

Werte in fachübergreifenden Lehrplantexten für das gegliederte Schulwesen in Bayern

Annette Scheunpflug  · Andrea Abele-Brehm  ·
Martina Osterrieder  · Anne-Christine Banze 

Eingegangen: 23. Dezember 2021 / Überarbeitet: 13. November 2023 / Angenommen: 18. Dezember 2023 / Online publiziert: 8. April 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung In diesem Beitrag geht es um Wertekonfigurationen in Lehrplantexten unterschiedlicher Schularten. Mit der empirischen Studie werden die fachübergreifenden Richtlinien von vier Lehrplänen in Bayern inhaltsanalytisch untersucht und die darin vorfindlichen Wertespektren nach Schulart verglichen. Die Studie knüpft an einen in den letzten Jahrzehnten kaum empirisch bearbeiteten Diskurs zu Werten in Lehrplänen an und ist in diesem Sinne explorativ. Das Kategoriensystem wurde auf Basis der Schwartzschen Theorie der „Basic individual values“ entwickelt. Im Ergebnis zeigt sich, dass über alle Schularten hinweg, die Werte der Selbstbestimmung, des Universalismus, der Benevolenz, der Leistung und der Konformität bedeutsam sind. Unterschiede lassen sich zwischen den Schularten im Stellenwert dieser Werte aufzeigen. In den fachübergreifenden Lehrplantexten bayerischer Gymnasien werden häufiger als in Realschulen und Mittel-/Hauptschulen Werte der Selbstbestimmung thematisiert; hier steht im Vergleich die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit häufiger im Mittelpunkt als die Orientierung am Gemeinsinn.

✉ Prof. Dr. Annette Scheunpflug · Martina Osterrieder · Anne-Christine Banze
Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland
E-Mail: annette.scheunpflug@uni-bamberg.de

Martina Osterrieder
E-Mail: martina.osterrieder@uni-bamberg.de

Anne-Christine Banze
E-Mail: anne-christine.banze@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Andrea Abele-Brehm
Institut für Psychologie, Nägelsbachstraße 49b, 91052 Erlangen, Deutschland
E-Mail: andrea.abele-brehm@fau.de

Umgekehrt spielen für fachübergreifende Lehrplantexte an bayerischen Mittelschulen/Hauptschulen Benevolenzwerte eine größere Rolle. In den Texten werden für alle Schularten antagonistische Werte thematisiert; hier unterscheidet sich der Lehrplan für das Gymnasium leicht von den anderen dreien hinsichtlich einer häufigeren Nennung der Gleichzeitigkeit von Offenheit für Veränderungen und Erhaltung des Gegebenen sowie von persönlichem und sozialem Fokus. Die Befunde werden diskutiert und die methodischen Implikationen sowie der weitere Forschungsbedarf dieser explorativen Studie identifiziert.

Schlüsselwörter Bildungsgerechtigkeit · Gegliedertes Schulsystem · Lehrpläne · Werte · Werteeerziehung

Values in cross-curricular texts in the curriculum for the tracking school system in Bavaria

Abstract This paper examines which values are expressed in the curricula of different school types. In the empirical study, the cross-curricular curriculum texts of four curricula (Grundschule = primary school; Mittel-/Hauptschule = secondary school for basic education, grades 5–10; Realschule = secondary school, grades 5–10; Gymnasium = secondary school, grades 5–13, preparing for university) in Bavaria are analysed. The resulting value spectra are compared by school type. The discourse on values in curricula, which has hardly been examined empirically in recent decades, is the subject of this study. The category system of the content analysis was developed on the basis of Schwartz's theory of "basic individual values". The results show that the values of self-determination, universalism, benevolence, achievement and conformity are significant across all types of school. There are small differences between the texts for the different types of school. In the cross-curricular chapters of the Bavarian Gymnasium school curricula, the values of self-determination are discussed more frequently than in secondary modern schools and lower secondary schools. In comparison, the development of one's own personality is more important than orientation towards the common good. Conversely, the values of benevolence play a greater role in the cross-curricular curriculum texts at the Bavarian Hauptschule. The values of antagonism are dealt with in all types of school. However, the Gymnasium curriculum differs slightly in that the simultaneity of openness to change and preservation of the given, as well as personal and social orientation, are mentioned more frequently. The results are discussed, and the implications and limitations of this exploratory study are identified.

Keywords Curricula · Educational justice · Tracking school system · Values · Value education

1 Einleitung

Lehrpläne transportieren explizit wie implizit Werte, die auf das individuelle wie gesellschaftliche Lernen bezogen sind. Mit der hier vorgestellten empirischen Untersuchung¹ wird danach gefragt, welche Werte in den Lehrplänen eines Bundeslandes mit dreigliedrigem Schulsystem für unterschiedliche Schularten kommuniziert werden. Die Studie ist insofern explorativ, als dass kaum Vorbilder für die empirische Erfassung von Wertekonstellationen in Lehrplänen vorliegen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die fachübergreifenden und schulartspezifisch formulierten curricularen Richtlinien inhaltsanalytisch hinsichtlich der darin vorfindlichen Werte ausgewertet. Exemplarisch wurden die bayerischen Lehrpläne ausgewählt.

Im Folgenden wird zunächst der Diskurs um Werte in Lehrplänen im Überblick nachgezeichnet und verdeutlicht, warum die Untersuchung der schulartspezifischen Unterschiede von Bedeutung ist. Anschließend werden das Analyseinstrument und die inhaltsanalytische Auswertung beschrieben und damit der methodische Zugriff dokumentiert. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und die schulartspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Basiswerte, der motivationalen Orientierungen und der Komplexität der Wertediskurse dargestellt. Die Befunde werden unter Berücksichtigung der Limitationen der Untersuchung diskutiert.

2 Forschungsstand, Theoriekontext und Forschungsfrage

2.1 Forschungsstand

Diese Studie versteht Lehrpläne als Ausdruck gesellschaftlicher Kommunikation. Schon Erich Weniger hatte Lehrplantexte als Produkt der Auseinandersetzung „geistiger Mächte“ interpretiert, „die den jeweiligen Machtverhältnissen der an der Schule beteiligten Faktoren entspricht“ (Weniger 1956 [1928]) und damit Lehrplantexte als Ausdruck gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse verstanden. Neuere Studien betonen, dass Lehrplantexte Ausdruck diffuser gesellschaftlicher Erwartungen an Schule und vielfältiger gesellschaftlicher Einflüsse sind (vgl. Biehl et al. 1999; Künzli 1986; Künzli et al. 2013; Priestley et al. 2021; siehe auch die Zusammenfassung bei Terhart 2021 sowie die historisch-systematische Darstellung bei Tröhler 2023a, b). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse ist zu erwarten, dass vor allem in den fächer- und jahrgangübergreifend formulierten Richtlinien bzw. den Fachlehrplänen voranstehenden Texten zu Erziehungs- und Bildungszielen gesellschaftliche Werte implizit transportiert werden.

¹ Diese Studie entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts der Ad hoc-Arbeitsgruppe *Zukunftswerte* der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Hier wurden Lehrpläne, Parteiprogramme und politische Reden untersucht (vgl. Abele-Brehm und Scheunpflug 2022; Müller und Séville 2022a, b, c; Osterrieder und Banze 2022; Osterrieder et al. im Druck; Scheunpflug et al. 2023). An der Konzeptionierung und Diskussion der Untersuchungen waren Andrea Abele-Brehm, Frank Fischer, Dieter Frey, Michaela Gläser-Zikuda, Annette Scheunpflug, Peter Schwardmann, Astrid Séville und Monika Schnitzer beteiligt. Wir danken der Bayerischen Akademie der Wissenschaften für die Finanzierung des Projekts.

Umgekehrt hat die Adressierung von Werten an Lehrpläne eine lange Tradition (Dolch 1959; Dörpfeld 1962 [1857]; Weniger 1956 [1928]). Auch aktuell werden an Lehrpläne Erwartungen an „erziehenden Unterricht“ (z. B. praxeologisch Nowak 2015; Matthes 2004; theoriebezogen Benner 2015; Rucker 2019) und zur Werterziehung in der Schule (vgl. z. B. für Bayern ISB 2013; Bayerisches Staatsministerium 2008 oder allgemein Ladenthin und Rekus 2008; Zierer 2010) herangetragen. Dabei wird mit einer Erwartungshaltung operiert, die eine Wirkungskette von in Lehrplänen formulierten Werten, auf deren Transmission in den Unterricht und von dort auf die Anbahnung entsprechender Werthaltungen in den individuellen Wertekanon der Schülerinnen und Schüler unterstellt. Diese mit der Wertedebatte verbundenen Durchgriffserwartungen an Lehrpläne sind durch die empirische Forschung nicht gedeckt. Ein teleologischer Durchgriff von Lehrplänen auf Lernen ist governance- wie lehr-lerntheoretisch nicht zu erwarten (vgl. die empirischen Befunde von Rauin et al. 1999). Die Transmission von Werten ist offensichtlich komplex, es zeigen sich nur geringe Effekte der Werte von Lehrkräften auf jene von Schülerinnen und Schüler (Astill et al. 2002).

