

rptu.de

SOZIALWISSENSCHAFTEN

# Werteorientiertes Lernen Modelle und Methoden

Beiträge zur Erwachsenenbildung  
(Nr. 15)

—  
Luca Fliegener  
& Fabian Ilmer

**Herausgeber:**  
Prof. Dr. Matthias Rohs  
Fachbereich Sozialwissenschaften  
Fachgebiet Pädagogik

Erwin-Schrödinger-Straße 67663  
Kaiserslautern  
[www.sowi.uni-kl.de/paedagogik](http://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik)

**R**  
**TU** Rheinland-Pfälzische  
Technische Universität  
**P** Kaiserslautern  
Landau

## Kurzfassung

Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Werten hat aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Durch die engmaschige Verwobenheit mit der Identität des Menschen erfüllen Werte eine Orientierungs- sowie Integritätsfunktion und bilden den Kern für kompetentes Handeln. Vor diesem Hintergrund spielen Werte bei gesellschaftlichen Umbruchsituationen, wie sie aktuell bei den Transformationsbemühungen hin zu zirkulären Formen des Wirtschaftens zu beobachten sind, eine entscheidende und wegweisende Rolle. Ganzheitlicher Wandel in Organisationen erfordert in diesem Zusammenhang ein bewusst reflektiertes Werteverständnis und eine darauf aufbauende entwickelte Wertebasis im Subjekt. Der folgende Beitrag beleuchtet unter dem Arbeitsbegriff „Werteorientiertes Lernen“ Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Unterstützung der Werteentwicklung und stellt Ansätze und Methoden dar, welche exemplarisch im Rahmen der Transformationsprozesse zu einer Kreislaufwirtschaft erprobt werden können.

## Abstract

The individual and societal relevance of values has increased significantly in recent years due to various influencing factors. Because they are closely interwoven with people's identities, values fulfill an orientation and integrity function and form the core of competent action. Against this background, values play a decisive, path leading role in situations of social upheaval, as can currently be observed in the transformation efforts toward circular forms of economic management. In this context, holistic change in organizations requires a consciously reflected understanding of values and based on this a (further) developed value base in the subject. Under the working term "value-based learning", the following article examines the possibilities and limits of pedagogical support for the development of values and presents possible approaches and methods that can be tested exemplarily in the context of the transformation processes towards a circular economy.

## Vorwort

Die Thematisierung von Werten scheint „ein alter Hut“ in Organisationen; stets präsent, gleichzeitig aber auch wenig greifbar. So werden sie in Leitbildern von Unternehmen, Image-Kampagnen und Stellenanzeigen öffentlich kommuniziert und zum Aushängeschild eines (angenommenen) gemeinsamen „Spirits“ aller Mitarbeitenden. Dabei scheint es evident, dass sogenannte Unternehmenswerte allenfalls Interventionen rechtfertigen, wenn gegen diese verstoßen wird. Sie sind damit eher ein Handlungsmaßstab, als eine Überzeugung. Die damit verbundene Dissonanz einer Selbstverständlichkeit der Bedeutungszuschreibung und die Oberflächlichkeit in der Auseinandersetzung mit Werten scheint dabei wenig zu stören bzw. ist als solche dann auch nicht gegeben.

Es stellt sich daher die Frage, warum eine vertiefte Auseinandersetzung mit Werten – wissenschaftlich wie praktisch in Unternehmen - notwendig erscheint und hier zum Gegenstand gemacht wird. Zum einen lässt sich genau der angesprochene Widerspruch anführen und die Frage, wie mit Werten in Unternehmen umgegangen werden kann, sollte oder muss. Zum anderen zeigt sich eine zunehmende Relevanz des Themas in den letzten Jahren, welcher im Kontext eines Wertewandels in der Arbeitswelt thematisiert und sowohl mit den Auswirkungen technologischer Innovationen auf Arbeitsweisen, als auch mit veränderten Werten einzelner Generationen in Verbindung gebracht wird. Flexibilität und Eigenverantwortlichkeit, aber auch Selbstverwirklichung und Achtsamkeit spielen hier beispielsweise eine Rolle. Wichtiger ist aber, dass unter zunehmend notwendiger Selbstverantwortung und Handlungsspielräumen bei Entscheidungen, persönliche Werte einen großen Einfluss haben. Sie sind dafür entscheidend, wie Kompetenzen wirksam werden, d.h. mit welchem Ziel individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten eingesetzt und welche Ergebnisse erzielt werden.

