01	4.40	1.19	4.78	0.84	4.97	0.92	4.84	1.09

Um die Verlaufsmuster dieser vier Werte über die fünf Gruppen der verschiedenen Studienlängen zu veranschaulichen, wurde Abbildung 10.4 erstellt. Da mittels  $H3.1$  angenommen wurde, dass für Studierende pro-soziale Werte im Laufe des Studiums an Bedeutung gewinnen, wurde der Wertebereich ‚Prosozialität‘ ebenfalls in der Graphik integriert. Wie Abbildung 10.4 zeigt ist kein Verlaufsmuster für Wichtigkeitsbeurteilung des Wertebereichs ‚Prosozialität‘ über die verschiedenen Studienlängen hinweg erkennbar.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse wurden durch Rechnung des  $H$ -Tests bestätigt.

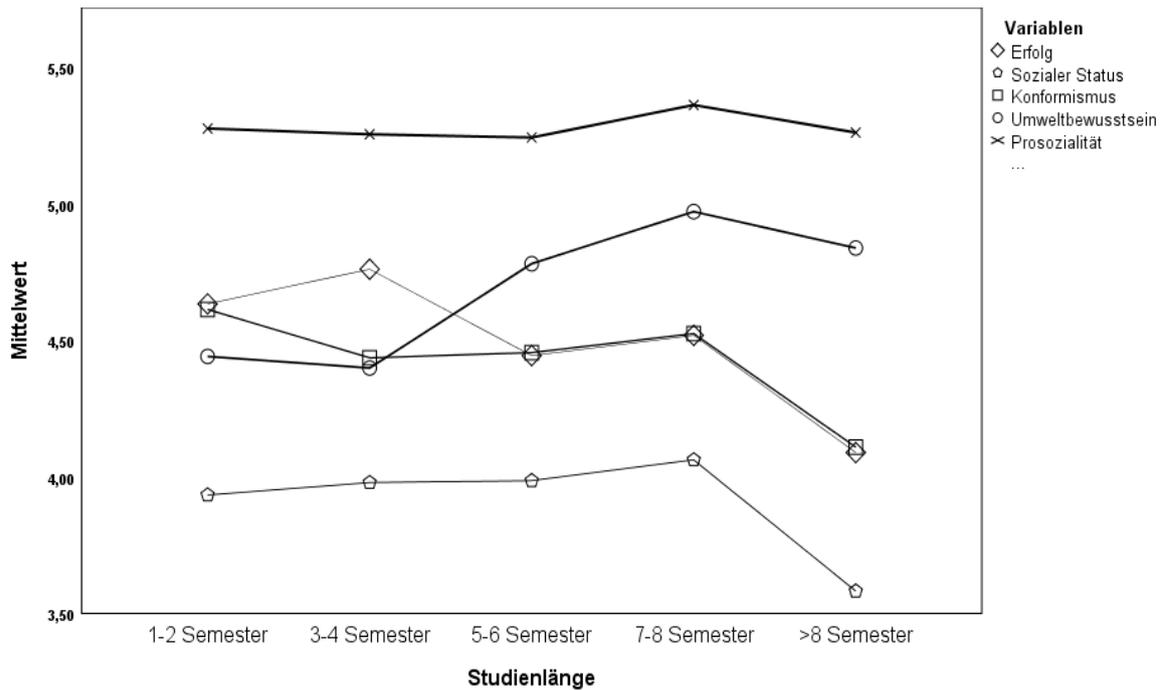


Abb. 10.4: Wichtigkeitsbeurteilung der Gesamtstichprobe für fünf Wertebereiche, differenziert nach der Studienlänge

Die im Anschluss durchgeführten Post-hoc-Tests (Test nach Gabriel sowie nach Games-Howell und Hochbergs GT2) bestätigen, dass es keinerlei überzufällige Unterschiede zwischen den fünf Teilgruppen hinsichtlich der Präferenz von ‚Prosozialität‘ gibt. Dasselbe gilt auch für die Bewertung von ‚Umweltbewusstsein‘, obwohl die *MANOVA* hierfür einen signifikanten Einfluss der Studienlänge nachwies. Aus der obigen Abbildung ist ebenfalls ein rapider Bedeutungsrückgang der Wertebereiche ‚Erfolg‘, ‚Sozialer Status‘ und ‚Konformismus‘ bei Studierenden, die bereits mehr als acht Semester absolviert hatten, erkennbar. Für den Wertebereich ‚Erfolg‘ zeigen Post-hoc-Tests statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den am längsten studierenden Versuchspersonen und den Studienlängsgruppen 1-2 Semester, 3-4 Semester sowie 7-8 Semester. Hinsichtlich der Wichtigkeitsbeurteilung des Wertebereichs ‚Sozialer Status‘ unterscheidet sich die höchste Studienlängsgruppe von allen weiteren Gruppen mit Ausnahme der 1 und 2-Semestrigen. Die Studentinnen und Studenten der letzten Studienlängsgruppe messen konformen Werten überzufällig weniger Bedeutung zu als 1-2, 5-6 und 7-8 Semester studierende Probanden.

Da im Zuge von *H6* zu überprüfen ist, ob die zuvor erhobenen studienlängsspezifischen Unterschiede in den Wertekonzeptionen der Studierenden auf das Lebensalter und nicht die Studienlänge zurückzuführen sind, sollen nun die Zwischensubjekteffekte dieser *MANOVA* erläutert werden. Das Lebensalter der Versuchspersonen verzeichnet einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Bewertung von ‚Erfolg‘ ( $F(3,254) = 6.733, p < .001$ ,

$\eta_p^2 = .074$ ), ‚Konformismus‘ ( $F(3,254) = 5.856, p < .01, \eta_p^2 = .065$ ), ‚Konservatismus‘ ( $F(3,254) = 3.883, p < .05, \eta_p^2 = .044$ ), ‚Universalismus‘ ( $F(3,254) = 2.839, p < .05, \eta_p^2 = .032$ ) und ‚Umweltbewusstsein‘ ( $F(3,254) = 3.535, p < .05, \eta_p^2 = .040$ )<sup>1</sup>. Es zeigen sich für alle fünf Wertebereiche eindeutige Verlaufsmuster (siehe Abb. 10.5). Während die Bereiche ‚Erfolg‘, ‚Konformismus‘ und ‚Konservatismus‘ mit steigendem Alter sukzessive an Bedeutung verlieren, werden ‚Universalismus‘ und ‚Umweltbewusstsein‘ für ältere Probanden zunehmend wichtiger.

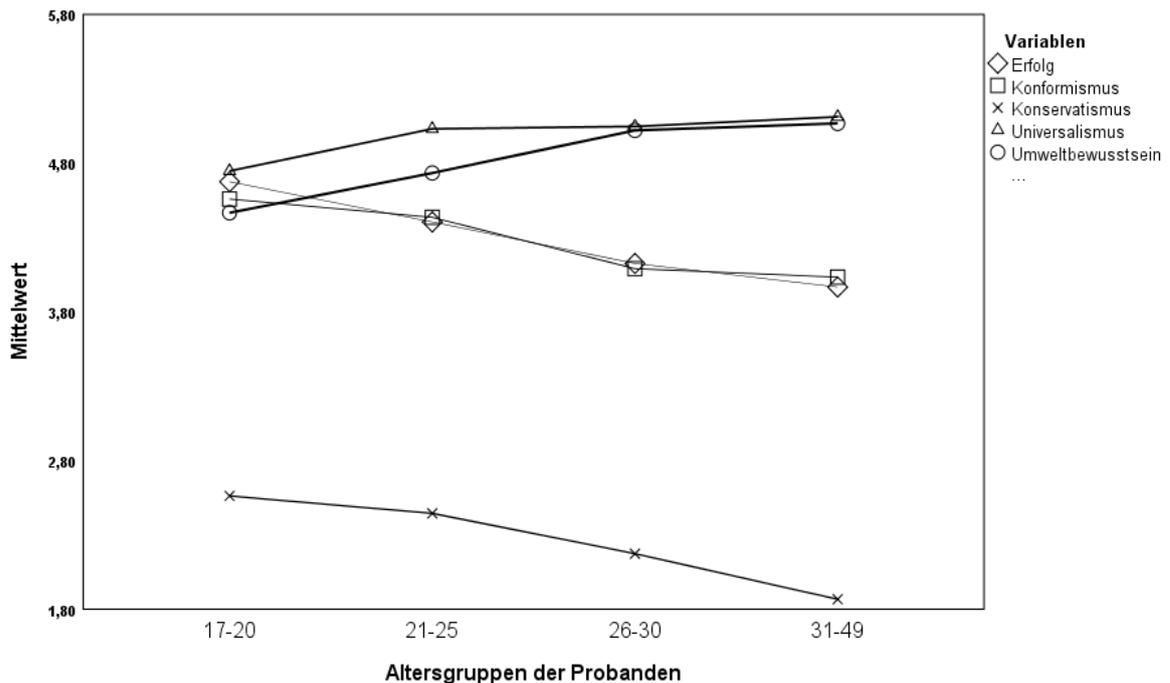


Abb. 10.5: Wichtigkeitsbeurteilung der Gesamtstichprobe für fünf Wertebereiche, getrennt nach dem Alter

Die Post-hoc-Tests (Test nach Gabriel sowie nach Games-Howell und Hochbergs GT2) ergaben für die Priorisierung des Wertebereichs ‚Erfolg‘ überzufällige Unterschiede ( $p < .01$ ) zwischen den 17-20-jährigen und den 26-30- sowie den 31-49-jährigen Versuchspersonen. Den 17-20-jährigen Studierenden erscheint ‚Konformismus‘ zudem signifikant wichtiger ( $p < .05$ ) als den beiden letzten Altersgruppen. Hinsichtlich der Befürwortung von ‚Konservatismus‘ zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied ( $p < .05$ ) zwischen den 31-49-jährigen Probanden und den zwei jüngsten Altersgruppen. Weiters sind die 26-30- sowie 31-49-jährigen Studentinnen und Studenten überzufällig ( $p < .05$ ) umweltbewusster als die 17-20-jährigen. Für die Bewertung von ‚Universalismus‘ hingegen ergaben die Post-hoc-Tests keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den jeweiligen Altersgruppen.

<sup>1</sup> Der *H*-Test bestätigt die erhobenen Effekte.

Wie aus den Varianzanalysen für die unabhängigen Faktoren ‚Studienlänge‘ und ‚Alter‘ zu sehen ist, verzeichnen beide Variablen systematische Einflüsse auf die Präferenz nahezu identer Wertebereiche. Dies liegt auch an der starken Korrelation der beiden Variablen ( $r_s(263) = .75, p < .001$ ). Es ergaben sich allerdings auch Wertebereiche, auf welche nur eine der zwei Variablen Einfluss nimmt. Während für die Priorisierung des Wertebereichs ‚Sozialer Status‘ nur ein Effekt der Studienlänge vorliegt, wird die Befürwortung von ‚Konservatismus‘ und ‚Universalismus‘ wiederum vom Lebensalter der Versuchspersonen beeinflusst. Für ‚Erfolg‘, ‚Konformismus‘ und ‚Umweltbewusstsein‘ wurden sodann multiple Regressionen gerechnet, um das Ausmaß des Einflusses von Studienlänge und Alter auf eben diese Wertebereiche festzustellen. Die multiplen Regressionen ergaben für alle drei Wertetypen einen überwiegenden Effekt des Alters im Vergleich zur Studienlänge. Da jedoch erhöhte Studienlänge stets mit steigendem Alter einhergeht, erscheint es in der vorliegenden Untersuchung nahezu unmöglich die beiden Variablen voneinander zu trennen. Eine Isolation der beiden Variablen wäre demnach nur dann möglich, wenn parallel zu Studierenden auch gleichaltrige Individuen, die keinen akademischen Abschluss anstreben, befragt werden. Am geeignetsten wäre hierfür eine Studie mit Längsschnittdesign. Folgend wird auf die Homogenität der Werthaltungen der Studierenden eingegangen.

## **10.2 Homogenität der Werthaltungen**

Zur Überprüfung von *H1* sowie *H3.2*, muss die Einheitlichkeit der Werthaltungen innerhalb der Stichprobe überprüft werden. Die Hypothesen gehen zum einen davon aus, dass die Wertvorstellungen der Studierenden aufgrund ähnlicher beruflicher Ziele und Interessen insgesamt relativ homogen sind. Zum anderen wird angenommen, dass die Wertpräferenzen mit steigender Studienlänge sukzessive einheitlicher werden, da mehr Zeit mit gleichgesinnten Kommilitoninnen und Kommilitonen verbracht wird. In Anlehnung an Schwartz und Sagie (2000) wird die Homogenität der Wertvorstellungen der Studierenden anhand der Standardabweichung berechnet. Hierfür wurde aus den Standardabweichungen der bewerteten zwölf Wertebereiche das arithmetische Mittel gebildet. Eben dieser Prozess wurde sodann für die einzelnen Teilstichproben sowie die jeweiligen Studienlängen durchgeführt. Geringe Standardabweichungswerte sind demzufolge ein Indiz für homogene Werthaltungen der Studierenden.