Wenn in der folgenden empirischen Studie die Wertekonstellation in den fächer- und jahrgangsübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielkapiteln von Lehrplänen im Mittelpunkt stehen, dann werden damit keine Erwartungen an die Normierung des unterrichtlichen Alltags verbunden. Die nachfolgende Studie operiert also nicht mit dem Anspruch, Evidenz über Wertetransmission im Kontext schulischen Lernens herzustellen. Vielmehr geht es um die Aufdeckung gesellschaftlicher Ansprüche an schulisches Lernen.

Dieses Erkenntnisinteresse trifft auf eine nur wenig elaborierte empirische Forschung. Lehrpläne wurden als „Stiefkind empirischer Unterrichtsforschung“ bezeichnet (Rauin et al. 1999, S. 31), dieser Befund wird auch für die Gegenwart bestätigt, denn „in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion“ sei das „Themenfeld Lehrplan und Curriculum kaum noch präsent“ (Terhart 2021, S. 141).

Die Mehrzahl der Publikationen zum Thema Werte und Lehrpläne fordert normativ Werte ein, die in Curricula Eingang finden *sollten* (siehe oben, sowie z. B. OECD 2021; Seah et al. 2016; Sharma 2020; Winter und Mills 2020).

Empirisch untersucht wurden Wertorientierungen von Lehrkräften (Astill et al. 2002; Drahmman et al. 2020; Forster-Heinzer und Oser 2020; Häusler et al. 2019; Mägdefrau 2013) und Eltern (Cramer und Oser 2019; Drahmman et al. 2020) sowie von Schülerinnen und Schülern (z. B. in Bezug auf Fächer Wohl et al. 2017). Jüngst haben Oeschger et al. (2022) eine Untersuchung vorgelegt, in der Wertekonfigurationen in Lehrplänen der Grundschule der Schweiz mit jenen von Lehrkräften verglichen wurden; im Ergebnis stand, dass Lehrkräfte Werte nicht in der gleichen Bedeutung für die Schule wahrnahmen, wie in Lehrplänen beschrieben, vielmehr zeigten Lehrpläne eine stärkere Betonung des gesellschaftlichen Wandels und Lehrkräfte eine höhere Affinität zu bewahrenden Werten. Zu schulartspezifischen Unterschieden zur Wertekommunikation liegen keine Untersuchungen vor. Eine aktuelle Untersuchung von Drahmman et al. (2020, S. 39 ff., S. 63 ff.) zu Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern fand keine signifikanten Unterschiede in den Werthaltungen der Lehrkräfte in Relation zur Schulart vor. Allerdings handelt es sich hier nicht

um gesellschaftliche Wertekommunikation. Dazu konnten wir nur eine ältere Untersuchung (Fohrbeck et al. 1971) finden, die sich allerdings auf Schulbücher und nicht auf Lehrpläne bezog. Hier wurden Unterschiede in den Werten deutlich. Damals wurden für Hauptschulen² Wertekonfigurationen der „Untertanentätigkeit und Kritiklosigkeit“ und für Gymnasien Selbstständigkeit und Gestaltungswille rekonstruiert (vgl. Fohrbeck et al. 1971, S. 64 ff.).

Insgesamt ist die Untersuchung von schulartbezogener gesellschaftlicher Wertekommunikation in Lehrplänen also ein Desiderat.

2.2 Theoriekontext

In der Forschung zu gesellschaftlichen Werten wird hervorgehoben, dass Werte als unscharfe Begriffe funktional sind. So hat beispielsweise Jürgen Habermas darauf hingewiesen, dass Wertediskurse immer ein unausgesprochenes Vorverständnis der Teilnehmenden voraussetzen (vgl. Habermas 1981), schließlich können Werte wie „Respekt“ gleichermaßen von der Mafia wie von der Polizei in Anspruch genommen werden. Andreas Urs Sommer hat Werte als ein Kommunikationsangebot interpretiert, das in seiner Abstraktheit Vergleichbarkeit zwischen Unvergleichbarem herstellt, Anhaltspunkte für Urteile verspricht und situative Interpretationen ermöglicht (Sommer 2016). Notwendigerweise sind Werte damit konzeptionell unscharf und fluide (Sommer 2016, S. 83 ff.). Gerade durch diese konzeptionelle Unschärfe entfalten sie – so Niklas Luhmann – ihre orientierende Funktion, in „kommunikativen Situationen eine Orientierung des Handelns zu gewährleisten, die von niemandem in Frage gestellt wird“ (Luhmann 1997, S. 341; vgl. zur Umstellung der Argumentation von Inhalten auf deren Funktion auch Luhmann 1969; vgl. zur Funktion semantischer Unschärfe Scheunpflug und Affolderbach 2019).

Diese funktionale Unschärfe von Werten im Prozess der Kommunikation bedingt eine dezidiert theoriegeleitete Herangehensweise für die Erfassung von Werten durch eine empirische Untersuchung. Aufgrund der mit gesellschaftlicher Wertekommunikation im Kontext von Schule verbundenen Absicht auf das Lernen von einzelnen Personen haben wir uns für die in der psychologischen Werteforschung (vgl. z. B. Park et al. 2004; Peterson 2006; Peterson und Park 2004; Schwartz 1999) vertretene Auffassung entschieden, nach der Werte als Idealvorstellungen des Wünschenswerten beschrieben werden, die gesellschaftliche Akteure dahingehend leiten, wie sie Handlungsentscheidungen treffen, Menschen und Ereignisse einschätzen und ihre Entscheidungen und Handlungen deuten und begründen. Werte werden in diesem Kontext als situationsübergreifende Zielorientierungen und Entscheidungskriterien verstanden, die nach Bedeutsamkeit hierarchisiert und priorisiert werden, und die als Leitprinzipien im Lebensvollzug fungieren (vgl. Schwartz 1999, S. 24 f.). Diese expliziten und impliziten Wertorientierungen werden an Mitglieder der Gesellschaft durch Kommunikation, den alltäglichen Umgang mit Bräuchen, Gesetzen, Normen

² Hauptschulen wurden in Bayern vor einigen Jahren in Mittelschulen umbenannt. Diese Mittelschulen sind nicht zu verwechseln mit den Mittelschulen Sachsens, die eher den bayerischen Realschulen entsprechen. Zur Vermeidung dieser Verwechslung werden im Folgenden beide Bezeichnungen nebeneinander verwendet.

und organisationalen Strukturen weitergegeben, zum Ausdruck gebracht und gefestigt. Durch Kommunikation über Werte werden vor diesem Hintergrund Erwartungen formuliert, die Handlungen und Kooperation steuern und Orientierung in komplexen sozialen Zusammenhängen ermöglichen sollen. Damit verstehen wir die zu untersuchenden Wertekonstellationen also als implizit oder explizit formulierte Anforderungen im Kontext von Schule.

Im Anschluss an diese grundlegenden Überlegungen wurde nach einem bewährten Instrumentarium gesucht, das einen Anspruch an die Gesamtheit von Wertesystemen repräsentiert, so dass auch eventuelle Lücken und Nicht-Thematisierungen deutlich würden. Der theoretische Bezugsrahmen sollte bereits für empirische Untersuchungen verwendet worden sein und er sollte den Wertediskurs möglichst breit abdecken. Nach Sichtung der einschlägigen Literatur standen zwei Modelle zur Wahl: die „Refined Theory of Basic Individual Values“ von Schwartz et al. (2012) sowie das „Values in Action Inventory of Strengths“ von Christopher Peterson und Martin Seligman (Peterson und Seligman 2004). Die Schwartzsche Wertetheorie trägt den Wertepriorisierungen und Hierarchisierungen von Werten durch Individuen und Gruppen Rechnung und setzt sie systematisch zueinander in Beziehung. Diese Theorie ist empirisch überprüft und ermöglicht den Vergleich von Werten unterschiedlicher empirischer Daten (vgl. Knafo et al. 2011; Schwartz 1992, 1999; Schwartz et al. 2012; so z. B. die oben zitierten Untersuchungen von Drahmman et al. 2020 und Oeschger et al. 2022, die auf dem Modell von Schwartz aufbauen). Im Unterschied zu dem Instrumentarium von Peterson und Seligman bezieht sich das Modell von Schwartz nicht auf wertebasiertes Handeln, sondern auf die kognitiven Vorstellungen für wertebasierte Entscheidungen.

Auch wenn es sich bei unserer Untersuchung um gesellschaftliche Wertekommunikation in Dokumenten und nicht um kognitive Vorstellungen handelt, sind mit Lehrplantechniken gesellschaftliche Erwartung verknüpft, die individuelle Zielorientierungen evozieren wollen. Die Instrumentierung übersetzt nun die Werteanforderungen in individuelle Zielorientierungen (siehe unten die genaue Beschreibung) (Osterrieder et al. im Druck; Osterrieder und Banze 2022). Die Wertebeschreibung des Modells von Schwartz et al. (2012) ermöglicht es zudem, über Mehrfachkategorisierungen den assoziativen Hof der Lehrplanaussagen abzubilden, ohne die Sprache der Lehrpläne zu verwenden. Das Modell ist komplex genug, um widersprüchliche Werteperspektiven nachzuzeichnen und damit die Komplexität der Wertecenter von Lehrplänen wiederzugeben; es wurde auch bereits zur Lehrplannerfassung von Oeschger et al. (2022) eingesetzt.