Die hier angesprochenen Aspekte spiegeln sich in der aktuellen Nachhaltigkeitsdebatte. Im Widerstreit der Positionen werden nicht nur individuelle Werte sichtbar, sondern auch Dilemmata zwischen ökonomischen und ökologischen Zielen. Der hier vorliegende Bericht entstand im Rahmen des Projekts „Kompetenzzentrum Arbeitsforschung im Zukunftskorridor Saar-Pfalz gestalten (KOMATRA)“. Im Zentrum des Projekts steht das Ziel werteorientiertes Lernen und Arbeiten im Kontext der Einführung und Etablierung der Kreislaufwirtschaft. Die Kreislaufwirtschaft ist dabei ein Beispiel dafür, wie mögliche Widersprüche zwischen ökonomischen und ökologischen Perspektiven verbunden werden können. Das passiert aber nicht nur auf den Ebenen der Geschäftsmodelle und Prozesse, sondern auch der Kompetenzen und Werte der Mitarbeitenden. Das erfordert aber ein Umdenken in den Unternehmen, um Potenziale zu erkennen, neue Produkte zu kreieren und Prozesse zu verändern und zu optimieren. Werteentwicklung kann dabei kein Top-Down-Prozess sein, sondern bedarf – wie die Autoren dieses Bandes herausgearbeitet haben – einer individuellen als auch gemeinschaftlichen Auseinandersetzung und Reflexion, um wirksam zu werden. Die hier vorgestellten Modelle und Methoden liefern dazu eine wichtige Grundlage und dienen der Einführung in das Thema.



Matthias Rohs

Kaiserslautern, Oktober 2023

## Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1. Einleitung.....  | 1  |
| 2. Wertedefinition und Wertetypen.....                                    | 2  |
| 3. Werteorientiertes Lernen.....  | 4  |
| 4. Modelle des werteorientierten Lernens .....                            | 5  |
| 4.1. Interiorisations- und Exteriorisationsprozess nach Lacoursiere ..... | 5  |
| 4.2. Reflexives Lernen.....   | 6  |
| 4.3. Transformatives Lernen .....   | 7  |
| 4.4. Gemeinsamkeiten der Ansätze .....                                    | 8  |
| 4.5. Gelingensbedingungen.....  | 9  |
| 5. Methoden des werteorientierten Lernens.....                            | 10 |
| 5.1. Post-mortem-Diskussion .....   | 10 |
| 5.2. Advocatus-Diaboli-Diskussion .....                                   | 11 |
| 5.3. Nudging .....  | 11 |
| 5.4. Leitfragen für die Gestaltung von Wertentwicklungsprozessen .....    | 12 |
| 6. Werte und Kreislaufwirtschaft .....                                    | 12 |
| 7. Zusammenfassung.....   | 14 |
| 8. Literatur .....  | 16 |

## Abbildungsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Abbildung 1: Das 10-Universalwerte-Modell nach Schwartz (1992) .....   | 3  |
| Abbildung 2: Interiorisations- und Exteriorisationsprozesse nach Lacoursiere (Quelle: Erpenbeck & Sauter 2015, S. 11) .....                    | 5  |
| Abbildung 3: Formen reflexiven Lernens (Quelle: Schüßler, 2008, S. 14) .....   | 7  |
| Abbildung 4: Modell des wertorientierten Lernens (eigene Darstellung) .....  | 9  |
| Abbildung 5: Stakeholder-Relationship-Modell zur Wertschaffung in der Kreislaufwirtschaft (Quelle: Tapaninaho & Heikkinen 2021, S. 2733) ..... | 14 |

# 1. Einleitung

Vor fast 30 Jahren beschrieben Doppler und Lauterburg (1995, S. 21) die damalige Zeit wie folgt:

„Die Welt hat sich radikal verändert. Unternehmerisches Wirtschaften und betriebliches Management vollziehen sich heute unter ganz anderen Voraussetzungen als noch vor wenigen Jahren. Es gibt drei neue Rahmenbedingungen, und diese entscheiden weitgehend über Erfolg oder Mißerfolg: *Verknappung der Ressource Zeit, Verknappung der Ressource Geld, dramatische Steigerung der Komplexität.*“