Um das Ausmaß der Homogenität der Werthaltungen bestimmen zu können, muss ein Abgleich der erhobenen Standardabweichungen mit den Streuungswerten anderer Studien durchgeführt werden. Als Referenzwerte werden die Mittelwerte der Standardabweichungen

von Kleiner (1999, S. 397) sowie Schwartz und Sagie (2000, S. 480) herangezogen. Das hier erhobene Mittel der Standardabweichungen ( $M = 0.78$ ) unterscheidet sich signifikant von jenem von Kleiners Gesamtstichprobe ( $M = 1.09$ ,  $t(11) = -7.55$ ,  $p < .001$ ). Selbst die durchschnittliche Standardabweichung der von Kleiner (1999) erhobenen zwölf Wertebereiche bei Sportstudierenden ( $M = 0.97$ ) ist überzufällig höher als die der vorliegenden Arbeit ( $t(11) = -4.59$ ,  $p < .01$ ). Schwartz und Sagies (2000) Mittelwert der Standardabweichung für die repräsentative Stichprobe, also jene, die nicht bloß Lehrpersonen beinhaltet, wurde aus der Befürwortung von elf Wertebereichen berechnet. Auch diese durchschnittlichen Standardabweichung ( $M = 1.19$ ) unterscheidet sich signifikant vom hier bestimmten Mittel der Streuung ( $t(11) = -10.01$ ,  $p < .001$ ). Anhand dieser Vergleiche kann festgestellt werden, dass die im Laufe der vorliegenden Arbeit erhobenen Werthaltungen der Studierenden äußerst homogen sind.

In weiterer Folge müssen die Mittelwerte der Standardabweichungen hinsichtlich Studienrichtung und -länge differenziert werden. Die folgende Tabelle veranschaulicht den Einfluss von Studienrichtung und Studienlänge auf die Einheitlichkeit der Wertvorstellungen der hier erhobenen Stichprobe. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde Teilstichprobe n3 – die Studierenden beider Studienrichtungen – nicht in die Analyse miteinbezogen.

Tab. 10.6: *Homogenität der Werthaltungen, differenziert nach Studienrichtung und -länge*

<b>Studienlänge</b>	<b>Gesamtstichprobe</b>	<b>Sportstudierende</b>	<b>Englischstudierende</b>
<b>Gesamt</b>	0.78	0.75	0.83
<b>1-2 Semester</b>	0.73	0.68	0.86
<b>3-4 Semester</b>	0.80	0.75	0.88
<b>5-6 Semester</b>	0.73	0.71	0.66
<b>7-8 Semester</b>	0.73	0.70	0.76
<b>&gt; 8 Semester</b>	0.81	0.80	0.83

Tabelle 10.6 zeigt, dass die Wertorientierungen nicht deutlich homogener werden, wenn die durchschnittlichen Standardabweichungen der beiden Teilstichproben differenziert betrachtet werden. Obwohl die Wertvorstellungen der Sportstudierenden im Vergleich zur Gesamtstichprobe homogener werden, ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant ( $t(11) = -0.66$ ,  $p > .05$ ). Im Gegensatz dazu steigt bei Englischstudierenden das Mittel der Standardabweichungen für die Bewertung der zwölf Wertebereiche sogar an. Weiters sind auch keine Verlaufsmuster zur Homogenität der Werthaltungen bei ansteigender

Studienlänge erkennbar. Anders als vermutet, weisen die Wertvorstellungen Langzeitstudierender höhere Streuungsmaße auf als die der Studienneulinge. Somit werden die Wertorientierungen der Studierenden im Laufe des Studiums nicht homogener. Diese Ergebnisse widerlegen demzufolge die Annahme, dass ähnliche Werthaltungen zur Wahl derselben Studienrichtung führen und der damit einhergehende vermehrte Kontakt mit Gleichgesinnten in homogeneren Wertvorstellungen resultiert.

Da Studierende, die bereits mehr als acht Semester absolviert haben, die höchsten Mittelwerte der Standardabweichungen verzeichnen, ist nun abzuklären, ob das Lebensalter der Probanden einen Einfluss auf die Homogenität der Wertorientierungen hat. Dem zugrunde liegt die Vermutung, dass mit steigendem Alter die Divergenz der Werthaltungen zunimmt, da eher eigene Interessen verfolgt werden und diese ausdifferenzierter sind. Doch auch diese These kann nicht bestätigt werden. So unterscheiden sich die durchschnittlichen Streuungswerte der 17-20 jährigen ( $M = 0.78$ ) weder von denen der 21-25 jährigen ( $M = 0.75$ ), noch von 26-30 ( $M = 0.76$ ) oder 31-49 ( $M = 0.78$ ) Jahre alten Versuchspersonen. Im nächsten Kapitel soll der Einfluss der sportbezogenen Aktivität auf die Wertvorstellungen der Studierenden behandelt werden.

### **10.3 Sportliche Aktivität und ihr Einfluss auf die Wertvorstellungen der Studierenden**

*H4* versucht den Effekt von sportbezogener Aktivität auf die Wertekonzeptionen der Studierenden zu erläutern. Insbesondere soll hinterfragt werden, ob die studienrichtungsspezifischen Unterschiede in den Wertvorstellungen der Versuchspersonen auch auf deren unterschiedliche sportliche Betätigung zurückzuführen sind. Demnach muss allerdings zuerst das Ausmaß der physischen Aktivität der vorliegenden Stichprobe behandelt werden, bevor der Einfluss der sportbezogenen Aktivität auf die Werthaltungen der Studierenden diskutiert werden kann. Hierbei soll zum einen die prozentuale Verteilung der Versuchspersonen auf die fünf Aktivitätsniveaugruppen besprochen werden. Zum anderen ist der Effekt der unabhängigen Variablen ‚Studienrichtung‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Vereinsmitgliedschaft‘ auf die sportliche Betätigung der Probanden abzuklären.

### 10.3.1 Ausmaß der sportlichen Aktivität

Mit den in Kapitel 9.3 bestimmten Aktivitätsniveaugruppen kann nun die Verteilung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen Stichprobe hinsichtlich dieser Aktivitätsniveaus ermittelt werden. Wie Tabelle 10.7 zeigt, sind 7,2% der Gesamtstichprobe nicht sportlich aktiv. Dies sind 11,9% der Frauen und 2,4% der Männer. Diese Diskrepanz liegt jedoch daran, dass ein Großteil der Englischstudierenden weiblich ist und keine Sportstudierenden den Aktivitätsniveaus SA-1 und SA-2 angehören. Aus pragmatischen Gründen und zugunsten der Übersichtlichkeit wurden Studierende beider Fachgebiete der Gruppe der Sportstudentinnen und -studenten zugeteilt.

Lediglich eine Versuchsperson kann als Gelegenheitssportlerin (SA-2) bezeichnet werden. Im Gegensatz dazu macht die Aktivitätsniveaugruppe SA-3 21,1% der Gesamtstichprobe aus, wobei nahezu die Hälfte (46,7%) aller Englischstudierenden und 13,7% aller Sportstudentinnen und -studenten dieser Niveaustufe zugeteilt werden können. Der größte Teil der Gesamtstichprobe (60,4%) besteht aus Intensivsportlerinnen und -sportlern (SA-4). Auch dieser Prozentanteil ist dem Design der Stichprobe zuzuschreiben. Denn während sich beinahe ein Drittel (72,6%) der Sportstudierenden in SA-4 wiederfindet, sind lediglich 18,3% aller Englischstudentinnen und -studenten diesem Aktivitätsniveau zu subsumieren. Das höchste Aktivitätsniveau (SA-5) beläuft sich auf insgesamt 29 Studierende oder 10,9% der Gesamtstichprobe. Wie zu erwarten war, sind dies zum Großteil Sportstudentinnen und -studenten. Nur ein Englischstudent kann als Leistungssportler bezeichnet werden. Doch auch innerhalb der Sportstudierenden finden sich mit 13,7% weitaus weniger Versuchspersonen in SA-5 wieder als in SA-4. Die Geschlechtsverteilung von SA-5 zeigt zudem, dass deutlich mehr Studenten Leistungssport betreiben als Studentinnen.

Tab. 10.7: *Sportliche Aktivitätsniveaus, getrennt nach Geschlecht und Studienrichtung*

<b>Aktivitätsniveau</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Frauen</b>	<b>Männer</b>	<b>Sport</b>	<b>Englisch</b>
SA-1	7,2% (19)	11,9 %	2,4%	0%	31,6%
SA-2	0,4% (1)	0,7%	0%	0%	1,7%
SA-3	21,1% (56)	27,6%	14,2%	13,7%	46,7%
SA-4	60,4% (160)	54,5%	66,1%	72,6%	18,3%
SA-5	10,9% (29)	5,3%	17,3%	13,7%	1,7%

Wenngleich die obige Tabelle einen ersten Eindruck über das Ausmaß der sportbezogenen Aktivität sowie über die Verteilung der Aktivitätsniveaugruppen liefert, zeigt sie aufgrund des Stichprobendesigns nicht das gesamte Bild. So ist etwa die Geschlechtsverteilung von Sportstudierenden innerhalb der Aktivitätsniveaugruppen SA-3 bis SA-4 aus Tabelle 10.7 nicht ablesbar. Um eine differenzierte Darlegung der sportbezogenen Aktivität von sportstudierenden Versuchspersonen zu ermöglichen, müssen die Häufigkeitsverteilungen dieser Teilstichprobe gesondert betrachtet werden. Die folgende Abbildung illustriert die prozentuale Verteilung von Sportstudentinnen und -studenten auf die drei Aktivitätsniveaus.

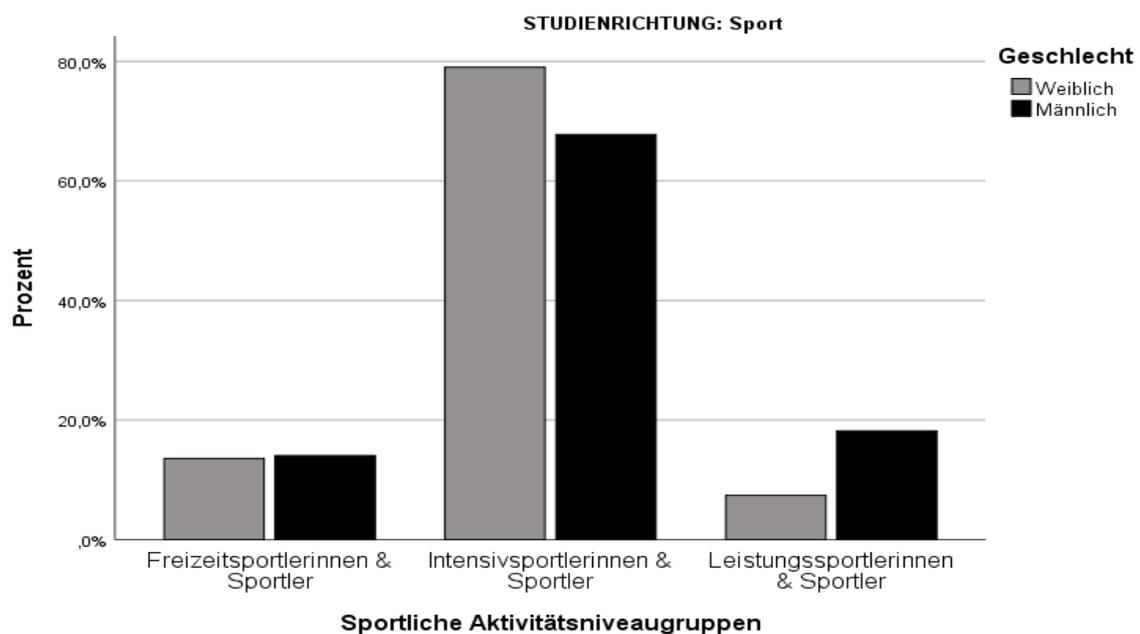


Abb. 10.6: Verteilung von Sportstudentinnen und -studenten auf die sportlichen Aktivitätsniveaugruppen

Wie aus Abbildung 10.6 hervorgeht, besteht kein Unterschied in der prozentualen Verteilung von weiblichen und männlichen Sportstudierenden hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu SA-3<sup>1</sup>. So entspricht die Anzahl an Sportstudentinnen (13,6%), die dem Freizeitsport angehören, in etwa jener der Sportstudenten (14%). Geschlechtsunterschiede zeigen sich jedoch für SA-4 und SA-5. Während 79% aller Sportstudentinnen Intensivsport betreiben, sind dies nur 67,8% der Sportstudenten. In SA-5 hingegen lässt sich ein entgegengesetztes Geschlechtsverhältnis erkennen. Prozentual betrachtet betreiben mehr als doppelt so viele männliche Sportstudierende (18,2%) Leistungssport wie weibliche (7,4%). Die Anzahl der Männer in SA-5 ist statistisch gesehen überzufällig höher als jene der Frauen ( $X^2(1) = 4.717$ ,  $p < .005$ )<sup>2</sup>. Allerdings besteht hier nur ein geringer Effekt ( $|V| = 0.15$ ).

<sup>1</sup> Studierende beider Fachgebiete wurden erneut der Gruppe der Sportstudierenden subsumiert.

<sup>2</sup>  $H_0$  des Chi<sup>2</sup>-Tests: Es besteht kein Unterschied zwischen beobachteter und erwarteter Häufigkeit.

In weiterer Folge wurde untersucht, ob bestimmte unabhängige Variablen, wie Studienrichtung, Geschlecht, Studienlänge oder Vereinsmitgliedschaft, einen Einfluss auf die sportbezogene Aktivität der Versuchspersonen haben. Wie zu erwarten war, hat die Studienrichtung der Probanden einen signifikanten Einfluss auf die sportliche Aktivität, gemessen am Aktivitätsindex ( $t(244) = 8.13, p < .001$ ). So sind Sportstudierende ( $M = 3.14, SD = 0.33$ ) im Durchschnitt deutlich sportlich aktiver als Englischstudentinnen und -studenten ( $M = 2.66, SD = 0.42$ ). Die Effektstärke nach Cohen lässt auf einen außerordentlich starken Effekt schließen ( $|d| = 1.04$ ). Das Ergebnis konnte durch Prüfung des nichtparametrischen *U*-Tests bestätigt werden. Auch die Geschlechtsvariable verzeichnet einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf den sportbezogenen Aktivitätsindex ( $t(240) = -4.19, p < .001$ ). Hier liegt ein mittelstarker Effekt vor ( $|d| = 0.54$ ). Nach Betrachtung der jeweiligen Mittelwerte kann behauptet werden, dass in der vorliegenden Stichprobe Studenten ( $M = 3.16, SD = 0.36$ ) sportlich aktiver sind als Studentinnen ( $M = 2.95, SD = 0.39$ ).