Schwartz et al. (2012) unterscheiden 19 Werte, die sie selbst als „Basiswerte“ bezeichnen. Diese Basiswerte werden auf grundlegende menschliche Bedürfnisse und die daraus abgeleiteten Motivationsstrukturen zurückgeführt. Auf diese Weise werden antagonistische oder kompatible Werterelationen konstruiert. Die motivationalen Unterschiede zwischen den Wertetypen sind dabei eher fließend als diskret, wobei sich die Begriffsintensionen an den Rändern der angrenzenden Wertetypen zunehmend überlappen. Werte, die einander in unterschiedlichen Motivationstypen gegenüberstehen, können hingegen klar gegeneinander abgegrenzt werden (vgl. Schwartz 1994, S. 25). In der Rückbindung an Grundbedürfnisse werden zunächst der Selbst- und Sozialbezug der Werte bestimmt, und vier *Grundhaltungen* – Offenheit für Wan-

del (openness to change), Selbstverbesserung (self-enhancement), Erhaltung (conservation) und Selbsttranszendenz (self-transcendence) – sichtbar. Eine zweite Unterscheidung bezieht sich auf Werte im Zusammenhang mit „angstfreiem Wachstum“ (Offenheit für Veränderungen und Selbsttranszendenz) gegenüber „Selbstschutz und Angstvermeidung“ (Selbstverbesserung und Erhaltung). Eine dritte Unterscheidung bezieht sich auf den sozialen Fokus (Erhaltung und Selbsttranszendenz) gegenüber dem persönlichen Fokus (Selbstverbesserung und Offenheit für Veränderungen). Mit diesen antagonistischen Beschreibungen sehen wir Anschlussfähigkeit an die Operationalisierungen einer funktionalen Wertetheorie (siehe oben) gegeben, in denen Wertekonfigurationen zunehmend als „*paradoxe oder antagonistische Metakommunikation*“ beschrieben werden (Müller und Séville 2022a, b). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine gleichzeitige Kommunikation antagonistischer Werte gesellschaftliche Komplexität besser widerspiegelt als eine einförmige Kommunikation von Werten.

2.3 Präzisierung der Forschungsfrage

Mit diesen Überlegungen ist deutlich geworden, dass bisher keine Untersuchung zu diesem Thema vorliegt. Gleichzeitig wird vor dem Hintergrund des Diskurses auch der Zugriff auf die Forschungsfrage erkennbar. Im Gegensatz zum normativen Diskurs zum erziehenden Unterricht und den sich aus diesem Diskurs ergebenden Anforderungen an Wertekommunikation in Lehrplanpräambeln und Lehrplantexten wird mit dieser Studie weder das Interesse verbunden noch konzeptionell davon ausgegangen, dass Wertekonfigurationen in Lehrplänen zu Aussagen über Schule oder Unterricht führen. Vielmehr verbindet sich mit dieser Studie das Interesse, einen Aspekt der gesellschaftlichen Kommunikation zu Werteanforderungen an Schulen zu erhellen. Wir halten die Untersuchung von Unterschieden zwischen den Schularten für relevant, da sich einerseits aus dem Forschungsstand der 70er-Jahre ein Unterschied zwischen den Schularten erwarten ließe, aber andererseits heute zu erwarten wäre, dass zukünftigen Bürgerinnen und Bürgern zumindest programmatisch mit gleichen gesellschaftlichen Werten begegnet wird.

Da wertebegogene gesellschaftliche Kommunikation als diffus wahrgenommen wird, ist es umso wichtiger, für die Untersuchung klar zu definieren, was unter einem Wert verstanden wird. Für die Untersuchung wird ein funktionales Verständnis von Werten vorausgesetzt, das mit dem theoretischen Modell von Schwartz et al. (2012) untersucht wird. Vor dem Hintergrund dieses Modelles lässt sich die Forschungsfrage nach der schulartbezogenen gesellschaftlichen Wertekommunikation in Lehrplänen folgendermaßen präzisieren:

- Welche *Basiswerte* kommen wie häufig in den untersuchten Texten vor und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben sich zwischen den Schularten?
- Welche *motivationalen Orientierungen* lassen sich im Schulartenvergleich herausarbeiten?
- Mit welcher Häufigkeit lassen sich *antagonistische Werte* berichten, um damit einen Blick auf den Grad an Komplexität gesellschaftlicher Wertekommunikation richten zu können?

3 Methodischer Zugang

Methodologische Grundentscheidung Es geht im vorliegenden Forschungsprojekt also um die Erfassung von Werten in den fächerübergreifenden Texten von Lehrplänen. Dazu wurde die Methode der Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014; Kuckartz und Rädiker 2022; Mayring 2016) gewählt. Diese Methode ist u. a. dazu entwickelt worden, Texte zu analysieren und Textpositionen quantitativ zu vergleichen. Die zu analysierenden Texte wurden vorab in Analyseeinheiten (genauer s. unten) unterteilt und in einem iterativen Verfahren mit unabhängigen Kodierenden den Schwartz'schen Wertekategorien zugeordnet. Diejenigen Einheiten, die von den unabhängigen Kodierenden in gleiche Kategorien eingeordnet wurden, wurden weiterverarbeitet (genauer s. unten).

Datengrundlage Datengrundlage für die Untersuchung sind die einleitenden Textbestandteile der Lehrpläne, die die Verbindung zwischen dem gesetzlichen Bildungsauftrag der Schule, wie er in Landesverfassungen und Bildungs- und Erziehungsgesetzen formuliert ist, und den konkreten Fachlehrplänen herstellen. In diesen Texten werden die gesellschaftlich als wichtig erachteten Normen und Werte beschrieben, die sich aus der Verfassung ableiten und die Schule normativ bestimmen sollen. Diese einleitenden fachübergreifenden Richtlinien stehen im Mittelpunkt dieser Untersuchung. Wir haben diese ausgewählt, da in diesen Texten Anforderungen unabhängig von einzelnen Fachprofilen beschrieben werden.

Ausgewählt wurden die Lehrpläne aus dem Bundesland Bayern³. Diese Auswahl liegt in erster Linie in der langen Tradition des gegliederten Schulwesens begründet. Ferner bezieht sich die Erhebung um Fragestellung, Herangehensweise und Ertrag zunächst einmal zu testen, gezielt nur auf ein Bundesland. Die Konzentration auf die fachübergreifenden Richtlinien (und die Aussparung der Fachlehrpläne) erfolgte vor dem Hintergrund, dass diese Texte in besonderer Weise gesellschaftliche Konsensformeln enthalten. Beide Einschränkungen wurden auch vor dem Hintergrund forschungspragmatischer Überlegungen hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen getroffen. Sie limitieren den Aussagewert der Untersuchung (darauf gehen wir nochmals in Abschn. 5.2. ein). Der Untersuchung wurden also die Einleitungstexte der Lehrpläne von vier allgemeinbildenden Schularten in Bayern in der derzeit vorliegenden aktuellen Fassung zu Grunde gelegt (Grundschule, Mittelschule/Hauptschule, Realschule und Gymnasium). Jeder Lehrplan einer Schulart enthält Kapitel mit dem Titel „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ sowie für die Grundschule zusätzliche die „Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erzie-

³ Diese Lehrpläne heißen „Lehrplan Plus“. Die Bezeichnung „Lehrplan Plus“ weist darauf hin, dass die durch die Kultusministerkonferenz (KMK) erwirkten Bildungsstandards berücksichtigt wurden und der Lehrplan kompetenzorientiert formuliert ist. Der Grundschullehrplan gilt seit dem Schuljahr 2014/2015 in den Jahrgangsstufen 1 und 2, ab dem Schuljahr 2015/2016 in Jahrgangsstufe 3 und ab dem Schuljahr 2016/2017 in Jahrgangsstufe 4. Für die Mittelschule (= vormalige Hauptschule), die Realschule und das Gymnasium trat der Lehrplan Plus ab dem Schuljahr 2017/18 schrittweise in Kraft. Siehe auch <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/>. Zugriffen: 24. Sep. 2023.

hung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit“. Es handelt sich hierbei um ca. 50 Seiten Text.

Auswahl des Analyseinstruments und Instrumentierung Für die Erstellung des deduktiven Kodierschemas wurde entsprechend der beschriebenen theoretischen Entscheidung die Basiswerte des Modells von Schwartz et al. (2012) als Kategorisierungsinstrument verwendet. Damit standen folgende Kategorien zur Wahl: Selbstbestimmung im Denken (self-direction–thought), Selbstbestimmung im Handeln (self-direction–action), Stimulation (stimulation), Hedonismus (hedonism), Leistung (achievement), Macht über andere Menschen (power–dominance), Macht über Ressourcen (power–resources), Ansehen (face), persönliche Sicherheit (security–personal), gesellschaftliche Sicherheit (security–societal), Tradition (tradition), regelbezogene Konformität (conformity–rules), gruppenbezogene Konformität (conformity–interpersonal), Bescheidenheit (humility), Benevolenz als Zuverlässigkeit (benevolence–dependability), Benevolenz als Sorge für andere (benevolence–caring), gesellschaftsbezogener Universalismus (universalism–concern), naturbezogener Universalismus (universalism–nature) und Universalismus als tolerante Haltung (universalism–tolerance).