Bereits damals zeigten sich Entwicklungen, welche heute noch prägend sind und in Anbetracht der vielen Krisen, die wir über die letzten Jahre und Jahrzehnte erfahren haben, um einige Punkte – beispielsweise die Verknappung von natürlichen Ressourcen an sich – erweitert werden müssten. Bedingt durch den hohen Grad an globaler Vernetzung und entsprechenden Interdependenzeffekten erleben wir die Auswirkungen dieser Krisen meist unmittelbar in unserer alltäglichen Arbeits- und Lebenswelt. Als Beispiele seien nur die Folgen der Wirtschaftskrise, die sogenannte „Flüchtlingskrise“, die Corona-Krise, die Lieferkettenkrise, die Fachkräftekrise oder die sich zuspitzende Klimakrise genannt. Krisen sind zu unserem alltäglichen Wegbegleiter geworden.

Und wo findet der Mensch in solch schwierigen Zeiten „Anker, Haltegriffe, Ruhepunkte“ (Erpenbeck & Sauter, 2020, S. 2)? Eigentlich genau da, wo der Mensch kulturübergreifend bereits seit Jahrtausenden Orientierung gefunden hat: in den (Grund-)Werten, die im Menschen und den sozialen Systemen verwoben mit der (sozialen) Identität eine Integritäts- und Orientierungsfunktion erfüllen. Bereits in archaischen Mythen werden Werte personifiziert als Götter und weisen den Weg für eine gute Lebensführung: beispielsweise zeugt Zeus in den mythischen Erzählungen des antiken Griechenlands mit Themis, der Göttin von Sitte und Ordnung, drei Töchter, die Horen, die für Sitte, Gerechtigkeit und Frieden sorgen (Höffe, 2014, S. 12 ff.; Köbel, 2018, S. 29 f.).

Zurück in der heutigen Zeit bemerken wir, was Erpenbeck und Sauter beschreiben als „Wissensverdrängung durch Werteverengung: Trotz bereits reichlich vorhandenen Wissens wird dieses verdrängt durch Meinungen, Überzeugungen, Glaubensmaxime – kurz Werteorientierungen, die das Gewusste verengen und verdrängen, um wider besseres Wissen zu handeln“ (Erpenbeck & Sauter, 2020, S. 2). Dieses Phänomen lässt sich beispielsweise in den sozialen Medien beobachten, in denen sich geschlossene Gruppen bilden, die politische Werte in einem unkritischen Diskursraum teilen (confirmation bias), was in der Folge zu empirisch nicht fundierten Überzeugungen führt. In diesem Kontext nennen Erpenbeck und Sauter den Klimawandel und die fehlgeleitete Leugnung aller vorliegenden Daten (ebd.). Vor diesem Hintergrund aus u.a. ökologischen Krisen und gesellschaftlichen Disruptionen schlussfolgern sie, dass Werte „einen bisher nicht thematisierten Bedeutungszuwachs“ (vgl. a.a.O., S. 261) erhalten.

In der Arbeits- und Lebenswelt wird es durch die unterschiedlichen Krisen und ungewissen Entwicklungen zu radikalen Veränderungen kommen (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 79). In diesem Kontext stellen Kompetenzen als Selbstorganisationsfähigkeiten die individuellen Voraussetzungen für das Handeln dar, „sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen“ (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. XII). Werte nehmen in diesem Zusammenhang dann „als Ordner des Handelns dieser Selbstorganisation“ (Erpenbeck & Sauter, 2019a, S. 79) eine Orientierungsfunktion ein und können als Kern von Kompetenzen verstanden werden. Vor diesem Hintergrund beschreibt der in diesem Beitrag genutzte Arbeitsbegriff des werteorientierten Lernens das reziproke Verhältnis von Werteentwicklung und Kompetenzentwicklung.