Wird jedoch der Einfluss der Geschlechtsvariable auf die sportliche Aktivität für Sport- und Englischstudierende gesondert betrachtet, zeigt sich der zuvor ermittelte Unterschied nicht. So sind Sportstudentinnen ( $M = 3.09, SD = 0.28$ ) im Vergleich zu Sportstudenten ( $M = 3.16; SD = 0.35$ ) im Durchschnitt nicht sportlich inaktiver ( $t(194) = -1.61, p > .05$ )<sup>1</sup>. Auch bei Englischstudierenden ist kein Effekt der Geschlechtsvariable auf die sportliche Aktivität der Versuchspersonen nachzuweisen. Dieser Vergleich ist allerdings aufgrund der geringen Anzahl an Englischstudenten, die sportlich aktiv sind (= 3), nicht aussagekräftig. Es kann somit gefolgert werden, dass hier kein Einfluss des Geschlechts, sondern ein Einfluss der Studienrichtung vorliegt. Die in der Literatur häufig postulierte Annahme, dass Frauen weniger Sport betreiben als Männer (vgl. Canal-Domínguez, Muñoz & Suárez-Pandiello, 2016, S. 727; Kleiner, 1999, S. 385), erweist sich bei Sportstudentinnen und -studenten demzufolge als unzulässig. Der Studienlänge kann ebenfalls kein Einfluss auf die sportliche Aktivität von Sportstudierenden nachgewiesen werden ( $F(4,200) = 0.144, p > .05$ ). Das Ergebnis kann durch Prüfung des *H*-Tests sowie Post-hoc-Tests (Test nach Gabriel und Hochbergs GT2) bestätigt werden. So sind etwa erst- und zweitsemestrige Sportstudentinnen und -studenten nicht sportlich aktiver als Sportstudierende, die bereits mehr als acht Semester inskribiert waren. Die Studienlänge verzeichnet weiters keinen Einfluss auf die Vereinsmitgliedschaft der Probanden

---

<sup>1</sup> Aufgrund ungleicher Varianzen wurde der Welch-Test durchgeführt.

( $X^2(4) = 4.29, p > .05$ ), wodurch Studienneulinge nicht häufiger einem Sportverein angehören als Langezeitstudierende. Insgesamt waren 61,4% (126) aller Sportstudierenden zum Zeitpunkt der Untersuchung Mitglied in zumindest einem Sportverein. Die Mitgliedschaft in einem Sportverein hat einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die sportliche Aktivität der Sportstudierenden ( $t(203) = 4.74, p < .001$ ). Hier liegt ein mittlerer Effekt vor ( $|d| = 0.66$ ). Demnach ist die Schlussfolgerung, dass Sportvereinsmitglieder ( $M = 3.22, SD = 0.30$ ) sportlich aktiver sind als Sportstudierende, die keinem Sportverein angehören ( $M = 3.01, SD = 0.33$ ) zulässig. Da nun das Ausmaß der sportlichen Aktivität der Versuchspersonen bestimmt wurde, kann im Anschluss der Einfluss der sportlichen Aktivität auf die Wertvorstellungen der Studierenden behandelt werden.

### **10.3.2 Einfluss der sportbezogenen Aktivität auf die Wichtigkeitsbeurteilung der erhobenen Wertebereiche**

Um abzuklären, ob und inwiefern unterschiedlich hohe sportbezogene Aktivität einen Einfluss auf die Wertepreferenzen der Studierenden hat, wurde erneut eine *MANOVA* gerechnet. Da allerdings lediglich eine Versuchsperson der sportlichen Aktivitätsniveaugruppe SA-2 angehört, wurde diese Teilgruppe nicht in den statistischen Berechnungen integriert. Somit werden in der multivariaten Varianzanalyse die Werthaltungen von vier Niveaugruppen der sportbezogenen Aktivität miteinander verglichen. Tabelle 10.8 verschafft einen ersten Überblick über die Wertepreferenzen der vier sportlichen Aktivitätsniveaugruppen. Es sind bereits einige Unterschiede zwischen den sportlichen Aktivitätsniveaugruppen hinsichtlich der Bewertung der zwölf Wertebereiche erkennbar. Auch die durchgeführte *MANOVA* ergibt ein statistisch bedeutsames Ergebnis ( $F(36,753) = 4.66, p < .001, \eta_p^2 = .182$ ). Ein überzufälliger Einfluss der sportbezogenen Aktivität auf die Wertvorstellungen der Studierenden zeigt sich jedoch nur für die Bewertung von ‚Stimulation‘ ( $F(3,260) = 9.844, p < .001, \eta_p^2 = .102$ ) und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $F(3,260) = 63.692, p < .001, \eta_p^2 = .424$ )<sup>1</sup>. Für die Befürwortung von ‚Stimulation‘ ergeben Post-hoc-Tests (Test nach Gabriel und Hochbergs GT2) signifikante Unterschiede zwischen SA-1 und SA-3 ( $p < .05$ ) wie auch zwischen SA-1 und SA-4 sowie SA-5 ( $p < .001$ ). Weiters unterscheidet sich auch SA-3 von SA-5 ( $p < .05$ ). In Anbetracht der Mittelwertunterschiede (siehe Tab. 10.8) ist der Schluss zulässig, dass mit steigender sportlicher Betätigung Stimulation zunehmend wichtiger wird. Der Post-hoc-Test (Test nach Games-Howell), welcher für die Priorisierung des Wertebereichs

---

<sup>1</sup> Die Resultate wurden durch den parameterfreien *H*-Test geprüft.

„Gesundheitsbewusstsein“ gerechnet wurde, ergab überzufällige Unterschiede zwischen SA-1 und allen weiteren Aktivitätsniveaugruppen ( $p < .001$ ) sowie zwischen SA-3 und SA-4 ( $p < .01$ ). Des Weiteren unterscheiden sich sowohl die Mittelwerte von SA-3 und SA-5 ( $p < .001$ ) als auch von SA-4 und SA-5 ( $p < .01$ ). Auch hier zeigt Tabelle 10.8 eine sukzessive Bedeutungszunahme von Gesundheitsbewusstsein bei steigender physischer Aktivität.

Tab. 10.8: Mittelwerte und Standardabweichungen von zwölf Wertebereichen für die Gesamtstichprobe, getrennt nach vier Niveaugruppen der sportbezogenen Aktivität

Wertebereich	SA-1		SA-3		SA-4		SA-5	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Stimulation	4.24	0.95	4.73	0.71	4.98	0.66	5.22	0.67
Erfolg	4.24	0.78	4.20	0.81	4.44	0.76	4.55	0.90
Prosozialität	5.27	0.91	5.33	0.45	5.27	0.54	5.23	0.65
Verträglichkeit	5.02	0.51	5.03	0.55	4.98	0.62	5.23	0.58
Sozialer Status	3.66	0.89	3.69	0.77	3.86	0.75	4.00	0.80
Konformismus	4.37	0.60	4.33	0.66	4.37	0.76	4.43	0.76
Konservatismus	2.51	0.90	2.31	0.94	2.43	0.89	2.30	0.80
Universalismus	4.93	0.77	5.05	0.66	4.89	0.78	4.98	0.81
Selbstausrichtung	4.44	0.75	4.55	0.80	4.31	0.81	4.31	0.78
Sicherheit	4.68	1.17	4.54	0.93	4.64	1.04	4.90	0.88
Gesundheitsbewusstsein	3.98	0.89	5.30	0.63	5.63	0.46	5.85	0.27
Umweltbewusstsein	4.47	1.50	4.96	0.85	4.69	0.99	4.69	1.11

Um die Verlaufsmuster der Wichtigkeitsbeurteilung von „Stimulation“ und „Gesundheitsbewusstsein“ wie auch anderer ausgewählter Wertebereiche über die unterschiedlichen sportbezogenen Aktivitätsniveaus hinweg zu veranschaulichen, wurde Abbildung 10.7 erstellt. Die Graphik zeigt zum einen den deutlichen Bedeutungszuwachs von Gesundheitsbewusstsein zwischen SA-1 und SA-3. Zum anderen weist der Graph einen Anstieg in der Wichtigkeitsempfindung von „Erfolg“ und „Sozialer Status“ mit steigender sportlicher Betätigung auf. Im Gegensatz dazu sind die Wertebereiche „Prosozialität“ und „Selbstausrichtung“ für Studierende der sportlichen Aktivitätsniveaugruppen SA-4 und SA-5 weniger bedeutsam als für Probanden, die den Teilgruppen SA-1 und SA-3 zugeteilt wurden. Somit deutet sich der von Papp und Prisztóka (1995) erhobene Effekt – höhere sportliche Betätigung geht mit der Präferenz leistungsorientierter Werte und gleichzeitigen Abneigung gegenüber Fairnesswerten einher – an. Allerdings sind diese Unterschiede

statistisch nicht signifikant, wodurch sie auch zufällig zustande gekommen sein könnten. Der Bedeutungsrückgang des Wertebereichs ‚Selbstausrichtung‘ ab dem sportlichen Aktivitätsniveau SA-4 zeigt, dass bei intensiver physischer Betätigung die kreative Entfaltung des Selbst weniger wichtig wird. Doch auch diese Unterschiede sind nicht als überzufällig einzustufen.

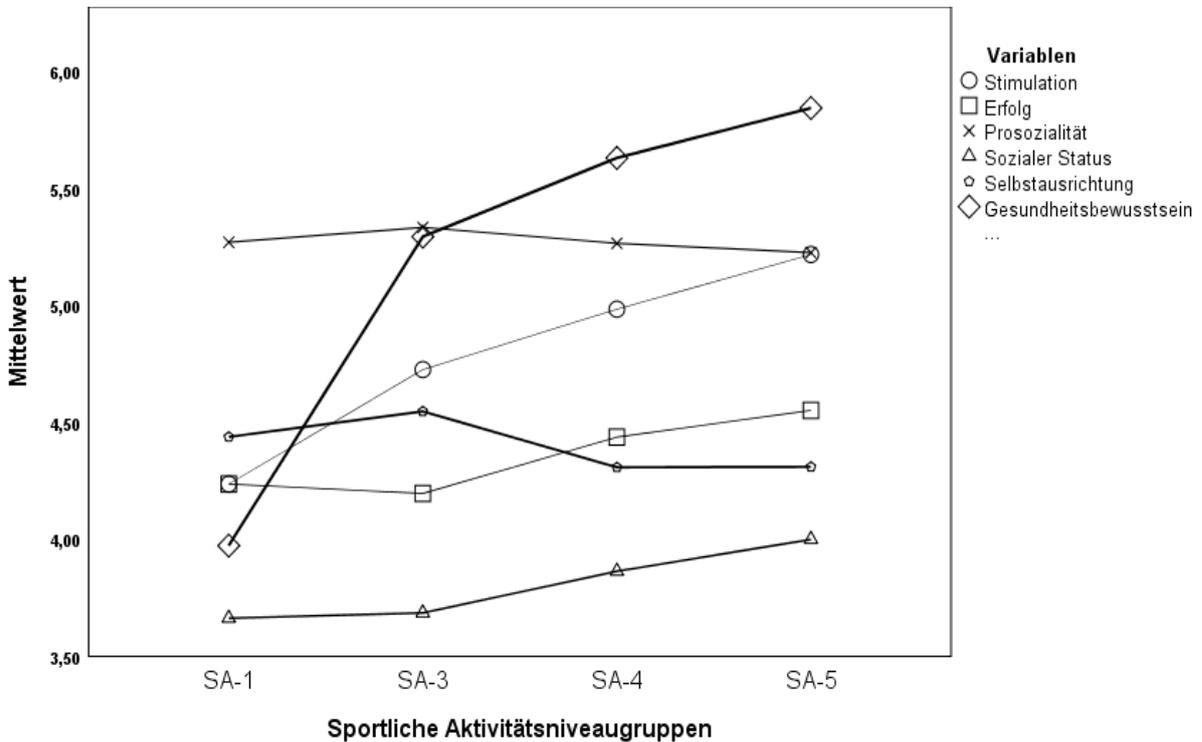


Abb. 10.7: Wichtigkeitsbeurteilung der Gesamtstichprobe für sechs Wertebereiche, differenziert nach dem sportlichen Aktivitätsniveau

In weiterer Folge wurde aufgrund der Stichprobenzusammensetzung der Einfluss der sportbezogenen Aktivität getrennt nach Studienrichtung und Geschlecht berechnet. Sportstudenten der sportbezogenen Aktivitätsniveaugruppen SA-3, SA-4 und SA-5 unterscheiden sich nicht überzufällig in der Bewertung der zwölf Wertebereiche. Bei Sportstudentinnen zeigt sich hingegen derselbe überzufällige Unterschied wie zuvor bei der Gesamtstichprobe. So unterscheiden sie sich in der Präferenz der Wertebereiche ‚Stimulation‘ ( $F(2,75) = 4.505, p < .05, \eta_p^2 = .107$ ) und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $F(2,75) = 5.546, p < .01, \eta_p^2 = .129$ ). Beide Wertebereiche werden mit steigender sportlicher Aktivität zunehmend wichtiger. Der Post-hoc-Test (Test nach Games-Howell) weist sowohl für die Bewertung von ‚Stimulation‘ als auch von ‚Gesundheitsbewusstsein‘ bedeutsame Unterschiede zwischen SA-5 und den beiden anderen sportbezogenen Aktivitätsniveaugruppen auf ( $p < .01$ ). Für die Teilstichprobe n2 wurde aufgrund der geringen Stichprobengröße auf die, nach der Geschlechtsvariable getrennte, Betrachtung des Effekts der sportlichen Aktivität verzichtet.