Vor diesem Hintergrund wurde mit Hilfe des Instrumentariums von Schwarz et al. (2012) ein Kategoriensystem erarbeitet. In einem ersten Schritt wurden die 19 Einzelwerte auf Basis der Fragebogenitems dokumentenspezifisch definiert. Dabei bestand das Ziel zunächst darin, eine binäre Kodierung zu ermöglichen, also zu entscheiden, ob in einem Segment ein Wert vorliegt und diesen dann entsprechend zu bestimmen (Osterrieder und Banze 2022). Die vorläufigen Deskriptionen wurden im Rahmen eines ersten Kodiervorgangs geprüft und weiterentwickelt. Es wurden Ankerbeispiele im Kodierleitfaden festgehalten, sowie systematisch Abgrenzungen der Wertetypen untereinander formuliert und Entscheidungen kritisch problematisierend festgehalten. Die aus dem Wertemodell von Schwartz et al. (2012) übernommenen 19 Wertkategorien sind in Tab. 1 zusammengefasst.

Die deduktiv gewonnenen Kategorien wurden mittels Textstellen aus dem Material operationalisiert und zu einem Kodierleitfaden (vgl. Osterrieder und Banze 2022) verarbeitet, in welchem Definitionen, Schlagworthilfen, Ankerbeispiele und deren Fundstellen dargestellt sind. Außerdem wurden Präzisierungen von problematischen Zuordnungen und wichtigen Abgrenzungen zu anderen Werten genau aufgeschlüsselt. Tab. 2 zeigt an einem Beispiel, wie diese Operationalisierung im Kodierleitfaden erfolgte.

Datenerhebung Die Texte wurden in MaxQDA (Kuckartz 2014) importiert und sodann in Analyseeinheiten eingeteilt. Eine Analyseeinheit besteht aus einem vollständigen Satz oder einer Überschrift. Insgesamt bestehen die Kapitel aus $N=876$ Analyseeinheiten, die im Folgenden *Segmente* genannt werden. Auf die einzelnen Schularten verteilen sich diese Analyseeinheiten wie folgt: Grundschule: $N=358$; Mittelschule/Hauptschule $N=178$; Realschule $N=187$; Gymnasium $N=153$.

Zunächst wurde an einem Teil des Materials (ca. 25%) vom Projektteam ein Kodierleitfaden [<https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/83578233-6c78-462b-9ebb-b4dde5f877e1/content>; Osterrieder und Banze 2022] entwickelt. Mit Hil-

Tab. 1 Wertekategorien und ihre Definitionen

Werte	Subkategorien	Definition
Selbstbestimmung	1 Selbstbestimmung (Denken)	Freiheit, die eigenen Ideen und Fähigkeiten zu entfalten
	2 Selbstbestimmung (Handeln)	Freiheit, selbständig zu entscheiden und zu handeln
3 Stimulation	–	Aufregung, Neues, Herausforderungen
4 Hedonismus	–	Freude und Befriedigung der Sinne
5 Leistung	–	Erfolg gemessen an sozialen Standards
Macht	6 Macht über andere Menschen	Macht durch Kontrolle über andere Menschen
	7 Macht/Verfügung über Ressourcen	Macht durch materielle und soziale Ressourcen
8 Ansehen	–	Sicherheit und Macht durch das Wahren des eigenen öffentlichen Ansehens und das Vermeiden von Demütigung
Sicherheit	9 persönliche	Sicherheit im eigenen unmittelbaren Umfeld
	10 gesellschaftliche	Sicherheit und Stabilität in der Gesellschaft
11 Tradition	–	Bewahren und Aufrechterhalten von kulturellen, familiären oder religiösen Traditionen und Bräuchen
Konformität	12 regelbezogene Konformität	Zustimmung zu Regeln, Gesetzen und formalen Verpflichtungen
	13 gruppenbezogene Konformität	Vermeiden von Handlungen, die andere Menschen irritieren oder verletzen könnten
14 Bescheidenheit	–	Anerkennung der eigenen Geringfügigkeit im Zusammenhang mit dem großen Ganzen
Universalismus	15 gesellschafts-bezogener Universalismus	Bekenntnis zu Gleichheit, Gerechtigkeit und Sicherheit für alle Menschen auf der Welt
	16 naturbezogener Universalismus	Schutz der natürlichen Umwelt
	17 Universalismus als tolerante Haltung	Akzeptanz und Verständnis für Menschen, die anders sind als man selbst
Benevolenz	18 Benevolenz im Sinne von Zuverlässigkeit	Ein verlässliches und vertrauenswürdiges Mitglied der eigenen Gruppe sein
	19 Benevolenz im Sinne von Fürsorge	Fürsorge für das Wohlergehen von Mitgliedern der eigenen Gruppe

fe dieses Kodierleitfadens wurde das gesamte Material einmal durch eine Projektmitarbeiterin durchkodiert. Eine Zweitkodierende wurde einen Tag geschult (mit einer allgemeinen Einführung in das Thema, einer Einführung in den Kodierleitfaden und Übungen am Material) und nahm dann unabhängig von der Erstkodierung eine erneute Kodierung des Materials vor. Nach der Durchführung dieser Zweitkodierung wurden Unstimmigkeiten durch zwei Interpretierende systematisch aufgelistet, analysiert und konsensuell wiederum durch zwei weitere unabhängige Kodierende (wiederum Projektmitarbeitende) in den Datensatz eingefügt.

Jedes Segment konnte entweder als keinen Wert enthaltend oder als einen oder mehrere Werte enthaltend kodiert werden. Bei der durchschnittlichen Anzahl der Kodierungen gab es keine Unterschiede zwischen den Kodierenden, $\chi^2 < 1$.

Tab. 2 Beispiel für die Operationalisierung einer inhaltsanalytischen Kategorie: „Self-direction thought“

Kategorie Self-direction – thought	
Definition bei Schwartz et al. (2012)	<p>„Self-Direction – Thought: Freedom to cultivate one’s own ideas and abilities“</p> <p>PVQ5X Value Survey:</p> <p>Being creative is important to him/her. It is important to him/her to form own opinions and have original ideas. Learning things for himself/herself and improving his/her abilities is important to him/her</p>
Definition im Codehandbuch	<p>Bezeichnung: Selbstbestimmtes Denken und Urteilen</p> <p>Beschreibung:</p> <p>Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in denen von selbstbestimmtem Denken und Urteilen sowie individueller Kreativität die Rede ist. Mit diesem Wert ist die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Fähigkeiten gemeint. Das Individuum verfolgt im Streben nach diesem Wert eigene Ideen und Interessen, übt sich in unabhängigem, selbständigem oder kritischem Denken oder verfolgt eigene kreative Ideen. Dazu gehört der Antrieb, selbständig seine Fähigkeiten zu verbessern, auch in Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung.</p> <p>Motivationstyp: intrinsische Motivation/Interesse, Neugier, Wissbegierde, Lernmotivation, eigenständig seine Fähigkeiten verbessern wollen</p>
Schlagworthilfen	Selbstbestimmtes Denken, Selbständiges Denken, Selbständiges Urteilen, Kreativität, Persönlichkeitsentfaltung, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstvertrauen, Selbstverwirklichung, Wissbegierde, intrinsische Motivation, Interesse, Lernmotivation, Selbstreflexion, Individualität, Kritisches Denken, Meinungsfreiheit, Fantasie, Selbstkompetenz
Ankerbeispiele	<p>„Interesse und Wertschätzung für wissenschaftliche Zugänge zur Welt werden ebenso entwickelt wie das Bewusstsein von der grundsätzlichen Begrenztheit menschlicher Erkenntnis.“ (LehrplanPLUS GYM_Bildungs- und Erziehungsauftrag, Pos. 14)</p> <p>„Ihre Einschulung erwarten sie grundsätzlich mit Vorfreude und begegnen den schulischen Anforderungen – bei aller Unterschiedlichkeit der vorangegangenen Lernerfahrungen – mit Freude, Eifer und Interesse am Neuen. (LehrplanPLUS GS Leitlinien, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Pos. 118)</p> <p>Sie haben eigene Sichtweisen und Ideen, sie beobachten genau, ahnen nach, finden entwicklungsgemäße Erklärungen und teilen sich anderen mit.“ (LehrplanPLUS GS Leitlinien, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Pos. 118)</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler zeigen so persönliche Stärken, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr Lernen bedeutsam sind.“ (LehrplanPLUS GS Leitlinien, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Pos. 160)</p> <p>„Sie werden dazu ermutigt, eigene und kreative Lösungswege zu erproben und Gelerntes nicht nur mechanisch abzurufen.“ (LehrplanPLUS GS Leitlinien, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Pos. 141)</p>
Abgrenzung	<p><i>Self-direction – thought</i> unterscheidet sich von <i>self-direction – action</i> dadurch, dass im zweiten Fall dem selbständigen Denken eigenständige Handlungen folgen. Diese erfolgen auf Basis eines eigenständigen Urteils. Ist ausschließlich vom selbständigen Denken oder kreativem Denken die Rede, so wird ersteres kodiert.</p> <p>Zur Differenzierung von extrinsischer und intrinsischer Motivation wäre noch zu beachten, dass Schwartz et al. (2012) unter <i>Achievement</i> extrinsisch motiviertes Leistungsstreben und unter <i>self-direction – action</i> und <i>self-direction – thought</i> jeweils <i>intrinsische Motivation</i> verstehen.</p> <p>Der Begriff „Reflexion“ wird nicht automatisch dieser Kategorie zugeordnet. Handelt es sich eher um eine Form von self-monitoring, also die Reflexion des eigenen Lernprozesses, dann wird das betreffende Segment nicht als Wert kodiert. Handelt es sich aber um die Reflexion über das eigene (ethische) Denken, Urteilen sowie Handeln, so wird mit <i>self-direction – thought</i> kodiert</p>