Damit Organisationen die beschriebenen existenzbedrohenden Krisen langfristig überleben und sich an die neuen Rahmenbedingungen dynamisch anpassen können, wird ein tiefgreifender

Transformationsprozess notwendig, welcher „im Sinne eines für politische, ökonomische, gesellschaftliche und ökologischen Systeme verträglichen Übergangs zu nachhaltigem Leben und Wirtschaften“ (Erpenbeck & Sauter, 2020, S. 16) gestaltet werden sollte. Dieser Transformationsprozess hat zum Ziel, „neue Formen des Wirtschaftens und der gesellschaftlichen Ordnungsbildung zu ermöglichen“ (Erpenbeck & Sauter, 2020, S. 15). Vor diesem Hintergrund können die Ausprägungen von Werten in Bezug auf bestimmte Ziele einen Wettbewerbsvorteil darstellen. Beispielsweise kann sich der Wert der Nachhaltigkeit in einem zirkulären Geschäftsmodell niederschlagen und die Resilienz einer Organisation erhöhen, indem die Abhängigkeit von externen Inputfaktoren (z.B. natürliche Ressourcen) reduziert wird.

Erste solcher ganzheitlichen Transformationsprozesse sind bereits in Form eines Paradigmenwechsels hin zur Kreislaufwirtschaft erkennbar:

„Nachhaltigkeit und Kreislaufwirtschaft sind in den letzten Jahren zu zentralen wirtschaftlichen Leitbegriffen avanciert, die beide auf scheinbar unausweichliche Transformationsdynamiken hinweisen. Nachhaltigkeit als eine Transformation, die angesichts unerwünschter negativer Effekte einer Lebens- und Wirtschaftsweise auf Ressourcenerhalt und generationale Gerechtigkeit zielt; Kreislaufwirtschaft als vielversprechendes alternatives Wirtschaftsmodell, bei dem die Rückgewinnung von Materialien und ihre Wiedereingliederung in den Wertschöpfungsprozess einen nachhaltigen Mehrwert für den Verbraucher, das Unternehmen oder die Gesellschaft erwarten lässt.“ (Kraft et al., 2022, S. 1)

In diesem Zusammenhang bilden ein bewusst reflektiertes Werteverständnis und entwickeltes Wertesystem einen Orientierungsrahmen für die zielgerichtete Transformation. Vor diesem Hintergrund hat der folgende Beitrag, der im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekts KOMATRA<sup>1</sup> entstanden ist, zum Ziel, ein projektbezogenes Verständnis von Werten und werteorientiertem Lernen zu schaffen und exemplarisch am Beispiel der Kreislaufwirtschaft zu kontextualisieren.

Im Hinblick auf den Aufbau des Beitrags liegt in Kapitel zwei der Fokus zunächst auf der Definition von Werten und der Kategorisierung von Wertetypen. Das folgende dritte Kapitel leitet in den Ansatz des werteorientierten Lernens ein. Im anschließenden vierten Kapitel werden verschiedene Modelle des werteorientierten Lernens vorgestellt, die Bedeutung von Wertekommunikation beschrieben und Gelingensbedingungen für die Werteentwicklung erläutert. Das fünfte Kapitel gibt einen beispielhaften Überblick hinsichtlich verschiedener Methoden des werteorientierten Lernens und geht anschließend auf die Leitfragen für die Gestaltung von Wertentwicklungsprozessen ein. Im darauffolgenden sechsten Kapitel wird die Bedeutung von Werteorientierung und Wertschaffung im Kontext der Kreislaufwirtschaft analysiert. Abschließend werden die Erkenntnisse im siebten Kapitel zusammengefasst.

## 2. Wertedefinition und Wertetypen

Werte können im moralphilosophischen Sinne als Lebensorientierung stiftende Leitvorstellungen des Handelns verstanden werden, die sich in Abhängigkeit von biographisch prägenden Ereignissen im Subjekt entwickeln (Köbel, 2018, S. 25). Das heißt, jede absichtsvolle Handlung gründet auf Werten