Die zuvor erhobenen studienrichtungsspezifischen Unterschiede in den Werthaltungen der Studierenden betreffen dieselben Wertebereiche wie die *MANOVA* für die unterschiedlichen sportlichen Aktivitätsniveaugruppen. Daher soll nun festgestellt werden, ob diese Unterschiede auf differentielle sportbezogene Aktivität und nicht wie vermutet auf die institutionelle Sozialisation zurückzuführen sind. Hierfür wird der Effekt der Studienrichtung innerhalb einer Niveaugruppe der sportlichen Aktivität gesondert berechnet. Somit soll die Beeinflussung der sportbezogenen Aktivität auf die Werthaltungen der Probanden ausgeschlossen werden. Da jedoch die sportlichen Aktivitätsniveaugruppen SA-4 und SA-5 primär aus Sportstudierenden bestehen, können studienrichtungsspezifische Differenzen in den Wertepräferenzen der Versuchspersonen lediglich für SA-3 festgestellt werden. Die Durchführung des *t*-Tests ergab überzufällige Unterschiede zwischen Sport- und Englischstudierenden in der Bewertung von ‚Stimulation‘ ( $t(51) = 2.025, p < .05, |d| = 0.33$ ) und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $t(51) = 4.196, p < .001, |d| = 0.68$ )<sup>1</sup>. Sportstudentinnen und -studenten, die SA-3 angehören, schätzen sowohl ‚Stimulation‘ ( $M = 4.95, SD = 0.78$ ) als auch ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $M = 5.60, SD = 0.48$ ) überzufällig wichtiger ein als Englischstudierende, die dieser Aktivitätsniveaugruppe subsumiert wurden ( $M = 4.56, SD = 0.61; M = 4.96, SD = 0.61$ ). So zeigen sich innerhalb der sportbezogenen Aktivitätsniveaugruppe SA-3 dieselben studienrichtungsspezifischen Unterschiede in den Wertepräferenzen der Studierenden wie für die Gesamtstichprobe. Demnach sind diese Unterschiede der Studienrichtung und nicht der sportbezogenen Aktivität zuzuschreiben.

Gleichzeitig ist allerdings auch abzuklären, ob die differentiellen Bewertungen der zwölf Wertebereiche von den vier sportlichen Aktivitätsniveaugruppen nur aufgrund des Studienrichtungsunterschieds zustande kamen. Hierfür soll der Einfluss der physischen Betätigung auf die Wertvorstellungen der Studierenden für die Teilstichproben n1 und n2 getrennt betrachtet werden. Für letztere ergab die multivariate Varianzanalyse einen überzufälligen Unterschied in der Bewertung von ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ( $F(2,55) = 13.905, p < .001, \eta_p^2 = .336$ )<sup>2</sup> zwischen SA-1, SA-3 und SA-4. Sowohl SA-2 als auch SA-5 konnten nicht in die Berechnung miteinbezogen werden, da beide lediglich einen Englischstudierenden beinhalten. Der Post-hoc-Test (Test nach Gabriel) zeigt statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen SA-1 und SA-3 sowie SA-4 ( $p < .001$ ).

---

<sup>1</sup> Der parameterfreie *U*-Test bestätigt diese Effekte.

<sup>2</sup> Das Ergebnis wurde durch den *H*-Test geprüft.

„Gesundheitsbewusstsein“ wird also bei Englischstudierenden mit steigender sportlicher Betätigung zunehmend wichtiger.

Im Anschluss wurde noch eine *MANOVA* für die Teilstichprobe n1 gerechnet. Tabelle 10.9 zeigt die unterschiedliche Bewertung der zwölf Wertebereiche von Sportstudierenden der drei sportlichen Aktivitätsniveaugruppen. Für neun der zwölf Wertebereiche sind eindeutige Verlaufsmuster erkennbar. Die Bereiche „Prosozialität“, „Selbstausrichtung“ und „Umweltbewusstsein“ werden mit steigender physischer Aktivität zunehmend unbedeutender. Lediglich der Bedeutungsrückgang von „Selbstausrichtung“ kann als überzufällig bezeichnet werden ( $F(2,190) = 4.118, p < .05, \eta_p^2 = .042$ ).

Tab. 10.9: Mittelwerte und Standardabweichungen der zwölf Wertebereiche bei Sportstudierenden, getrennt nach drei Niveaugruppen der sportbezogenen Aktivität

Wertebereich	SA-3		SA-4		SA-5	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Stimulation	4.95	0.78	4.99	0.67	5.28	0.65
Erfolg	4.25	0.79	4.44	0.77	4.50	0.80
Prosozialität	5.31	0.38	5.26	0.54	5.19	0.65
Verträglichkeit	5.02	0.59	4.98	0.62	5.19	0.60
Sozialer Status	3.57	0.81	3.83	0.76	3.98	0.81
Konformismus	4.39	0.61	4.40	0.76	4.42	0.68
Konservatismus	2.24	0.90	2.46	0.89	2.28	0.73
Universalismus	5.08	0.62	4.87	0.79	5.04	0.83
Selbstausrichtung	4.76	0.61	4.28	0.82	4.26	0.80
Sicherheit	4.48	0.85	4.64	1.05	4.90	0.91
Gesundheitsbewusstsein	5.60	0.48	5.67	0.42	5.89	0.22
Umweltbewusstsein	5.04	0.79	4.69	0.98	4.65	1.13

Durch Hochbergs GT2 Post-hoc-Test, kann der Unterschied von SA-3 zu SA-4 und SA-5 ( $p < .05$ ) in der Befürwortung von „Selbstausrichtung“ als statistisch bedeutsam identifiziert werden. Die Wertebereiche „Stimulation“, „Erfolg“, „Sozialer Status“, „Konformismus“, „Sicherheit“ und „Gesundheitsbewusstsein“ werden hingegen bei erhöhter sportlicher Aktivität sukzessive wichtiger. Nur die divergierende Präferenz von letzterem ist statistisch signifikant ( $F(2,190) = 3.748, p < .05, \eta_p^2 = .038$ ). Der Post-hoc-Test nach Games-Howell zeigt überzufällige Unterschiede zwischen SA-3 und SA-5 ( $p < .05$ ) sowie zwischen SA-4 und SA-5 ( $p < .01$ ). Für den Wertebereich „Gesundheitsbewusstsein“ liegt somit bei Englischstudierenden wie auch bei Sportstudentinnen und -studenten ein Effekt der

sportbezogenen Aktivität vor. Demnach haben sowohl die Studienrichtung als auch die sportliche Aktivität der Probanden einen überzufälligen und voneinander unabhängigen Einfluss auf die Priorisierung dieses Wertebereichs.

Zuletzt soll noch der Einfluss der Vereinsmitgliedschaft auf die Wertvorstellungen der Studierenden behandelt werden. Um einem Einfluss der Studienrichtung vorzubeugen, wurden lediglich für die Teilstichprobe  $n1$   $t$ -Tests gerechnet (siehe Tab. 10.10). Die Mitgliedschaft in einem Sportverein verzeichnet einen systematischen Einfluss auf die Bewertung von ‚Erfolg‘ ( $t(191) = 2.292, p < .05, |d| = 0.33$ ), ‚Selbstausrichtung‘ ( $t(191) = -3.168, p < .01, |d| = 0.46$ ), ‚Sicherheit‘ ( $t(191) = 2.869, p < .01, |d| = 0.42$ ) und ‚Umweltbewusstsein‘ ( $t(191) = -2.733, p < .01, |d| = 0.41$ ). Während Erfolg und Sicherheit Sportvereinsmitgliedern überzufällig bedeutsamer erscheinen als Sportstudierenden, die nicht in einem Verein involviert sind, sind für letztere Selbstausrichtung und Umweltbewusstsein entscheidend wichtiger.

Da allerdings zuvor gezeigt wurde, dass die Mitgliedschaft in einem Sportverein mit erhöhter sportlicher Betätigung einhergeht, muss nun der Einfluss der Vereinsmitgliedschaft auf die Werthaltungen der Studierenden für eine einzelne Niveaugruppe der sportlichen Aktivität gesondert berechnet werden. Aufgrund der ungleichen Verteilung von sportstudierenden Sportvereinsmitgliedern in den Teilgruppen SA-3 und SA-5 kam hierfür ausschließlich SA-4 in Frage. Es zeigen sich auch innerhalb von SA-4 die überzufälligen Unterschiede in der Präferenz der Wertebereiche ‚Erfolg‘ ( $t(140) = 2.137, p < .05, |d| = 0.36$ ), ‚Selbstausrichtung‘ ( $t(140) = -2.921, p < .01, |d| = 0.49$ ), ‚Sicherheit‘ ( $t(140) = 2.204, p < .05, |d| = 0.37$ ) und ‚Umweltbewusstsein‘ ( $t(140) = -2.427, p < .05, |d| = 0.41$ ). Diese Ähnlichkeiten waren wohl zu erwarten, da mehr als zwei Drittel aller Sportstudierenden dem sportlichen Aktivitätsniveau SA-4 angehören. Dennoch zeigt sich auch auf die Befürwortung von ‚Universalismus‘ ein Einfluss der Mitgliedschaft im Sportverein ( $t(140) = -2.417, p < .05, |d| = 0.41$ ), welcher über alle drei Niveaustufen der sportbezogenen Aktivität nicht ersichtlich war. Sportstudierende, die SA-4 subsumiert wurden und keinem Sportverein angehören, schätzen Universalismus deutlich wichtiger ein ( $M = 5.08, SD = 0.76$ ) als jene, die Mitglieder in einem Sportverein sind ( $M = 4.75, SD = 0.78$ ). Alles in allem hat die Mitgliedschaft in einem Sportverein einen durchaus bedeutsamen Einfluss auf die Wertvorstellungen der Sportstudierenden.

Tab. 10.10: Mittelwerte und Streuungen der zwölf Wertebereiche bei Sportstudierenden, getrennt nach der Mitgliedschaft im Sportverein

Wertebereich	Vereinsmitgliedschaft				Signifikanz <i>t</i> -Test <sub>(2-seit)</sub> <sup>1</sup>
	JA		NEIN		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Stimulation	5.03	0.70	5.01	0.65	.813
Erfolg	4.52	0.77	4.26	0.77	.023
Prosozialität	5.23	0.54	5.30	0.52	.370
Verträglichkeit	5.00	0.63	5.04	0.60	.654
Sozialer Status	3.84	0.72	3.79	0.86	.671
Konformismus	4.45	0.72	4.31	0.74	.201
Konservatismus	2.47	0.86	2.31	0.89	.204
Universalismus	4.85	0.79	5.04	0.75	.105
Selbstausrichtung	4.19	0.77	4.56	0.82	.002
Sicherheit	4.82	0.93	4.40	1.09	.005
Gesundheitsbewusstsein	5.73	0.35	5.63	0.49	.119
Umweltbewusstsein	4.59	1.04	4.96	0.84	.007

Folgend können die Ergebnisse unter Berücksichtigung der zuvor erstellten Forschungshypothesen sowie ausgewählter Literatur besprochen werden.

#### 10.4 Diskussion der Ergebnisse in Anbetracht der Forschungshypothesen

Die hier durchgeführte Untersuchung ergab durchaus bedeutungsvolle Ergebnisse. Während einige der in Kapitel 8 erstellten Hypothesen bestätigt werden konnten, mussten andere verworfen werden. Die Ergebnisse sollen nun in Anbetracht der sechs Forschungshypothesen reflektiert werden. Die erste Hypothese verwies auf die Homogenität der Werthaltungen von Sportstudierenden. So wurde im Zuge von *H1* folgendes angenommen:

*Die Werthaltungen von Sportstudentinnen und Sportstudenten sind relativ homogen, da ähnliche Interessen und berufliche Ziele verfolgt werden.*

Diese Hypothese wurde durch Mittelwertbildung der Standardabweichungen der zwölf Wertebereiche geprüft. Es ergab sich eine durchschnittliche Streuung von 0.78 für die

<sup>1</sup> Die Ergebnisse des *t*-Tests wurden durch den parameterfreien *U*-Test geprüft.

Gesamtstichprobe und 0.75 für Sportstudierende. Werden diese Ergebnisse mit den mittleren Standardabweichungen der Studien von Kleiner (1999;  $M = 1.09$ ) sowie Schwartz und Sagie (2000;  $M = 1.19$ ) verglichen, können die Wertvorstellungen der (Sport-)Studierenden als äußerst homogen betrachtet werden. Dies liegt auch daran, dass sich sowohl Kleiners (1999) als auch Schwartz und Sagies (2000) Stichproben aus verschiedenen Gesellschaftsschichten zusammensetzen. Da innerhalb einer einzelnen Gesellschaftsgruppe ähnliche Interessen, Ziele und somit auch Werte verfolgt werden, sind im Vergleich zur Gesamtgesellschaft relativ homogene Wertepreferenzen zu erwarten. Allerdings sind selbst die in Kleiners Untersuchung (1999) erhobenen Wertorientierungen von Sportstudierenden ( $M = 0.97$ ) überzufällig weniger homogen als jene der vorliegenden Studie. *HI* kann somit nicht nur bestätigt, sondern auch eindeutiger ausgerichtet werden. Die Wertvorstellungen der Sportstudentinnen und -studenten, die an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen hatten, sind als *äußerst* und nicht *relativ* homogen zu bezeichnen. An dieser Stelle ist jedoch zu vermerken, dass Kleiner (1999), Schwartz und Sagie (2000) sowie die hier durchgeführte Studie verschiedene Werteinventare nutzten, wodurch ein Vergleich der durchschnittlichen Standardabweichungen der Wertebereiche erschwert wird. So besteht die Möglichkeit, dass die erhaltenen Unterschiede auf den erstellten Wertekatalog zurückzuführen sind.