Tab. 2 (Fortsetzung)

	Kategorie Self-direction – thought
Problematisierung	Die Abgrenzung zu <i>hedonism</i> ist an der Stelle zu beachten, wo „Kreativität“ als Schlagwort auftaucht. Wenn es um den Genuss des Schönen und das ästhetische Erleben geht, so wird <i>hedonism</i> kodiert. Geht es allerdings um das schöpferische Hervorbringen von etwas Neuem, das zugleich ästhetisch ist, wird <i>self-direction – thought</i> kodiert. Allerdings ist dies nicht immer genau unterscheidbar, sodass unter Umständen eine Doppelcodierung vorzunehmen ist

Für die weitere Analyse wurden nur diejenigen Segmente herangezogen, die beide Kodierende übereinstimmend zugeordnet hatten. Die Kodiererübereinstimmung wurde mit Cohen's Kappa berechnet und betrug $\kappa = 0,90$. Die Übereinstimmungen variierten zwischen 76 % (Macht über andere Menschen; Macht über Ressourcen) und 94 % (naturbezogener Universalismus).

4 Ergebnisse

4.1 Häufigkeiten der Basiswerte

4.1.1 Segmente mit Wertekodierungen

Von den oben genannten 876 Segmenten wurden $N = 472$ (53,9 %) übereinstimmend als zumindest einen Wert enthaltend kodiert. Die verbliebenen 404 Segmente enthielten keinen Wertebezug und wurden nicht weiter berücksichtigt. Die wertbezogenen Segmente erhielten zwischen einer und 9 Kodierungen, $N = 317$ (67,2 %) erhielten eine Wertekodierung, $N = 97$ (20,6 %) zwei, $N = 41$ (8,7 %) drei, und $N = 17$ (3,5 %) erhielten mehr als drei Wertekodierungen. Es wurden alle Schwartzschen Kategorien in den Lehrplantexten in unterschiedlicher Zahl gefunden bis auf die Werte Ansehen/Face und Bescheidenheit/Demut. Diese wurden nie kodiert.

Schulspezifisch wurden 206 der 358 Segmente der Grundschule (57,5 %) hinsichtlich mindestens eines Wertes kodiert, bei der Mittelschule/Hauptschule waren es 86 von 178 Segmenten (48,3 %), bei der Realschule 93 von 187 Segmenten (49,7 %) und beim Gymnasium 87 von 153 Segmenten (56,9 %).

4.1.2 Basiswerte insgesamt

Tab. 3 zeigt die Anzahl der Kodierungen pro Kategorie. Am häufigsten wurden „Selbstbestimmung im Handeln“ (123 Kodierungen), „Leistung“ (94 Kodierungen), „Selbstbestimmung im Denken“ (88 Kodierungen), „Benevolenz als Fürsorge“ (75 Kodierungen) und „Universalismus“ bezogen auf die Gesellschaft (58 Kodierungen) kodiert.

Betrachtet man die übergeordneten zehn Basiswerte, wurde „Selbstbestimmung“ am häufigsten kodiert ($88 + 123 = 211$), es folgen „Universalismus“ (125) und „Benevolenz“ (124) sowie „Leistung“ (94) und „Konformität“ (84).

Tab. 3 Häufigkeit der Kodierungen

Wert	Anzahl und Anteil der Kodierungen	Beispiel
<i>Selbstbestimmung</i>		
Denken	88 (12,1 %)	Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden
Handeln	123 (16,9 %)	Kompetente Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, ihr Vorgehen kritisch zu hinterfragen und zu bewerten
<i>Stimulation</i>	24 (3,3 %)	Zudem ermöglichen außerschulische Lernaktivitäten, wie z. B. Erkundungsgänge, Schullandheimaufenthalte, Schüleraustausche und Theaterbesuche, den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an lebensnahem Lernen
<i>Hedonismus</i>	6 (0,8 %)	Ihre Einschulung erwarten sie grundsätzlich mit Vorfreude und begehen den schulischen Anforderungen – bei aller Unterschiedlichkeit der vorangegangenen Lernerfahrungen – mit Freude, Eifer und Interesse am Neuen
<i>Leistung</i>	94 (12,9 %)	Eigene und fremde Wertschätzungen von Leistung stärken Selbstvertrauen und erhalten Motivation dauerhaft
<i>Macht</i>		
Über andere Menschen	20 (2,6 %)	Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich als Mitglieder der Schulgemeinschaft am Lebensraum Schule durch Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung ebenso wie durch Selbstbestimmung und Eigenverantwortung
Über Ressourcen	1 (0,01 %)	Wer ein Gymnasium erfolgreich besucht, erwirbt eine fachspezifisch sowie fächerübergreifend vertiefte Allgemeinbildung
<i>Sicherheit</i>		
Persönliche	4 (0,5 %)	Rituale strukturieren den schulischen Alltag und schaffen eine Atmosphäre der Sicherheit und des Vertrauens, insbesondere, wenn sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern geplant und gestaltet werden
Gesellschaftliche	2 (0,02 %)	Sie erkennen, dass die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal zu überprüfen ist und dass alle Mitglieder der Gesellschaft Fehlentwicklungen entgegenwirken und zu einer Verbesserung der Verhältnisse beitragen müssen
<i>Tradition</i>	31 (4,3 %)	Kinder haben eine emotionale Beziehung zu den Personen, Kulturen und Orten, mit denen sie aufwachsen oder denen sie sich verbunden fühlen
<i>Konformität</i>		
Regelbezogen	46 (6,3 %)	Die Schülerinnen und Schüler nutzen die vielfältigen Lernangebote des Gymnasiums, kommen ihren schulischen Pflichten nach und entwickeln sich zu interessierten, aufgeschlossenen und leistungsbereiten jungen Menschen
Gruppenbezogen	38 (5,2 %)	In der schulischen Gemeinschaft lernen die Schülerinnen und Schüler, sich mit anderen fair, rücksichtsvoll und sachlich auseinanderzusetzen, aufmerksam zuzuhören, aber auch überzeugend zu argumentieren

Für die weiteren Analysen wurden nur die zehn Basiswerte, aber nicht ihre Differenzierungen betrachtet, da letztere teilweise recht gering besetzt waren (z. B. „Macht über Ressourcen“).

Tab. 3 (Fortsetzung)

Wert	Anzahl und Anteil der Kodierungen	Beispiel
<i>Universalismus</i>		
Bezogen auf die Gesellschaft	58 (8,0%)	Im Fokus steht das Recht des Kindes auf Bildung von Anfang an
Bezogen auf die Natur	10 (1,4%)	Im Austausch mit anderen wird eine Basis geschaffen für die aktive Mitgestaltung von nachhaltigen Entwicklungen in Raum und Gesellschaft
Bezogen auf Toleranz	57 (7,8%)	Im Mit- und Nebeneinander der verschiedenen Zugänge schulen die Kinder und Jugendlichen ihre Fähigkeit [...], sich wertorientiert mit Gesellschaft und Umwelt auseinandersetzen oder über Grundfragen menschlicher Existenz nachdenken
<i>Benevolenz</i>		
Zuverlässigkeit	49 (6,7%)	Sie übernehmen Verantwortung und lernen innerhalb der Schulgemeinschaft, dass Partizipation mit Rechten, aber auch mit Pflichten einhergeht
Fürsorge	75 (10,3%)	Dabei teilen sie eigene Kenntnisse und Vorschläge mit, bedenken Beiträge der anderen und lernen in vielfältiger Weise
Anzahl Kodierungen	762	–

4.1.3 Basiswerte nach Schularten

Anschließend wurde berechnet, in wie vielen der kodierten Segmente die Basiswerte vorhanden waren – unabhängig davon, ob sie einmal oder mehrfach kodiert wurden. Abb. 1 zeigt die entsprechenden Prozentsätze pro Schultyp.