---

<sup>1</sup> Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit rund 10 Millionen Euro geförderte Projekt „Transformation im Zukunftskorridor Saar-Pfalz gestalten: Werteorientiertes Arbeiten und Lernen in der Kreislaufwirtschaft“ (KOMATRA) ist im Rahmen der Förderlinie „Zukunft der Wertschöpfung: Regionale Kompetenzzentren der Arbeitsforschung“ entstanden und hat eine Laufzeit von fünf Jahren (01.01.2023 – 31.12.2027). Auf Basis neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse untersucht und erprobt das neue Kompetenzzentrum innovative Formen des werteorientierten Lernens und Arbeitens im Kontext des Transformationsprozesses hin zur Kreislaufwirtschaft. Das Projektkonsortium besteht aus unterschiedlichen Unternehmens- und Anwendungspartnern aus den Bereichen Automotive und Medizin(-technik) im Einzugsgebiet der Saar-Pfalz-Region. Ein wesentlicher Fokus liegt dabei auf der Ablösung linearer Wertschöpfungsketten durch Netzwerke und die Etablierung von holistisch-zirkulärer Geschäftsmodelle. Das neue Kompetenzzentrum bietet durch die gewonnenen Erkenntnisse als regionale Anlaufstelle ein breites Beratungsangebot für die wertegeleitete organisationale und individuelle (Weiter-)Entwicklung mit dem Ziel, die Zukunftsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit der Region zu sichern.

(Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 289) und jede Entscheidung beruht auf Bewertungen bzw. Beurteilungen, die durch Emotionen und Motivationen geprägt sind (Sauter & Erpenbeck, 2019b, S. 65). Gleichzeitig dienen Werte als Kompetenzkerne, da sie kompetentes Handeln konstituieren; dementsprechend kann es kein kompetentes Handeln ohne Werte geben (Erpenbeck & Sauter, 2019, 289b). Der Wert der Nachhaltigkeit beispielsweise wird in einem Subjekt erst dann effektiv zu einem Kern kompetenten Handelns, wenn sich die Bedeutung von Nachhaltigkeit über die emotionale und motivationale Ebene zu einer Überzeugung entwickelt hat.

Der Wertungsprozess bezieht sich auf das relationale Verhältnis eines Subjekts gegenüber einem Objekt (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 256). Bei dem Subjekt kann es sich um eine Person, eine Gruppe, eine Organisation usw. handeln. Zu betonen bleibt, dass sich die Werte eines übergeordneten Systems (z.B. Gruppe) bedingt durch beispielsweise Wertkonflikte nicht aus der Summe der Werte der Elemente (Personen) ergeben, vielmehr können soziale Systeme durch gemeinsame Erfahrungen eigene gruppenspezifische Werte ausbilden. Bei dem Objekt kann es sich um eine Sache, eine Eigenschaft, einen Sachverhalt, eine Situation usw. handeln. Die Grundlage des Wertungsprozesses bildet „alles, was das Subjekt zu einer Wertung veranlasst“ (Erpenbeck & Sauter, 2019a, 9 f.). Dazu gehören insbesondere Erkenntnisse, Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen des Subjekts. Weiterhin umfasst der Wertungsprozess den Wertemaßstab; das heißt, die Wertung kann in absoluten Werten (z.B. gut, schlecht, indifferent), vergleichenden Werten (z.B. besser, schlechter, gleichwertig) oder Maßangaben (z.B. in Prozentangabe) ihren Ausdruck finden (ebd.).

Die größtenteils von der Psychologie geprägte Werteforschung brachte unterschiedliche Taxonomien und Modelle hervor, um die Struktur und das Verhältnis von Werten zu beschreiben (Hanel et al., 2018). Zu denen in der Literatur genannten Modellen gehören beispielsweise das 2x4 Wertemodell von Münsterberg (1908), das type of humans-Modell von Spranger (1921), Hofstedes (1980) cultural value dimensions-Modell oder das sehr häufig zitierte 10-Universalwerte-Modell von Schwartz (1992). Schwartz fand anhand von 40 Stichproben in 20 unterschiedlichen Ländern zehn Wertetypen, die reliabel differenziert werden konnten:

| Wertetyp         | Motivationales Ziel   |
|------------------|---|
| Universalismus   | Verständnis, Anerkennung, Toleranz und Schutz für das Wohlbefinden aller Menschen und der Natur.      |
| Wohllwollen      | Erhaltung und Förderung des Wohlergehens der Menschen, die mir nahe stehen.                           |
| Tradition        | Respekt und Akzeptanz der Bräuche und Ideen, die durch meine Kultur oder Religion überliefert werden. |
| Konformität      | Mich nach sozialen Erwartungen und Normen richten, Regeln befolgen, Respekt.                          |
| Sicherheit       | Sicherheit, Harmonie und Stabilität (in der Gesellschaft und in meinem näheren Umfeld).               |
| Macht            | Sozialer Status und Prestige, Autorität und Führung.  |
| Leistung         | Erfolgreich sein, Kompetenz, Ehrgeiz.   |
| Hedonismus       | Freude, das Leben genießen.   |
| Stimulation      | Ein aufregendes Leben führen, Neuheiten und Herausforderungen im Leben erfahren.                      |
| Selbstbestimmung | Unabhängig von Gedanken und Handlungen, Kreativität, Neugier, Freiheit.                               |

Abbildung 1: Das 10-Universalwerte-Modell nach Schwartz (1992)



Die aufgeführten Wertetypen haben alle einen direkten Einfluss auf die Grundkompetenzen von Menschen (Erpenbeck & Sauter, 2015, 8).