In Kapitel 8 wurde zudem angenommen, dass die Werthaltungen der Studierenden homogener werden, wenn nur eine spezifische Studienrichtung betrachtet wird. Zum einen soll hier ein Einfluss der institutionellen Sozialisation vorliegen. Zum anderen wurde anhand der Untersuchungen von Rosenberg (1957) und Allaverdi (2009) vermutet, dass die Wertvorstellungen einer Person einen Einfluss auf die Wahl des Studienfachs haben. Demnach sollten Studierende einer Studienrichtung homogenere Wertorientierungen aufweisen als eine Gruppe von Studentinnen und Studenten, die verschiedene Studienfächer studieren. Diese Annahme konnte jedoch nicht bestätigt werden. Während sich die Werthaltungen der Sportstudierenden ( $M = 0.75$ ) als einheitlicher erwiesen als jene der Gesamtstichprobe ( $M = 0.78$ ), verzeichnen Englischstudierende ( $M = 0.83$ ) weniger homogene Wertepreferenzen. Hier ist allerdings die Besonderheit der Stichprobenzusammensetzung zu beachten. So besteht die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung genutzte Stichprobe aus 193 Sportstudierenden und lediglich 60 Englischstudentinnen und -studenten. Ob die Werthaltungen von Englischstudierenden bei größerem Stichprobenumfang nicht auch homogener werden, bleibt hiermit unbeantwortet. Diese Hypothese wird demnach an anderer Stelle und anhand einer geeigneteren Stichprobe zu prüfen sein.

Die zweite Hypothese bezieht sich auf studienrichtungsspezifische Unterschiede in den Wertorientierungen der Studierenden.

*Die gewählte Studienrichtung hat einen Einfluss auf die Wichtigkeitsempfindung der untersuchten Wertebereiche.*

Da ein Großteil der beiden untersuchten Teilstichproben Studierende des Lehramts sind, wurden im Vergleich zur Untersuchung von Mägdefrau (2008) weniger deutliche Unterschiede in den Werthaltungen der Probanden erwartet. Die bei Mägdefrau (2008) am stärksten ausfallende Differenz zwischen den Studienrichtungen – die Präferenz sozialer Werte – zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung nicht. Dem Wertebereich ‚Prosozialität‘ wird zwar von Englischstudierenden ( $M = 5.36$ ,  $SD = 0.67$ ) eine größere Bedeutung zugemessen als von Sportstudentinnen und -studenten ( $M = 5.26$ ,  $SD = 0.53$ ), aber die Diskrepanz erwies sich nicht als überzufällig. Es bestätigte sich allerdings die von Rosenberg (1957, S. 78) und Mägdefrau (2008, S. 49) propagierte These, dass für Studierende des Lehramts pro-soziale Werte einen überaus hohen Stellenwert einnehmen. Lediglich dem Wertebereich ‚Gesundheitsbewusstsein‘ wurden höhere Bedeutungen zugemessen als ‚Prosozialität‘.

Die zur Prüfung der Hypothese gerechneten *MANOVA* und *t*-Tests, zeigten dennoch statistisch bedeutsame Unterschiede in den Wertepreferenzen von Sport- und Englischstudierenden. So ist etwa der Wertebereich ‚Stimulation‘ für Sportstudierende ( $M = 5.02$ ,  $SD = 0.68$ ) überzufällig wichtiger als für Englischstudentinnen und -studenten ( $M = 4.56$ ,  $SD = 0.76$ ). Die Vermutung, dass dieser Unterschied der Dominanz an Studentinnen in der Teilstichprobe n2 zuzuschreiben ist, erwies sich durch Vergleich der Wertvorstellungen der weiblichen Versuchspersonen als nicht tragbar. Auch ist diese Differenz in der Befürwortung des Wertebereichs ‚Stimulation‘ nicht auf die unterschiedlich hohe sportbezogene Aktivität der Probanden zurückzuführen. Denn die gesonderte Berechnung von Unterschieden in den Wertepreferenzen der beiden Studienrichtungen innerhalb der sportlichen Aktivitätsniveaugruppe SA-3, bestätigte den studienrichtungsspezifischen Effekt auf die Befürwortung von ‚Stimulation‘. Sportstudentinnen und -studenten bevorzugen demzufolge im Vergleich zu Englischstudierenden anregende, hedonistische und genussorientierte Werte. Sie erstreben die Führung eines abwechslungsreichen sowie aufregenderen Lebens deutlicher als ihre englischstudierenden Peers und sind eher dazu bereit etwas zu riskieren, um die eigenen Ziele zu erreichen.

Ein weiterer studienrichtungsspezifischer Unterschied ergab sich hinsichtlich der Präferenz von ‚Gesundheitsbewusstsein‘. Auch dieser Wertebereich erscheint Sportstudierenden ( $M = 5.69, SD = 0.41$ ) überzufällig wichtiger als Englischstudentinnen und -studenten ( $M = 4.70, SD = 0.85$ ). Hierbei liegt sogar ein außerordentlich starker Effekt ( $|d| = 2.11$ ) vor. Der Effekt konnte nach Ausschluss der Variablen ‚Geschlecht‘ und ‚sportbezogene Aktivität‘ bestätigt werden, wodurch die Folgerung, dass Sportstudierende gesundheitsbewusster sind als Englischstudentinnen und -studenten, zulässig ist. Selbst die Möglichkeit, dass diese Diskrepanz nur auf die Befürwortung des Werts ‚Sich regelmäßig sportlich aktiv betätigen‘ zurückzuführen ist, erwies sich als falsch. So zeigt ein  $t$ -Test überzufällige Unterschiede hinsichtlich beider Werte, wobei der Effekt für den Wert ‚Gesundheit‘ ( $t(75.261) = 2.651, p < .05, |d| = 0.61$ ) weniger deutlich ausfällt als jener für ‚Sich regelmäßig sportlich aktiv betätigen‘ ( $t(64.847) = 9.634, p < .001, |d| = 2.39$ ). Demnach messen Sportstudentinnen und -studenten sowohl ihrer eigenen Gesundheit als auch der Bereitschaft, sich sportlich aktiv zu betätigen, deutlich höhere Bedeutungen zu als ihre englischstudierenden Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Mit der dritten Hypothese wurde der Einfluss der Studienzeit auf die Werthaltungen der Studierenden erfasst. Durch zwei gerichtete Subhypothesen wurden zudem Vermutungen über den Effekt der Studienlänge aufgestellt.

*Die Studienzeit wirkt sich auf die Wertvorstellungen der Studierenden aus.*

*H3.1: Je höher die Studiendauer, umso wichtiger werden pro-soziale Werte.*

*H3.2: Mit zunehmender Studienlänge gleichen sich die Wertepreferenzen mehr und mehr aneinander an.*

Da die Variablen ‚Studienlänge‘ und ‚Alter‘ eng miteinander verbunden sind, sollen hier auch die Ergebnisse von  $H6$  behandelt werden. Die sechste Hypothese lautete folgendermaßen:

*Das Lebensalter ist ein Einflussfaktor auf die Werthaltungen der Studierenden.*

Die Auswertung der multivariaten Varianzanalysen für die unabhängige Variable ‚Studienlänge‘ ergab überzufällige Unterschiede in der Befürwortung von ‚Erfolg‘, ‚Sozialer Status‘ und ‚Konformismus‘. Durch Post-hoc-Tests konnte festgestellt werden, dass sich lediglich Studierende, die bereits mehr als acht Semester absolviert hatten, von den anderen Studienlängsgruppen unterscheiden. Alle drei Wertebereiche erscheinen den am längsten studierenden Versuchspersonen weniger wichtig als ihren Kommilitonen und Kommilitonen. Es sind jedoch keine einheitlichen Verlaufsmuster für die Bewertung dieser

drei Wertebereiche erkennbar. Zudem konnte weder Subhypothese *H3.1* noch *H3.2* bestätigt werden. Die auf den Längsschnittstudien von Rosenberg (1957) und Sheldon (2005) basierende Annahme, dass sich Studierende im Laufe des Studiums zunehmend an (pro-)sozialen Werten orientieren, erwies sich in der vorliegenden Untersuchung als unzutreffend. Der Wertebereich ‚Prosozialität‘ zeigt weder überzufällige Unterschiede in seiner Befürwortung, noch lässt er ein eindeutiges Verlaufsmuster erkennen. Da die Wertvorstellungen der Studierenden bei ansteigender Studienlänge auch nicht homogener werden, muss auch *H3.2* abgelehnt werden. Folglich kann die Vermutung, dass längere Studienzeit und somit vermehrter Kontakt mit gleichgesinnten Kommilitoninnen und Kommilitonen zu einheitlicheren Werthaltungen führt, nicht bestätigt werden. Es fand im Laufe des Studiums keine Anpassung der Werthaltungen an eine fakultätstypische Norm statt. Selbst die erhobenen studienrichtungsspezifischen Unterschiede in der Befürwortung von ‚Stimulation‘ und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ werden im Laufe des Studiums nicht verstärkt, wodurch vermutet werden kann, dass diese Differenzen bereits vor Beginn des Studiums existierten und die Wahl der Studienrichtung beeinflusst hatten.

Für die Variable ‚Alter‘ ergaben die *MANOVA* und die anschließenden Post-hoc-Tests signifikante Unterschiede zwischen den jüngsten und ältesten Versuchspersonen hinsichtlich der Priorisierung von ‚Erfolg‘, ‚Konformismus‘, ‚Konservatismus‘ und ‚Umweltbewusstsein‘. Für alle vier Wertebereiche sind eindeutige Verlaufsmuster ersichtlich. Mit Ausnahme von letzterem verlieren die Wertebereiche bei älteren Studentinnen und Studenten an Bedeutung. So werden Studierende mit steigendem Lebensalter umweltbewusster, jedoch auch weniger erfolgsorientiert. Zudem erscheint ihnen konformes und an Traditionen ausgerichtetes Verhalten weniger wichtig. Diese altersbedingten Veränderungen in den Wertorientierungen der Versuchspersonen lassen sich mit dem von Kohlberg (1958/1995) erstellten Modell zur moralischen Entwicklung des Menschen vereinbaren. Nach Kohlberg (1958/1995, S. 30) ist die Moralentwicklung ein lebenslanger Prozess. So erreichen Individuen im Laufe des Lebens verschiedene Stufen des moralischen Urteilens. Gleichzeitig verändern sich auch die Werthaltungen des Menschen mit steigendem Alter.

Da die Varianzanalysen für die beiden unabhängigen Variablen ‚Studienrichtung‘ und ‚Alter‘ Einflüsse auf nahezu dieselben Wertebereiche aufweisen, wurde versucht, die tatsächliche Ursache für diese Effekte zu identifizieren. Dies erwies sich allerdings aufgrund

der Multikollinearität der zwei Variablen als problematisch. Nach Vergleich der Effektstärken sowie Durchführung einer multiplen Regression sind die erhobenen Unterschiede wohl dem zunehmenden Lebensalter der Studierenden und nicht deren Studienzeit zuzuschreiben. Des Weiteren sind weder für die einzelnen Wertebereiche noch für die Homogenität der Wertorientierungen einheitliche Verlaufsentwicklungen über die Studienzeit hinweg erkennbar. Im Gegensatz dazu wurden altersbedingte Verlaufsmuster in der Wichtigkeitsbeurteilung der Wertebereiche offengelegt. Die bereits in Kapitel 7.1.2 geäußerte Vermutung, dass die von Sheldon (2005) erhobenen Unterschiede in den Wertepreferenzen der Studierenden vielmehr ansteigendem Alter und nicht zunehmender Studienzeit beizumessen sind, wird somit legitimiert. Allerdings bietet das Querschnittsdesign der vorliegenden Untersuchung auch nicht ideale Voraussetzungen für die Erforschung von Langzeiteffekten. Demzufolge bleiben sowohl der Einfluss der ‚antizipierten Sozialisation‘ (Merton, 1968) als auch der institutionellen Sozialisation auf die Werthaltungen von Studierenden unbeantwortet. So wird die weitverbreitete Behauptung (Weidman, 1989, S. 308; Mielke & Bahlke, 1995, S. 419), dass durch persönliche Verhaltensanpassungen, sowie durch Beobachtung des Verhaltens anderer, soziale Gruppen und Institutionen einen hohen Einfluss auf die Wertekonzeptionen von Individuen haben, mit geeigneterem Datenmaterial zu testen sein.

Mit der vierten Hypothese sollte überprüft werden, ob die divergierenden Wertepreferenzen von Sport- und Englischstudierenden auf unterschiedlich hohe sportliche Betätigung zurückzuführen sind. *H4* lautete wie folgt:

*Unterschiede in der sportlichen Aktivität wirken sich auf die Wertekonzeptionen der Studierenden aus.*

Es konnte varianzanalytisch gezeigt werden, dass die unterschiedlichen Werthaltungen von Sport- und Englischstudierenden nicht dem Ausmaß der physischen Aktivität zuzuschreiben sind. Die Annahme, dass Sportstudentinnen und -studenten sportlich aktiver sind als ihre englischstudierenden Peers, konnte hingegen bestätigt werden. Weiters zeigte sich auch ein Effekt der sportbezogenen Aktivität auf die Wertorientierungen der Probanden. So bestehen überzufällige Unterschiede zwischen den erhobenen sportlichen Aktivitätsniveaugruppen in der Befürwortung der Wertebereiche ‚Stimulation‘ und ‚Gesundheitsbewusstsein‘. Beide Wertebereiche werden den Probanden bei ansteigender sportlicher Aktivität sukzessive wichtiger. Dies bestätigt die Ergebnisse von Kleiner, dessen Untersuchung ebenfalls einen Bedeutungsanstieg der Wertebereiche ‚Hedonismus‘ und ‚Gesundheit‘ bei

zunehmender körperlicher Betätigung verzeichnete (vgl. 1999, S. 408). Wie schon bei Kleiner, zeigt sich jedoch der Einfluss der sportbezogenen Aktivität auf den Wertebereich ‚Stimulation‘ beziehungsweise ‚Hedonismus‘ nicht, wenn nur die Teilstichprobe der Sportstudierenden analysiert wird. Der von Papp und Prisztóka (1995, S. 383) festgehaltene Effekt der sportlichen Aktivität auf die Befürwortung sozialer und erfolgsorientierter Werte kann hingegen nicht bestätigt werden. Es zeigen sich im Gegensatz zu Kleiner (1999, S. 405) klare Verlaufsmuster in der Wichtigkeitsbeurteilung der Wertebereiche ‚Erfolg‘, ‚Sozialer Status‘ und ‚Prosozialität‘ – während letzterer an Bedeutung verliert, werden die zwei anderen zunehmend wichtiger. Dennoch können statistisch keinerlei überzufällige Unterschiede zwischen den Niveaugruppen der sportlichen Aktivität festgestellt werden. Die häufig postulierte These, dass sportliches Engagement, insbesondere im Intensiv- und Leistungssport, einen negativen Effekt auf die moralische Entwicklung des Menschen hat (vgl. Wandzilak, 1985, S. 178; Lopatka, 2007, S. 515), gilt somit als unzulässig.