Zunächst zeigt sich über alle Schularten hinweg die hohe Bedeutung der Werte der „Selbstbestimmung“, der „Benevolenz“, von „Universalismus“, der „Erbringung von Leistung“, und von „Konformität“. Vergleiche zwischen den verschiedenen Schularten erbrachten signifikante Unterschiede bei „Leistung“ (Cramer’s $V = 0,20$, $p < 0,001$), bei „Macht“ (Cramer’s $V = 0,14$, $p = 0,02$) und bei „Benevolenz“ (Cramer’s $V = 0,13$, $p < 0,05$). „Leistung“ ist als Wert für die Haupt-/Mittelschule besonders bedeutsam und für die Grundschule besonders wenig bedeutsam. „Macht“ wurde häufiger für Gymnasien als für die anderen Schularten kodiert und „Benevolenz“ wird als Wert für Grundschulen und Mittelschule/Hauptschulen häufiger kodiert als für Realschulen und Gymnasien. Die entsprechenden Mittelwerte unterschieden sich zwischen den Schularten jedoch nicht, alle Vergleiche $F < 1$.

4.2 Motivationale Orientierungen nach Schularten

Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zwischen den Schularten werden noch deutlicher, wenn man die Basiswerte in die von Schwartz und anderen vorgeschlagenen motivationalen Orientierungen integriert (z. B. Schwartz und Bilsky 1990; Schwartz et al. 2012).

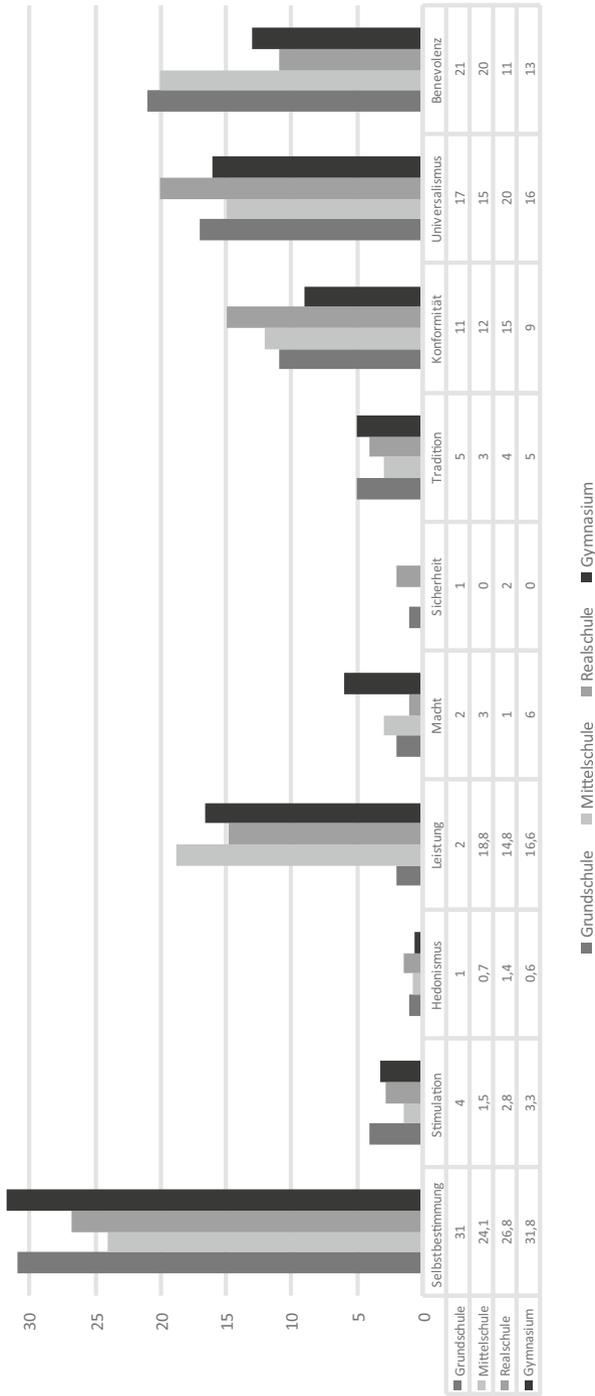


Abb. 1 Basiswerte nach Schularten in %

Tab. 4 Motivationale Orientierungen in den vier Schularten

Motivationale Orientierung	Grundschule	Mittelschule	Realschule	Gymnasium
Offenheit für Veränderungen	106 (35,6%)	34 (25,8%)	42 (30,0%)	53 (35,3%)
Selbstverbesserung	29 (9,7%)	29 (22%)	23 (16,4%)	34 (22,7%)
Erhaltung	51 (17,1%)	20 (15,2%)	30 (21,4%)	20 (13,3%)
Selbsttranszendenz	112 (37,6%)	49 (37,1%)	45 (32,1%)	43 (28,7%)
Angstfreies Wachstum	218 (73,2%)	83 (62,9%)	87 (62,1%)	96 (64,0%)
Selbstschutz und Angstvermeidung	80 (26,8%)	49 (37,1%)	53 (37,9%)	54 (36,0%)
Persönlicher Fokus	135 (45,3%)	63 (47,7%)	65 (46,4%)	87 (58,0%)
Sozialer Fokus	163 (54,7%)	69 (52,3%)	75 (53,6%)	63 (42,0%)

Summen: Grundschule: 298; Mittelschule: 132; Realschule: 140; Gymnasium: 150 (Hedonismus wird bei diesen motivationalen Orientierungen nicht berücksichtigt)

Diese motivationalen Orientierungen beziehen sich auf „Offenheit für Veränderungen“ (Selbstbestimmung, Stimulation; $N = 235$ Kodierungen), „Selbstverbesserung“ (Leistung, Macht, $N = 115$ Kodierungen), „Erhaltung“ (Konformität, Tradition, Sicherheit; $N = 121$ Kodierungen) und „Selbsttranszendenz“ (Benevolenz, Universalismus; $N = 249$ Kodierungen).

Eine zweite Unterscheidung bezieht sich auf Werte im Zusammenhang mit „angstfreiem Wachstum“ (Offenheit für Veränderungen, Selbsttranszendenz; $N = 484$ Kodierungen) und Werte im Zusammenhang mit „Selbstschutz und Angstvermeidung“ (Selbstverbesserung, Erhaltung; $N = 236$ Kodierungen).

Eine dritte Unterscheidung bezieht sich auf den sozialen Fokus (Erhaltung, Selbsttranszendenz) gegenüber dem persönlichen Fokus (Selbstverbesserung, Offenheit für Veränderungen). Der persönliche Fokus wurde $N = 350$ Mal, der soziale Fokus wurde $N = 370$ Mal kodiert.

Tab. 4 zeigt die Ausprägungen dieser motivationalen Orientierungen getrennt nach Schularten. Wir vergleichen die Mittelwerte der motivationalen Orientierungen zwischen den vier Schularten mit Hilfe von einfaktoriellem Varianzanalysen mit post-hoc Vergleich (Duncan) (Tab. 5).

Der größte Unterschied nach Schularten zeigt sich bei „Selbstverbesserung“ mit den höchsten Werten für das Gymnasium und den niedrigsten für die Grundschule. „Offenheit gegenüber Veränderung“ unterscheidet sich zwar nicht generell zwischen den Schularten, doch ist der Unterschied zwischen Mittelschule/Hauptschule und Gymnasium signifikant. „Erhaltung“ und „Selbsttranszendenz“ unterscheiden sich zwischen den Schularten nicht.

Bei der zweiten Unterscheidung, „angstfreies Wachstum“ versus „Selbstschutz und Angstvermeidung“, gibt es keine Unterschiede hinsichtlich „angstfreiem Wachstum“, aber Unterschiede hinsichtlich „Selbstschutz und Angstvermeidung“ mit geringeren Werten für die Grundschule als für die drei anderen Schularten.

Bei der dritten Unterscheidung schließlich, dem personalen versus dem sozialen Fokus, ist der personale Fokus für das Gymnasium deutlich höher ausgeprägt als für die anderen drei Schularten. Hinsichtlich des sozialen Fokus gibt es keine schulspezifischen Unterschiede.

Tab. 5 Mittelwerte der motivationalen Orientierungen in den vier Schularten

Motivationale Orientierung	Grundschule M (SD)	Mittelschule M (SD)	Realschule M (SD)	Gymnasium M (SD)	Effekt <i>F</i> (3, 468)
Offenheit für Veränderungen	0,51 _{a,b+} (0,35)	0,40 _a (0,48)	0,45 _{a,b} (0,43)	0,61 _b (0,54)	1,67, <i>n.s.</i>
Selbstverbesserung	0,14 _a (0,35)	0,34 _{a,b} (0,48)	0,25 _{a,b} (0,43)	0,39 _b (0,54)	8,71, <i>p</i> < 0,001
Erhaltung	0,25 (0,44)	0,23 (0,45)	0,32 (0,54)	0,23 (0,45)	< 1
Selbsttranszendenz	0,54 (0,67)	0,57 (0,76)	0,48 (0,75)	0,49 (0,84)	< 1
Angstfreies Wachstum	1,1 (0,82)	0,96 (0,89)	0,93 (0,92)	1,1 (1,1)	< 1
Selbstschutz und Angstvermeidung	0,39 _a (0,53)	0,57 _b (0,62)	0,57 _b (0,63)	0,62 _b (0,67)	4,44, <i>p</i> < 0,01
Persönlicher Fokus	0,66 _a (0,73)	0,73 _a (0,73)	0,70 _a (0,67)	1,00 _b (0,81)	4,64, <i>p</i> < 0,01
Sozialer Fokus	0,68 (0,73)	0,91 (0,82)	0,73 (0,81)	0,89 (0,96)	2,28, <i>n.s.</i>

+ Mittelwerte mit ungleichen Suffixen unterscheiden sich signifikant voneinander (Duncan Test)

Tab. 6 Antagonistische motivationale Orientierungen bei Mehrfachkodierungen in den vier Schularten

Motivationale Orientierung	Grundschule 65 Mehrfachkodierungen (32%+)	Mittelschule 29 Mehrfachkodierungen (34%)	Realschule 30 Mehrfachkodierungen (32%)	Gymnasium 31 Mehrfachkodierungen (36%)
Offenheit für Veränderungen <i>und</i> Erhaltung	44 (68%++)	16 (55%)	16 (53%)	26 (83%)
Selbstverbesserung <i>und</i> Selbsttranszendenz	48 (74%++)	23 (79%)	20 (66%)	18 (58%)
Angstfreies Wachstum <i>und</i> Selbstschutz und Angstvermeidung	62 (95%)	27 (93%)	25 (83%)	27 (87%)
Persönlicher Fokus <i>und</i> sozialer Fokus	37 (59%)	18 (62%)	20 (67%)	25 (81%)

+ Prozent von allen Kodierungen für diese Schulart; ++ Prozent von den Mehrfachkodierungen für diese Schulart

4.3 Antagonistische Wertekommunikation

Als letzten Schritt der Datenanalyse betrachteten wir speziell diejenigen Segmente, die mehrfach, d. h. hinsichtlich mehr als eines Wertes, kodiert worden waren. Hier interessierte uns, inwieweit multiple Kodierungen das Spannungsverhältnis zwischen antagonistischen Werten, z. B. gleichzeitig Werteformulierungen zu Selbsttranszendenz *und* zu Selbstverbesserung, ausdrücken (Tab. 6).

Zwischen 32 % (Grundschule und Realschule) und 36 % (Gymnasium) aller Segmente wurden multipel kodiert. Diese weisen in hohem Maße antagonistische Werte auf. Im Text für das Gymnasium wird die Gleichzeitigkeit von „Offenheit für Veränderungen“ *und* „Erhaltung“ sowie von persönlichem *und* sozialem Fokus häufiger und die „Selbstverbesserung“ *und* „Selbsttranszendenz“ seltener genannt als in den Texten anderer Schularten.

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der empirischen Befunde

In dieser Studie ging es darum, die in Texten der Präambeln von Lehrplänen Bayerns für unterschiedliche Schularten thematisierten Werte in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden herauszuarbeiten. Diese werden als schulbezogene gesellschaftliche Kommunikation wahrgenommen (wie in Abschn. 2 dargestellt).

Die Befunde zeigen zunächst, dass es Übereinstimmung darin gibt, dass „Selbstbestimmung“, „Leistung“, „Konformität“, „Universalismus“ und „Benevolenz“ häufiger thematisierte Werte sind, hingegen „Stimulation“, „Hedonismus“, „Macht“, „Sicherheit“ und „Tradition“ durchgängig seltener aufgerufen werden. Damit lässt sich über die verschiedenen Schularten hinweg die gesellschaftliche Bedeutung von Selbstbestimmung und sozialen gesellschaftlichen (Universalismus) wie individuel-

len (Benevolenz) Werten und die geringe Bedeutung von Werten des Machterhalts, der Sicherheit und hedonistischen Werten sowie Werten der Bescheidenheit und des Ansehens, die gar nicht aufgerufen werden, zeigen. Insgesamt zeigt sich also eine große Übereinstimmung.

Gleichzeitig werden zwischen den einzelnen Schularten leichte Unterschiede sichtbar, die – jenseits der den einzelnen Schularten inhärenten jeweils unterschiedlichen Leistungsanforderungen – verschiedene gesellschaftliche Werteprofile sichtbar werden lassen. Die Unterschiede sind klein.

- Im Profil für das Gymnasium werden Selbstbestimmung sowie die Offenheit für gesellschaftliche Veränderungen kommuniziert. Es stehen im Vergleich leicht häufiger Werte der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als Werte mit sozialem Fokus im Mittelpunkt.
- Im Profil für die Realschulen werden tentativ Konformitätswerte und Universalismus (im besonderem Maße Toleranz) akzentuiert. Es stehen Werte mit sozialem Fokus im Vordergrund.
- Mit dem Profil für Mittelschulen/Hauptschulen werden tendenziell besonders Leistungsbereitschaft sowie Benevolenz und Werte der Konformität hervorgehoben. Auch hier stehen Werte mit sozialem Fokus im Vordergrund. Tendenziell wird implizit ein Bedarf an sozialem Lernen und der Förderung der Leistungsbereitschaft unterlegt und gesellschaftliche Anpassung als Anspruch formuliert.
- Für Grundschulen sind gleichermaßen Selbstbestimmung, Konformität und Benevolenz von Bedeutung. Auffallend ist die Zurückhaltung hinsichtlich leistungsbezogener Werte.
- In allen Schularten wird die Komplexität moderner Gesellschaften durch die Gleichzeitigkeit der Thematisierung antagonistischer Werte erkennbar. Das Gymnasium hebt sich von den anderen Schularten insofern ab, als die Gleichzeitigkeit von Offenheit für Veränderungen *und* Erhaltung sowie von persönlichem *und* sozialem Fokus häufiger genannt wird als in den anderen Lehrplänen. In Verbindung mit den genannten Ergebnissen zum Gymnasium, nach denen insgesamt soziale Werte seltener genannt werden, könnte dieser Befund so interpretiert werden, dass soziale Werte im Gymnasium an die Entfaltung der eigenen Person gekoppelt werden.

Zusammenfassend wären demnach Werte für das Gymnasium stärker mit Werten der Selbstverwirklichung unterlegt. In diesen Texten erscheint eine Gesellschaftstransformation, die Reckwitz (2012) als Kreativitätsdispositiv bzw. Ausprägung von Singularität (Reckwitz 2017) beschreibt und als Anspruch einer „neuen Mittelklasse“ darstellt. Werte für die nicht-gymnasiale Sekundarstufe akzentuieren hingegen tendenziell leicht stärker Konformität und die Erziehung zu sozialem Verhalten. Damit wird in den Lehrplanteiten des Gymnasiums ein größerer Raum für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, zur Teilhabe und zur Gestaltung gesellschaftlicher Ausdifferenzierung zugesprochen, während in Texten der Realschule wie der Mittelschule/Hauptschule stärker die Einordnung in bestehende soziale Ordnungen thematisiert wird.

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Unterschiede klein sind. Sollten sich diese Befunde in weiteren Untersuchungen stabilisieren, würden sich Hinweise

auf die Kommunikation einer gesellschaftlichen Ordnung ergeben, die weiterhin Über- und Unterordnungen transportiert. Dann würden die für die 1960er-Jahre von Fohrbeck et al. (1971) beschriebenen Formen der Privilegierung sich subtil auch heute zeigen. Damit verweist die Untersuchung auch auf weiteren Forschungsbedarf in der empirischen Lehrplanforschung und zeigt gleichzeitig einen methodischen Zugang auf, der erfolgsversprechend scheint, auch diffuse Werte einer empirischen Untersuchung zu unterziehen.

5.2 Methodische Diskussion

Mit dieser Untersuchung wurde Neuland betreten. Hinsichtlich der methodischen Umsetzung wurde ein Zugang gewählt, mit dem ein deduktiv theoretisch wie empirisch fundiertes Kategoriensystem an das Material angelegt wird. Damit wird es ermöglicht, Werte sowie wertbezogene Leerstellen zu identifizieren. Wir hatten uns für das Modell von Schwartz entschieden und damit gesellschaftliche Wertesemantik mit Hilfe eines Modells kognitiv repräsentierter Wertevorstellungen erhoben. Die Risiken und methodologischen Probleme dieses Zugriffs haben wir an anderer Stelle diskutiert (vgl. Osterrieder und Banze 2022; Osterrieder et al. *under review*). Kritisch wäre gegen dieses Vorgehen einzuwenden, dass kognitive Repräsentationen von gesellschaftlicher Semantik kategorial unterschieden sind, und dass das Instrumentarium selbst als Fragebogen in anderer Form konzipiert ist, als es hier als Kategoriensystem verwendet wurde. Für das gewählte methodische Vorgehen spricht, dass Lehrplänen in der ihnen inhärenten Form der Adressierung von Werten die individuelle kognitive Repräsentanz nahelegen.