Die zuletzt durchgeführte Analyse der Variable ‚Vereinsmitgliedschaft‘ zeigte ebenfalls überzufällige Unterschiede innerhalb der Stichprobe. Versuchspersonen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung Mitglieder in einem Sportverein waren, stufen die Wertebereiche ‚Erfolg‘ sowie ‚Sicherheit‘ wichtiger ein und messen den Bereichen ‚Selbstausrüstung‘ wie auch ‚Umweltbewusstsein‘ weniger Bedeutung zu als jene, die keinem Sportverein angehörten. Über den Einfluss einer Vereinsmitgliedschaft auf individuelle Wertvorstellungen liegen jedoch zum momentanen Zeitpunkt keinerlei Referenzstudien vor, wodurch die erhobenen Effekte nicht abgeglichen werden können.

Im Zuge von Hypothese *H5* und der gerichteten Subhypothese *H5.1* sollte der Einfluss der Geschlechtsvariable auf die Wertvorstellungen der Studierenden behandelt werden.

*Es zeigen sich die in der Literatur postulierten geschlechtsspezifischen Differenzen in den Werthaltungen von Studierenden.*

*H5.1: Während bei weiblichen Versuchspersonen pro-soziale sowie Fairness- und Toleranzwerte einen hohen Stellenwert einnehmen, präferieren Studenten hedonistische und leistungsorientierte Werte.*

Varianzanalytisch konnten drei Wertebereiche identifiziert werden, welchen von Studentinnen überzufällig höhere Bedeutungen zugeschrieben werden als von Studenten, nämlich ‚Prosozialität‘, ‚Konformismus‘ und ‚Konservatismus‘. Die überzufällig stärkere Befürwortung von konformen sowie konservativen Werten von weiblichen Versuchspersonen wurde bisher noch nicht empirisch festgestellt. Kleiners Untersuchung

zeigt bei Sportstudierenden sogar ein umgekehrtes Bild, wonach Sportstudenten sowohl dem Wertebereich ‚Konservatismus‘ als auch dem Bereich ‚Pflichterfüllung‘ höhere Bedeutungen zumessen als Sportstudentinnen (1999, S. 399). Diese Unterschiede erwiesen sich jedoch als statistisch nicht signifikant. Es ist allerdings durchaus möglich, dass sich die Werthaltungen der Studierenden in den letzten 20 Jahren in diese Richtung verschoben haben. Dass Frauen soziale beziehungsweise Toleranzwerte wichtiger einstufen als Männer, zeigte sich hingegen schon in den Untersuchungen von Rokeach (1973), Stiksrud (1976), Mielke (1993), Gilligan (1999) und Kleiner (1999). Während dieser Teil von *H5.1* somit bestätigt werden kann, muss der zweite Teil der Subhypothese abgelehnt werden. Zwar erscheint männlichen Probanden der Wertebereich ‚Stimulation‘ wichtiger als weiblichen, doch befürworteten Studentinnen die Wertetypen ‚Erfolg‘ und ‚Sozialer Status‘ stärker als Studenten. Zudem sind diese Unterschiede nicht als überzufällig einzustufen. Demnach kann der von Rokeach (1973) und Stiksrud (1976) festgehaltene geschlechtsspezifische Effekt auf Erfolgs- und Statuswerte nicht bestätigt werden. Diese Verschiebung in der Befürwortung von status- und leistungsorientierten Werten ist womöglich auf sich verändernde Frauen- und Männerbilder in der Gesellschaft zurückzuführen. So ist anzunehmen, dass sich seit den Siebzigerjahren durch kritische Analyse der traditionellen Geschlechterordnung auch die Wertepreferenzen von Frau und Mann verändert haben. Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird allerdings mit umfangreichem Datenmaterial zu prüfen sein.

Im nun folgenden und letzten Kapitel werden die zentralen Entscheidungen und Ergebnisse der Studie rückblickend zusammengefasst und reflektiert. Zudem sollen Vorschläge für zukünftige Studien zur untersuchten Thematik unterbreitet werden.

## 11 Rückblick und Ausblick

Die vorliegende Arbeit versuchte den Weg der Erforschung von Wertvorstellungen einer gesellschaftlichen Teilgruppe – den Studierenden – abzubilden. Wird auf die einzelnen Abschnitte und Kapitel zurückgeblickt, dann werden jedoch einige Probleme innerhalb der empirischen Werteforschung ersichtlich. So resultiert etwa die selbst innerhalb einer Forschungsrichtung herrschende Uneinigkeit über die Bedeutung des Begriffs ‚Wert‘ in einer Vielzahl an verschiedenen und oft widersprüchlichen Definitionen. Durch Analyse und Vergleich der am häufigsten genutzten Begriffsbestimmungen war es jedoch möglich einige Übereinstimmungen zu identifizieren. Aufbauend auf diesen, konnte eine für den Rahmen dieser Arbeit gültige Wertedefinition erarbeitet werden, wonach Werte positiv beurteilte abstrakte Konstrukte und Werthaltungen Dispositionen zur Beurteilung dieser Konstrukte sind. Der Pluralismus an verschiedenen Wertedefinitionen beruht auch auf den unterschiedlichen Forschungszielen der Studien und führt oftmals zur Erarbeitung differentieller Wertinventare. Dies hat zur Folge, dass selten mehr als eine Untersuchung zu individuellen Wertorientierungen denselben Wertekatalog nutzt. Wenngleich viele der erstellten Wertinventare erhebliche Gemeinsamkeiten aufweisen, wird dennoch durch die Andersartigkeit der Wertekataloge ein Vergleich der Ergebnisse erschwert. So ist es durchaus möglich, dass unterschiedliche Studienergebnisse auf die Implementierung anderer Wertekataloge zurückzuführen sind. Hier erscheint die auf einer qualitativen Erhebung aufbauende Erstellung eines für Studierende gültigen Wertinventars für zukünftige Untersuchungen hilfreich.

Trotz der theoretischen und methodologischen Probleme bei der Erforschung von individuellen Werthaltungen konnten für die hier durchgeführte Untersuchung durchaus als interessant zu bezeichnende Ergebnisse festgestellt werden. Es konnte gezeigt werden, dass innerhalb einer gesellschaftlichen Teilpopulation eine Orientierung an gemeinsamen Werten stattfindet. So erwiesen sich die Wertvorstellungen der Studierenden im Vergleich zu den Untersuchungen von Kleiner (1999) sowie Schwartz und Sagie (2000) als äußerst homogen. Weiters ergaben sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wertpräferenzen der Studierenden. Die in der Literatur oft postulierte Annahme, dass Frauen (pro-)sozialen Werten höhere Bedeutungen zumessen als Männer, konnte auch in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden. Studenten messen hingegen, anders als in den Studien von Rokeach (1973) sowie Stiksrud (1976), hedonistischen und erfolgsorientierten Werten keinen überzufällig höheren Stellenwert bei als Studentinnen. Dieses Ergebnis wirft die Frage auf,

ob die seit den siebziger Jahren veränderten Geschlechterbilder innerhalb der Gesellschaft auch eine Umgestaltung der Wertepreferenzen von Frau und Mann zur Folge hatten. Zukünftige Untersuchungen zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Wertorientierungen könnten hier ansetzen und versuchen individuelle Wertvorstellungen unter Berücksichtigung zeitgemäßer Geschlechterbilder beziehungsweise aktueller Gender-Theorien (e.g. „Queer-Theory“) zu analysieren. Die Ergebnisse der hier durchgeführten Studie zeigten zudem einen bis dato noch nicht erhobenen Effekt der Geschlechtsvariable auf die Wertebereiche ‚Konformismus‘ und ‚Konservatismus‘. Ob Frauen im Allgemeinen konservative und konforme Werte bedeutsamer erscheinen als Männern oder, ob sich diese Unterschiede lediglich bei Studierenden erkennen lassen, wird ebenfalls anderenorts zu prüfen sein.

Hinsichtlich des Einflusses der institutionellen Sozialisation auf die Homogenität der Wertvorstellungen und auf die Präferenz bestimmter Wertebereiche zeigten sich hingegen weniger deutliche Ergebnisse. So konnte kein Einfluss der institutionellen Sozialisation auf die Homogenität der Wertvorstellungen festgestellt werden. Die Werthaltungen der Studierenden werden demzufolge im Laufe des Studiums nicht einheitlicher. Dass vermehrter Kontakt mit gleichgesinnten Kommilitoninnen und Kommilitonen zu homogeneren Werthaltungen führt, kann somit anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Gleichzeitig konnten allerdings studienrichtungsspezifische und von der sportbezogenen Aktivität unabhängige Unterschiede in den Werthaltungen der Sport- und Englischstudierenden festgestellt werden – ersteren erscheint Gesundheitsbewusstsein und Stimulation überzufällig wichtiger. Die getrennte Betrachtung der verschiedenen Studienlängsgruppen zeigt jedoch keine Akzentuierung dieser Differenzen. Der Effekt der Variable ‚Studienrichtung‘ auf die Wertebereiche ‚Stimulation‘ und ‚Gesundheitsbewusstsein‘ ist bei Versuchspersonen, die bereits mehr als acht Semester absolviert hatten, sogar geringer als jener bei ein beziehungsweise zwei Semester studierenden Probanden. Es ist somit zu vermuten, dass die unterschiedlichen Wertepreferenzen schon vor Antritt des Studiums existierten und die Wahl der Studienrichtung grundlegend beeinflusst hatten und sich nicht erst im Laufe des Studiums durch institutionelle Sozialisation manifestiert hatten. Zudem kann durch Abgleich der Effektstärken sowie anhand der Ergebnisse der durchgeführten multiplen Regression vermutet werden, dass die erhobenen Effekte der Studienlänge auf die Befürwortung der Wertebereiche primär dem steigenden Alter der Probanden und nicht der zunehmenden institutionellen Sozialisation zuzuschreiben sind. Dieses Ergebnis stützt die These, dass selbst die in den Längsschnittuntersuchungen von Rosenberg (1957) und Sheldon (2005) identifizierten Einflüsse der Studienlänge auf die

Wertekonzeption der Studierenden dem ansteigenden Alter der Versuchspersonen beizumessen sind.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich das Querschnittsdesign der vorliegenden Untersuchung zur Erhebung von Langzeiteffekten auf individuelle Werthaltungen nicht besonders gut eignet. Weiters erschwert der relativ geringe Stichprobenumfang, insbesondere hinsichtlich der Teilstichproben  $n_2$  und  $n_3$ , den Vergleich der Wertvorstellungen von Sport- und Englischstudierenden. Daher soll an dieser Stelle ein Vorschlag für eine zukünftige und auf dieser Arbeit aufbauenden Studie zum Einfluss der institutionellen Sozialisation auf die Wertorientierungen von Studierenden unterbreitet werden. Hierbei handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung, welche die Wertvorstellungen von Studentinnen und Studenten sowohl zu Beginn als auch gegen Ende des Studiums erheben würde. Idealerweise würde eine dritte Messung nach ein bis zwei Jahren des Studierens durchgeführt werden. Auch erscheint die Erhebung der Wertpräferenzen Studierender anderer Studienrichtungen empfehlenswert, um Aussagen über den Einfluss fakultätsspezifischer Institutionalisierung auf individuelle Wertorientierungen treffen zu können. Wie bereits in den Längsschnittstudien von Rosenberg (1957) und Sheldon (2005) zu sehen war, ist der Effekt der institutionellen Sozialisation auf die Wertekonzeptionen der Studierenden kaum vom Einfluss zunehmenden Lebensalters zu trennen. Demnach wäre die Erhebung einer zusätzlichen Vergleichsgruppe von gleichaltrigen Personen, die kein Studium besuchen, wichtig, um konkrete Ergebnisse über den Einfluss der institutionellen Sozialisation auf die Wertvorstellungen von Studierenden im Laufe des Studiums zu erhalten. Wenngleich die Durchführung einer derartigen Längsschnittstudie mit einem enormen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden ist, würde sie aufschlussreiche sowie, wie ich meine, notwendige Resultate über die zeitliche Veränderung von Werthaltungen liefern.

Zwar haben sich Werte im medialen und politischen Diskurs der letzten Jahre, vor allem im Sinne der Aufrechterhaltung eines klassischen ‚westlichen‘ Wertekanons durch deutlichere Werteerziehung, steigender Beliebtheit erfreut, doch ging die Anzahl an Forschungsarbeiten zu individuellen Werthaltungen im letzten Jahrzehnt drastisch zurück. So bietet das Feld der empirischen Werteforschung eine Vielzahl an noch unerforschten Studienmöglichkeiten. Die vorliegende Arbeit liefert aktuelle Ergebnisse zum Einfluss sozialer sowie biologischer Variablen auf individuelle Wertvorstellungen und kann hiermit vielleicht sogar einen Anreiz für weitere Arbeiten zu ähnlichen Themen schaffen.

## Literaturverzeichnis

- Ainsworth, B. E., Montoye, H. J. & Leon, A. S. (1994). Methods of Assessing Physical Activity During Leisure and Work. In C. Bouchard, R. J. Shephard & T. Stephens (Hrsg.), *Physical Activity, Fitness, and Health. International Proceedings and Consensus Statement* (S. 146–159). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Alfermann, D. (1986). *Sportpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allaverdi, I. (2009). *Werte und Motivation bei der Studienwahl. Empirischer Vergleich zwischen deutschen und tschechischen Ingenieurstudenten*. Hamburg: Diplomica.
- Allen, R. F. (1975). But the Earth Abideth Forever. Values in Environmental Education "Etc.". In J. R. Meyer, B. Burnham & J. Cholvat (Hrsg.), *Values education. Theory, practice, problems, prospects* (S. 1–24). Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Bachleitner, R. (1983). *Werteinstellungen zum Sport. Empirische Untersuchung zu Einstellungen, Funktionsbewertungen und Stellenwertbestimmungen des "Sports"* (Sport - aus der Wissenschaft für die Praxis, Bd. 9). Bad Homburg: Limpert.
- Bachleitner, R. (1992). Zur Problematik der gesellschaftlichen Veränderung des Sports. In R. Bässler (Hrsg.), *Gesellschaftliche Veränderungen und ihre Auswirkungen auf den Sport* (1. Aufl., S. 69–80). Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior. Strength and structure of relations. *Personality & social psychology bulletin* 29 (10), 1207–1220. doi:10.1177/0146167203254602
- Baur, J., Bräutigam, M. & Brettschneider, W.-D. (1989). Sport im Alltag von Jugendlichen. Eine Rahmenkonzeption. In W.-D. Brettschneider, J. Baur, M. Bräutigam & A. Abele (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen. Sportwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Beiträge* (Texte - Quellen - Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 24, S. 17–39). Schorndorf: Hofmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). (2008). *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung* (1. Aufl.). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). (2018, 23. Juli). "Werte machen Schule" - Bernd Siebler. Neue Werte-Initiative setzt Akzente bei Werte- und Demokratie-Erziehung – jugendliche Werte-Botschafter als überzeugende Vorbilder. <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/11397/nr-149-vom-23-07-2018.html>. Zugegriffen: 1. September 2018.
- Böhnke, K. (2001). Parent - Offspring Value Transmission in a Societal Context. Suggestions for a Utopian Research Design - With Empirical Underpinnings. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 241–255.
- Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J., Romahn, N. & Wagner, M. (Hrsg.). (2009). *Motorik-Modul. Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. (Bd. 5, 1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Bloombaum, M. (1970). Doing smallest space analysis. *Journal of Conflict Resolution* 14 (3), 409–416. doi:10.1177/002200277001400311
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler* (2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. (Springer-Lehrbuch, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- Brezinka, W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung* (1. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (Scientific tools, 8., überarbeite und erweiterte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bürger, J. & Thomas, A. (2007). *Erfolgreiche Personalführung in der deutsch-tschechischen Wirtschaftskooperation* (Arbeitspapier / Forschungsverbund Ost- und Südosteuropa, Bd. 40). München: Forost.
- Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (2012, 13. September). Lehrplan der Volksschule. [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?61ec07](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?61ec07). Zugegriffen: 1. September 2018.
- Cable, D. M. & Parsons, C. K. (2001). Socialization Tactics and Person-Organization Fit. *Personnel Psychology* 54 (1), 1–23. doi:10.1111/j.1744-6570.2001.tb00083.x
- Camus, A. (1996). Nietzsche und der Nihilismus. In J. Salaquarda (Hrsg.), *Nietzsche* (2., erweiterte Aufl., S. 63–77). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Canal-Domínguez, J. F., Muñiz, M. & Suárez-Pandiello, J. (2016). The practice of sport and its influence on social values and behaviour education. *Leisure Studies* 36 (5), 721–733. doi:10.1080/02614367.2016.1261180
- Chatman, J. A. (1989). Improving Interactional Organizational Research. A Model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review* 14, 333–349.
- Cooper-Thomas, H. D. & Anderson, N. (2006). Organizational socialization. *Journal of Managerial Psychology* 21 (5), 492–516. doi:10.1108/02683940610673997
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis. Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 10 (7), 1–9.
- Diehl, J. M. (1979). *Varianzanalyse* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen. Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER* 5 (2), 94–113.
- Ebers, T. & Melchers, M. (2002). *Vom Wert der Wertedebatte. Anmerkungen und Orientierung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Eccles, J. C., Robinson, D. N., Löns, A. & Löns, P. (1991). *Das Wunder des Menschseins - Gehirn und Geist* (Serie Piper, Bd. 1349, 3. Aufl.). München: Piper.
- Engfer, D. (1999). *Werteerziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen Ideologie und Desorientierung* (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, Bd. 12). Münster: LIT.

- Fees, K. (2000). *Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht* (Lehrtexte Erziehung). Opladen: Leske + Budrich.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Frankena, W. K. (2017). *Ethik. Eine analytische Einführung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fromm, S. (2008). Faktorenanalyse. In S. Fromm & N. Baur (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 314–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gielen, U. (1996a). Die Messung des moralischen Urteilens. In L. Kuhmerker, U. Gielen & R. L. Hayes (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis* (S. 90–117). München: Kindt.
- Gielen, U. (1996b). Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung. In L. Kuhmerker, U. Gielen & R. L. Hayes (Hrsg.), *Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis* (S. 31–58). München: Kindt.
- Gilligan, C. (1999). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau* (Serie Piper, Bd. 838, Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 5. Aufl.). München: Piper.
- Graumann, C. F. & Willig, R. (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. Thomae (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung, Serie 4, Motivation und Emotion* (1: Theorien und Formen der Motivation, S. 312–396). Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie.
- Haag, H. (1986). *Bewegungskultur und Freizeit. Vom Grundbedürfnis nach Sport und Spiel* (Texte + Thesen, Bd. 188). Zürich, Osnabrück: Interfrom, Fromm.
- Haag, H. (1995). *Sportphilosophie* (Studienbücher Sport, 1. Aufl.). Frankfurt a.M., Aarau: Diesterweg, Sauerländer.
- Heckers, H. (1977). *Sportunterricht, Freizeit- und Spitzensport. Eine Einstellungs- und Motivanalyse unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsprinzips* (Göppinger akademische Beiträge, Bd. 105). Göppingen: Kümmerle.
- Heinz, W. R. (2006). Berufliche Sozialisation. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 321–329). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Helmken, K. (2008). *Individuelle Werthaltungen Jugendlicher. Erfassung der Wichtigkeit und Reflexion von Werten in der frühen und mittleren Adoleszenz*. Dissertation, Universität Bremen. Bremen.
- Hersh, R. H. & Mutterer, M. (1975). Moral Education and the Need for Teacher Preparation. In J. R. Meyer, B. Burnham & J. Cholvat (Hrsg.), *Values education. Theory, practice, problems, prospects* (S. 65–69). Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Hillmann, K.-H. (2000). Soziale Werte. In G. Reinhold (Hrsg.), *Soziologie-Lexikon* (4. Aufl., S. 593–596). München: Oldenbourg.
- Hillmann, K.-H. (2003). *Wertwandel. Ursachen, Tendenzen, Folgen*. Würzburg: Carolus.
- IBM Corp. (2017) IBM SPSS Statistics for Windows [Computer Software]. Armonk, NY: IBM Corp.

- Irwin, T. H. (1992). Socrates. In L. C. Becker & C. B. Becker (Hrsg.), *Encyclopedia of Ethics* (Garland reference library of the humanities, Bd. 2, S. 1186–1191). New York: Garland.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement* 34, 111–117.
- Kant, I. (1906). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (3. Aufl.). Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Keiler, P. (1970). *Wollen und Wert. Versuch der systematischen Grundlegung einer psychologischen Motivationslehre*. Berlin: de Gruyter.
- Klages, H. & Gensicke T. (1994). Spannungsfelder des Wertwandels. In N. Seibert (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (1. Aufl., S. 674–695). München: PimS.
- Kleiner, K. (1999). *Sich auflösen in Vielfalt. Empirische Werte-Forschung im Sport und Perspektiven der Werte-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des Pluralismus*. Habilitationsschrift, Universität Wien. Wien.
- Kluckhohn, C. (1952). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (S. 388–433). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit, 1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- König, E. (1999). Wert. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Jugend bis Zeugnis* (Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 2, 8. Aufl., S. 1617–1624). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kraus, O. (1937). *Die Werttheorien. Geschichte und Kritik*. Brünn, Wien, Leipzig: Rohrer.
- Krobath, H. (2009). *Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Krosnick, J. A. & Fabrigar, L. R. (1997). Designing Rating Scales for Effective Measurement in Surveys. In L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. de Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz & D. Trewin (Hrsg.), *Survey measurement and process quality* (S. 141–164). New York: John Wiley.
- Kwiatkowski, G. & Haag, H. (Hrsg.). (1987). *Schülerduden "Der Sport"*. Mannheim: Dudenverlag.
- Lautmann, R. (1969). *Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie*. Köln: Westdeutscher.
- Lopatka, R. (2007). Sport – Erfolgswang und Werte im Widerstreit. In A. Khol, S. Karner, G. Ofner & D. Halper (Hrsg.), *Österreichisches Jahrbuch für Politik 2007* (S. 513–524). Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Löwenthal, R. (1979). *Gesellschaftswandel und Kulturkrise. Zukunftsprobleme der westlichen Demokratien* (Fischer-Taschenbücher, Bd. 3424, stark erweiterte Neuausg.). Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

- Luther, D. (1998). *Integrative Werterziehung in Schule und Sportunterricht. Welche Voraussetzungen braucht die Förderung wertorientierten Verhaltens* (Theorie und Forschung, Bd. 556). Regensburg: Roderer.
- Mägdefrau, J. (2008). What about the social values of future teachers? – A comparison between teacher training students and other students. Welche Werte haben zukünftige Lehrer/-innen? – Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28 (1), 36–55.
- Maier, B. (2004). *Sport - Ethik - Religion. Eine kleine "summa ethica athletica"* (Schriftenreihe der Christlichen Sportakademie Österreichs, Bd. 22). Hollabrunn: MBC.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist* 40 (7), 812–825. doi:10.1037/0003-066X.40.7.812
- McPherson, B., Curtis, J. E. & Loy, J. W. (1989). *The social significance of sport. An introduction to the sociology of sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Mielke, R. (1993). Wertvorstellungen männlicher und weiblicher jugendlicher Sportler. *Sportwissenschaft* 23 (4), 371–383.
- Mielke, R. & Bahlke, S. (1995). Structure and Preferences of Fundamental Values of Young Athletes. Do they Differ from Non-Athletes and from Young People with Alternative Leisure Activities? *International Review for Sociology of Sport* 30 (3&4), 419–437.
- Mienert, M. (2002). Individuelle Werthaltungen. In W. Scholl & H. Sydow (Hrsg.), *Mobilität im Jugend- und Erwachsenenalter. Eine fünfjährige Längsschnittstudie zu Mobilitätsformen, Fahrzeugvorlieben, Freizeit- und Risikoverhalten und deren Abhängigkeit von Umwelt- und Technikeinstellungen, Werten und Persönlichkeiten* (S. 78–113). Münster: Waxmann.
- Mohler, P. P. & Wohn, K. (2005). *Persönliche Wertorientierungen im European Social Survey. ZUMA-Arbeitsbericht Nr. 2005/01*. Mannheim: ZUMA.
- Morris, C. W. (1965). *Varieties of human values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Niedermann, E. (1986). *Werte im Sport? Beiträge der Sportwissenschaften zu einer Wertphilosophie im Sport* (Theorie und Praxis der Leibesübungen). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Nietzsche, F. (1883). *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*. Chemnitz: Verlag von Ernst Schmeitzner.
- Nietzsche, F. (1964). *Sämtliche Werke in zwölf Bänden. Der Wille zur Macht: Versuch einer Umwertung aller Werte* (Bd. 9). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Nill, M. (1992). Sophists. In L. C. Becker & C. B. Becker (Hrsg.), *Encyclopedia of Ethics* (Garland reference library of the humanities, Bd. 2, S. 1191–1195). New York: Garland.
- Oerter, R. (1970). *Struktur und Wandlung von Werthaltungen*. München: Oldenbourg.
- Papp, G. & Prisztóka, G. (1995). Sportsmanship as an Ethical Value. *International Review for Sociology of Sport* 30 (3&4), 375–389.