Vor dem Hintergrund der explorativen Fragestellung war der Datenkorpus begrenzt (ein Bundesland, nur die fachübergreifenden Richtlinien, keine Berücksichtigung der fachbezogenen Richtlinien). Hinsichtlich der Konzentration auf die fachübergreifenden Richtlinien sind wir von der Annahme ausgegangen, dass diese in besonderem Maße Konsensformeln gesellschaftlicher Wertesemantiken darstellen; diese Annahme konnten wir nur kommunikativ durch einen intensiven Austausch mit der für die Lehrpläne verantwortlichen Verwaltungseinheit validieren, nicht aber empirisch erhärten. Die Auswahl des Bundeslandes war durch den Forschungskontext einerseits und das in diesem Bundesland ausgeprägte gegliederte Schulwesen andererseits geprägt. Ob die Befunde über dieses Bundesland hinaus für ganz Deutschland Geltung beanspruchen können, bleibt weiteren Untersuchungen vorbehalten. Die Lehrpläne in Bayern entsprechen in Duktus und Aufbau jenen anderer Bundesländer mit Differenzierung der Schularten ohne ein zusätzliches Gesamtschulangebot, so dass zumindest in dieser Hinsicht davon ausgegangen werden kann, dass die bayerischen Lehrpläne exemplarisch für Bildungspläne mit starker Ausdifferenzierung der Schularten stehen. Allerdings fehlen für diesen Sachverhalt solide empirische Daten.

Zudem war der Datenkorpus immanent begrenzt; denn schließlich haben wir nur fachübergreifende Lehrplantexte einer Untersuchung unterzogen. Die Einbeziehung der fachbezogenen Texte würde nicht nur den Datenkorpus vergrößern und absichern, sondern auch Aussagen über die Kohärenz der Werte über die Fächer hinweg

ermöglichen. Dieses muss aus Gründen der begrenzten Projektlaufzeit nachfolgenden Untersuchungen vorbehalten bleiben.

Würden sich in nachfolgenden Untersuchungen die Befunde erhärten, wäre dann sicherlich über praxisbezogene Implikationen und Konsequenzen nachzudenken. Dazu erscheint es zum gegebenen Zeitpunkt noch zu früh und die Ergebnisse zu wenig abgesichert zu sein.

Author Contribution Martina Osterrieder und Anne-Christine Banze haben die Kodierung der Texte vorgenommen und gemeinsam mit Annette Scheunpflug das Kodierungssystem entwickelt. Andrea Abele-Brehm und Annette Scheunpflug haben eine nochmalige Kodierung strittiger Codes vorgenommen. Andrea Abele-Brehm hat die Ergebnisse ausgewertet und beschrieben. Annette Scheunpflug, Andrea Abele-Brehm und Martina Osterrieder haben die übrigen Textteile in unterschiedlichen Anteilen verfasst.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abele-Brehm, A., & Scheunpflug, A. (2022). Ich oder wir? Wertevermittlung in den Lehrplänen bayerischer Schulen. *Akademie Aktuell. Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, 76(1), 20–23.
- Astill, B. R., Feather, N. T., & Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5, 345–363.
- Bayerisches Staatsministerium (2008). *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. https://www.km.bayern.de/download/2721_werte_machen_stark_handbuch.pdf.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Biehl, J., Ohlhaver, F., & Riquarts, K. (1999). *Sekundäre Lehrplanbindungen. Vergleichende Untersuchung zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen*. Endbericht zum DFG-Projekt. <https://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2011/11/DFGEndbericht-Gesamt1.pdf>. Zugriffen: 5. Dez. 2021.
- Cramer, C., & Oser, F. (Hrsg.). (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm*. Münster: Waxmann.
- Dolch, J. (1959). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Henn.
- Dörpfeld, W. F. (1962). *Schriften zur Theorie des Lehrplans*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Drahmann, M., Cramer, C., & Merk, S. (2020). *Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Fohrbeck, K., Wiesand, A. J., & Zahar, R. (1971). *Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I. Schulbuchanalyse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Forster-Heinzer, S., & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Habermas, J. (1981). Talcott Parsons – Probleme der Theoriekonstruktion. In J. Matthes (Hrsg.), *Lebenswelt und soziale Probleme: Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen* (S. 28–48). Frankfurt a. M.: Campus.
- Häusler, N., Pirner, M. L., Scheunpflug, A., & Kröner, S. (2019). Religious and professional beliefs of schoolteachers. A literature review of empirical research. *International journal of learning, teaching and educational research*, 18(5), 24–41.
- ISB (2013). Werte bilden – Impulse zur wertebasierten Schulentwicklung. München. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Wertebildung/Handreichung_Werte_bilden_2013.pdf. Zugegriffen: 23. Mai 2023.
- Knafo, A., Roccas, S., & Sagiv, L. (2011). The value of values in cross-cultural research. A special issue in honor of shalom Schwartz. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 178–185. <https://doi.org/10.1177/0022022110396863>.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. New York: SAGE.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens. Architektur des Lehrplans: Ordnung und Wandel*. Karlsruhe: Mende.
- Künzli, R., Fries, A. V., Hürlimann, W., & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ladenthin, V., & Rekus, J. (Hrsg.). (2008). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff.
- Luhmann, N. (1969). *Legitimation durch Verfahren*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mägdefrau, J. (2013). Erziehung in Schule und Unterricht. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 345–365). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. (Hrsg.). (2004). *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung*. Auer.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller, J., & Séville, A. (2022a). Ist Dauerreflexion kommunizierbar? Das Habeck-Paradox. *Mercur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 873, 82–87.
- Müller, J., & Séville, A. (2022b). Paradoxe Kopplungen: Die Wertekommunikation von Bündnis 90/Die Grünen als Ansprache und Fürsprache einer neuen Mittelklasse. *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 1, 90–117. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2022-1-90>.
- Müller, J., & Séville, A. (2022c). Werte kommunizieren. Eine Untersuchung politischer Grundsatzprogramme. *Akademie aktuell. Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, 76(1), 14–19.
- Nowak, E. (2015). *Miteinander Schule leben – Demokratie erleben und Werte erlernen – Ein Praxishandbuch für die Grundschule* (2. Aufl.). Friedberg: Brigg.
- OECD (2021). *Embedding values and attitudes in curriculum: shaping a better future*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ace2adcd-en>.
- Oeschger, T., Makarova, E., & Döring, A. K. (2022). Values in the school curriculum from teacher's perspective. A mixed-methods study. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100190>.
- Osterrieder, M., & Banze, A.-C. (2022). *Kodierhandbuch zur Analyse impliziter Wertvorstellungen in Texten. Übertragung der Schwartzschen Wertkategorien in ein Kategoriensystem für eine strukturierende Inhaltsanalyse*. <https://doi.org/10.20378/irb-53910>.
- Osterrieder, M., Banze, A.-C., Scheunpflug, A., & Abele-Brehm, A. (under review). *Self-direction and universalism. Value manifestations in school curricula*.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>.

- Peterson, C. E. (2006). The values in action (VIA) classification of strengths. In M. E. Csikszentihalyi & I. S. Csikszentihalyi (Hrsg.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (S. 29–48). Oxford: University Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2004). Classification and measurement of character strengths. Implications for practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Hrsg.), *Positive psychology in practice* (S. 443–446). Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch27>.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: University Press.
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe—policy and practice within and across diverse contexts*. Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/9781838677350>.
- Rauin, U., Tillmann, K.-J., & Vollstädt, W. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rucker, T. (2019). Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 647–663. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00871-7>.
- Scheunpflug, A., & Affolderbach, M. (2019). Zur Funktion unscharfer Begriffe. Ein Plädoyer für einen reflexiven Blick auf Explikationen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(2), 187–198.
- Scheunpflug, A., Osterrieder, M., Banze, A.-C., & Abele-Brehm, A. (2023). Global values in school curricula. In D. Bourn & M. Tarozzi (Hrsg.), *Pedagogy of hope for global social justice. Sustainable futures for people and the planet* (S. 59–78). New York: Routledge.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zann (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6).
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology. An International Review*, 48(1), 49–72. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878–891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.878>.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>.
- Seah, W. T., Andersson, A., Bishop, A., & Clarkson, P. (2016). What would the mathematics curriculum look like if values were the focus? *For the Learning of Mathematics*, 36(1), 14–20.
- Sharma, N. (2020). Value-creating perspectives and an intercultural approach to curriculum for global citizenship. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(1), 26–40. <https://doi.org/10.32674/jise.v9i1.1692>.
- Sommer, A. (2016). *Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Terhart, E. (2021). Zukunftsthemen der Schulforschung. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? (Die Deutsche Schule, Beiheft, S. 147–175)*. Münster: Waxmann.
- Tröhler, D. (2023a). Curriculum theory and education history. In R. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (Bd. 7, S. 117–125). Amsterdam: Elsevier.
- Tröhler, D. (Hrsg.). (2023b). *Education, curriculum and nation-building: contributions of comparative education to the understanding of nations and nationalism*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315988>.
- Weniger, E. (1956). *Didaktik als Bildungslehre. Teil I. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz.
- Winter, C., & Mills, C. (2020). The psy-security-curriculum ensemble: British values curriculum policy in english schools. *Journal of Education Policy*, 35(1), 46–67.

- Wohl, B. S., Beck, S., & Blair, L. (2017). The future of the computing curriculum: how the computing curriculum instills values and subjectivity in young people. *International Journal of Computer Science Education in Schools*. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v1i1.8>.
- Zierer, K. (2010). *Schulische Werteerziehung. Kompendium*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.