- Parks, L. & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences* 47 (7), 675–684. doi:10.1016/j.paid.2009.06.002
- Pawlenka, C. (2001). *Utilitarismus und Sportethik*. Dissertation, Humboldt-Universität, Berlin.
- Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde* (2., veränderte Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prince, S. A., Adamo, K. B., Hamel, M. E., Hardt, J., Connor-Gorber, S. & Tremblay, M. (2008). A comparison of direct versus self-report measures for assessing physical activity in adults. A systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity* 5 (56), 1–24. doi:10.1186/1479-5868-5-56
- QuestBack GmbH. (2018) EFS Survey [Computer Software]: QuestBack GmbH. <https://www.unipark.com/>.
- Reininger, R. (1946). *Wertphilosophie und Ethik. die Frage nach dem Sinn des Lebens als Grundlage einer Wertordnung* (2., verbesserte und ergänzte Aufl.). Wien & Leipzig: Braumüller.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: NY Free Press.
- Rosenberg, M. (1957). *Occupations and Values*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Rummel, R. J. (1967). Understanding Factor Analysis. *The Journal of Conflict Resolution* 11 (4), 444–480.
- Salaquarda, J. (1978). Umwertung aller Werte. In K. Gründer (Hrsg.), *Archiv für Begriffsgeschichte* (Band XXII, S. 154–174). Bonn: Bouvier.
- Saris, W. E. & Gallhofer, I. N. (Hrsg.). (2007). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research* (Wiley series in survey methodology). Hoboken, NJ: Wiley-Interscience.
- Scheler, M. (1916). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Halle an der Saale: Max Niemeyer.
- Schmidt, S., Will, N., Henn, A., Reimers, A. & Woll, A. (2016). *Der Motorik-Modul Aktivitätsfragebogen MoMo-AFB. Leitfaden zur Anwendung und Auswertung*. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie.
- Scholl-Schaaf, M. (1975). *Werthaltungen und Wertsystem. Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie*. Bonn: Grundmann.
- Schulze, B. (2005). *Sportarten als soziale Systeme. Ansätze einer Systemtheorie der Sportarten am Beispiel des Fußballs* (Edition global-lokale Sportkultur, Bd. 14). Münster: Waxmann.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values. Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology* 25, 1–65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues* 50 (4), 19–45.
- Schwartz, S. H. (2007). Value orientations. measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Hrsg.), *Measuring*

- attitudes cross-nationally. Lessons from the European Social Survey* (S. 169–204). Los Angeles: SAGE.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (3), 550–562. doi:10.1037/0022-3514.53.3.550
- Schwartz, S. H. & Sagie, G. (2000). Value Consensus and Importance. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31 (4), 465–497. doi:10.1177/0022022100031004003
- Sheldon, K. M. (2005). Positive value change during college. Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality* 39 (2), 209–223. doi:10.1016/j.jrp.2004.02.002
- Simon, R. L. (1991). *Fair play. Sports, values, and society*. Boulder: Westview Press.
- Sommer, A. U. (2016). *Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt* (1. Aufl.). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stiksrud, H. A. (1976). *Diagnose und Bedeutung individueller Werthierarchien*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Tödtmann, F. (1982). *Freizeitsport und Verein. Zur Situation nicht-wettkampforientierter Gruppen im Sportverein*. Frankfurt a.M.: Haag & Herchen.
- Tönnies, F. (1931). *Einführung in die Soziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Tränkle, U. (1983). Fragebogenkonstruktion. In H. Feger & J. Bredenkamp (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden. Serie I: Forschungsmethoden der Psychologie, Bd. 2: Datenerhebung* (S. 222–301). Göttingen: Hogrefe.
- Uhl, S. (1996). *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Wien (2019). Statistische Daten. <https://slw.univie.ac.at/wir-ueber-uns/koordination-studienservices/statistische-daten/>. Zugegriffen: 16. Januar 2019.
- Völkl, K. & Korb, C. (2018). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler* (Elemente der Politik). Wiesbaden: Springer VS.
- Wandzilak, T. (1985). Values development through physical Education and Athletics. *Quest* 37, 176–185.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (2009). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (7., unveränderte Aufl.). Bern: Huber.
- Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization. A conceptual approach. In J. C. Smart (Hrsg.), *Higher Education. Handbook of Theory and Research*. (Bd. 5, S. 289–322). New York: Agathon.
- Weis, K. & Gugutzer, R. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sportsoziologie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 166). Schorndorf: Hofmann.
- Weiss, H. M. (1978). Social learning of work values in organizations. *Journal of Applied Psychology* 63 (6), 711–718. doi:10.1037/0021-9010.63.6.711
- Weijters, B., Cabooter, E. & Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles. The number of response categories and response category labels.

*International Journal of Research in Marketing* 27 (3), 236–247.  
doi:10.1016/j.ijresmar.2010.02.004

Wolbert, W. (1992). *Vom Nutzen der Gerechtigkeit. Zur Diskussion um Utilitarismus und teleologische Theorie* (Studien zur theologischen Ethik, Bd. 44). Freiburg, Schweiz: Univ.-Verlag.

## Anhänge

### Anhang A: Statistiken

Tab. A.1: *Itemkennwerte des Wertinventars*

Wertebereiche	Wertiteims (Kurzfassung)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p<sub>i</sub></i>	<i>r<sub>ii</sub></i>
Stimulation	Aufregendes Leben	4.65	1.21	0.78	0.64
	Abwechslungsreiches Leben	4.67	1.12	0.78	0.62
	Guten Dinge genießen	5.22	0.89	0.87	0.42
	Wagemut	4.33	1.24	0.72	0.59
	Offen für Erfahrungen	5.18	0.92	0.86	0.52
	Eigene Ziele	5.35	0.71	0.89	0.51
Erfolg	Ehrgeiz	4.32	1.11	0.72	0.66
	Leistungsbereitschaft	4.50	1.01	0.75	0.58
	Selbstdisziplin	4.71	0.91	0.79	0.55
	Durchsetzungsvermögen	4.03	1.05	0.67	0.58
Prosozialität	Gerechtigkeit	5.53	0.80	0.92	0.65
	Toleranz	5.35	0.84	0.89	0.48
	Immer fair verhalten	5.36	0.89	0.89	0.42
	Versöhnlichkeit	4.81	1.06	0.80	0.53
	Loyalität	5.07	0.94	0.85	0.45
	Verantwortlichkeit	5.32	0.80	0.89	0.47
	Freiheit	5.51	0.79	0.92	0.40
Verträglichkeit	Ehrlich	5.38	0.81	0.9	0.52
	Kompromissbereit	5.02	0.94	0.84	0.48
	Bescheiden	4.32	1.04	0.72	0.36
	Höflich	4.97	0.92	0.83	0.40
	Hilfsbereit	5.42	0.70	0.9	0.54
Sozialer Status	Wohlstand	3.78	1.04	0.63	0.47
	Hoher Lebensstandard	4.03	1.09	0.67	0.53
	Soziale Macht/Einfluss	2.74	1.16	0.46	0.52
	Erfolg	4.48	1.15	0.75	0.51
	Soziale Anerkennung	4.13	1.14	0.69	0.46
Konformismus	Pünktlich	4.38	1.04	0.73	0.49
	Sauber	4.92	0.92	0.82	0.41
	Gehorsam	3.43	1.26	0.57	0.40
	Pflichtbewusst	4.75	0.90	0.79	0.48
Konservatismus	Tradition	2.94	1.22	0.49	0.52
	Religion & Kirche	2.06	1.24	0.34	0.39
	Am Althergebrachten festhalten	2.19	1.06	0.37	0.39
Universalismus	Benachteiligten helfen	4.45	1.15	0.74	0.49
	Friedliche Welt	4.90	1.02	0.82	0.39
	Alle gleichberechtigt behandeln	5.45	0.86	0.91	0.36
Selbstausrichtung	Kreativität	4.15	1.21	0.69	0.37
	Weisheit	4.28	1.09	0.71	0.41
	Selbst verwirklichen	4.69	1.01	0.78	0.31

Sicherheit	Familiäre Sicherheit	5.25	0.99	0.88	0.43
	Nationale Sicherheit	4.05	1.39	0.68	0.43
Gesundheitsbewusstsein	Gesundheit	5.62	0.63	0.94	0.29
	Sportlich aktiv	5.31	1.05	0.89	0.29
Umweltbewusstsein	Natur & Umweltschutz	4.72	1.03	0.79	-



Frage 1:

**Welchen Stellenwert nehmen folgende Bereiche in Ihrem Leben ein?**

	überhaupt nicht wichtig						äußerst wichtig					
	1		2		3		4		5		6	
<b>Gesundheit</b>												
<b>Weisheit</b>												
<b>Wohlstand</b>												
<b>Religion und Kirche</b>												
<b>Tradition</b>												
<b>Kreativität</b>												
<b>Natur und Umweltschutz</b>												

Frage 2:

**Wie wichtig erscheint es Ihnen, dass folgende Werte in unserer Gesellschaft vertreten sind?**

	überhaupt nicht wichtig						äußerst wichtig					
	1		2		3		4		5		6	
<b>Gerechtigkeit</b>												
<b>Toleranz anderer Ansichten/Meinungen</b>												
<b>Selbstdisziplin</b>												
<b>Durchsetzungsvermögen</b>												
<b>Ehrgeiz</b>												
<b>Loyalität</b>												
<b>Leistungsbereitschaft</b>												
<b>Versöhnlichkeit</b>												
<b>Freiheit</b>												
<b>Verantwortlichkeit/Zuverlässigkeit</b>												

Frage 3:

**Jeder hat andere Vorstellungen darüber, welche Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft wünschenswert sind und welche nicht.**

**In der folgenden Liste stehen einige solcher Vorstellungen. Bitte geben Sie zu jeder der Aussagen an, für wie wünschenswert Sie es halten, dass sich Menschen in unserer Gesellschaft im Allgemeinen danach richten.**

	überhaupt nicht wichtig					äußerst wichtig
	1	2	3	4	5	
<b>Pünktlich sein</b>						
<b>Auf Sauberkeit und Hygiene achten</b>						
<b>Pflichtbewusst sein</b>						
<b>Alle Menschen gleichberechtigt behandeln</b>						
<b>Höflich sein</b>						
<b>Sich selbst verwirklichen</b>						
<b>Auch im Streitfall kompromissbereit sein</b>						
<b>Ehrlich sein</b>						
<b>Gehorsam zeigen</b>						
<b>Hilfsbereit sein</b>						
<b>Bescheiden sein</b>						

Frage 4:

**Wenn Sie nun davon ausgehen, was Sie eigentlich in Ihrem Leben anstreben:  
Wie wichtig sind dann die folgenden Aussagen für Sie persönlich?**

	überhaupt nicht wichtig					äußerst wichtig
	1	2	3	4	5	
<b>Am Althergebrachten festhalten</b>						
<b>Eine friedliche Welt erreichen</b>						
<b>Ein aufregendes Leben haben</b>						
<b>Die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen</b>						
<b>Einen hohen Lebensstandard haben</b>						
<b>Sich regelmäßig sportlich aktiv betätigen</b>						
<b>Offen gegenüber neuen Erfahrungen sein</b>						
<b>Ein abwechslungsreiches Leben führen</b>						

Frage 5:

**Wie wichtig sind die anschließenden Aussagen für Sie persönlich?**

---

	überhaupt nicht wichtig				äußerst wichtig	
	1	2	3	4	5	6
<b>Sozial Benachteiligten/Randgruppen helfen</b>						
<b>Soziale Macht und Einfluss haben</b>						
<b>Nationale Sicherheit wahren</b>						
<b>Soziale Anerkennung aufweisen</b>						
<b>Familiäre Sicherheit gewährleisten</b>						
<b>Beruflichen/Akademischen Erfolg haben</b>						
<b>Eigenen Zielen nachgehen</b>						
<b>Wagemut (etwas riskieren) besitzen</b>						
<b>Sich immer fair verhalten</b>						

Frage 6:

**Sind Sie sportlich aktiv?**

---

Sportliche Aktivitäten beinhalten alle Tätigkeiten, bei welchen das Herz schneller schlägt und für einige Zeit die Atmung erhöht ist. Somit sind Aktivitäten wie Dart, Schach oder Spaziergehen ausgeschlossen.

JA

**weiter mit Frage 7**

NEIN

**weiter mit Frage 11**

Frage 7:

**Wie oft sind Sie in der Regel sportlich aktiv?**

---

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| Täglich               | <input type="checkbox"/> |
| Mehrmals in der Woche | <input type="checkbox"/> |
| Einmal in der Woche   | <input type="checkbox"/> |
| Seltener              | <input type="checkbox"/> |

Frage 8:

**Wenn Sie sich sportlich betätigen, wie viele Stunden sind das durchschnittlich pro 'Sporteinheit'?**

---

- |                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| Weniger als eine halbe Stunde | <input type="checkbox"/> |
| Eine halbe bis eine Stunde    | <input type="checkbox"/> |
| Eine bis zwei Stunden         | <input type="checkbox"/> |
| Mehr als zwei Stunden         | <input type="checkbox"/> |

Frage 9:

**Wenn Sie aktiv Sport treiben, wie sehr strengen Sie sich im Normalfall an?**

---

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Geringe Anstrengung, ohne schwitzen      | <input type="checkbox"/> |
| Mittlere Anstrengung, etwas schwitzen    | <input type="checkbox"/> |
| Höhere Anstrengung, deutliches schwitzen | <input type="checkbox"/> |
| Große Anstrengung, viel schwitzen        | <input type="checkbox"/> |

Frage 10:

**Sind Sie zurzeit Mitglied in einem Sportverein?**

---

JA

NEIN

Frage 11:

Beantworten Sie bitte abschließend noch einige Fragen zu Ihrer Person.

**Bitte geben Sie Ihre Studienrichtung an.**

---

Wählen Sie zutreffendes aus.

Bewegung und Sport

Englisch

Beides

Frage 12:

**Bitte geben Sie Ihre ungefähre Studienzeit an.**

---

1-2 Semester

3-4 Semester

5-6 Semester

7-8 Semester

>8 Semester

Frage 13:

**Bitte geben Sie Ihr Alter an.**

---

Frage 14:

**Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.**

---

Weiblich

Männlich

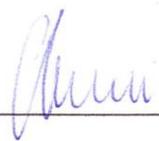
Keine Angabe

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

## Anhang C: Lebenslauf des Verfassers

02/2018 –	Lernbetreuer bei Projekt Förderung 2.0 der Wiener Volkshochschulen
09/2016 – 01/2017	University of Aberdeen, Schottland Erasmus Auslandssemester
2010 – 2019	Universität Wien Lehrmatsfächer: Englisch und Bewegung & Sport
01/2011 – 09/2011	Arbeiter Samariterbund Wien Zivildienst als Rettungssanitäter
09/2002 – 06/2010	Bundesrealgymnasium Auf der Schmelz 4, 1150 Wien
09/1998 – 06/2002	Öffentliche Volksschule Sonnenuhrgasse 3, 1060 Wien
09/02/1992	Geboren in 1070 Wien als zweites Kind von Ursula und Werner Stefani

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.



---

(Valerian Stefani)