### 3. Werteorientiertes Lernen

Werte können weder erzeugt noch instruktional vermittelt werden (Köbel, 2018, S. 89; Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 9). Werte werden erfahren (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 159). Deshalb geht wertebasiertes Lernen über einen reinen Wissenserwerb hinaus und fokussiert die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen (Schüßler, 2008, S. 9). Dementsprechend hat das wertorientierte Lernen nicht die Wissensvermittlung als Ziel, sondern die Ermöglichung neuer Erfahrungen auf Seiten der Lernenden. Der Werteaneignungsprozess wird psychologisch als Interiorisation bzw. Internalisierung bezeichnet (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 157). Die Untersuchung von Interiorisationsprozessen findet in der Emotions- und Motivationspsychologie, der Psychotherapieforschung sowie in Beschreibungen von Gruppendynamik Anwendung (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10). Dabei beschreibt der Interiorisationsprozess „wie Emotionen und Motivationen in Wertungsprozessen entstehen, gedächtnismäßig verankert und im Handeln wirksam werden“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10) und wie das emotional-motivationale Umlernen von Wertungen abläuft. Dieser Prozess der Entstehung und Veränderung von Wertungen auf emotional-motivationaler Ebene wird als Interiorisation bezeichnet. Bei Interiorisationsprozessen ist hervorzuheben, dass Erwachsene ihre eigene Persönlichkeit schon ausgebildet haben, über spezifische Emotions-, Deutungs- sowie Handlungsmuster und ein ausgebildetes Wertesystem verfügen (Schüßler, 2008, S. 2). Deutungsmuster beschreiben in diesem Kontext, wie Menschen bestimmte Sachverhalte interpretieren. Erwachsene besitzen aufgrund ihrer robusten Deutungsmuster, die eng mit der Identität verwoben sind, eine eher geringe kognitive Flexibilität im Vergleich zu Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (ebd.).

Da es sich bei Interiorisationsprozessen auch um Lernprozesse handelt, muss klar sein, dass dieser Lernprozess nicht von außen gesteuert und auch der Lernerfolg nicht beeinflusst werden kann. Auf Seiten der Wertebildner:innen steht zwar eine Lehrabsicht dahinter, welche jedoch keinen Lernerfolg garantiert.

Ein individueller Wertewandel umfasst dabei drei psychologische Prozesse:

- „Konfliktsetzung, -wahrnehmung und -bearbeitung
- Entstehung, Speicherung und Veränderung von Emotionen und Motivationen
- Nicht verbale und verbale Kommunikation von Werten, eingeschlossenen Emotionen und Motivationen als Werte des konkreten Individuums“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 12)

Dementsprechend kann ein Werteentwicklungsprozess durch Konfliktsituationen angestoßen werden. In diesem Prozess können neue Werte entstehen oder bestehende Werte bzw. deren Ausprägung können sich verändern. Auslöser dafür ist eine Konfliktsituation, bei der eine kognitive Dissonanz aufgrund eines Widerspruchs eigener Werte/Deutungsmuster/Ansichten im Mittelpunkt steht. Dieser Widerspruch kann einen Prozess der Labilisierung auslösen, indem die Dissonanzen durch einen Reflexionsprozess bewältigt werden und in der Folge neue Lösungsmuster und Werte entstehen (Erpenbeck & Sauter, 2018, S.163). Eine Situation, die routinierte Handlungsmuster in Frage stellt, kann Angst auslösen und führt dadurch zu einer emotionalen Irritation. Hier benötigt es einen reflexiven Zugang zu sich selbst, um diese routinierten Handlungsmuster zu erkennen und aufzubrechen (Schüßler, 2008, S. 9).

Die emotionale Labilisierung ist eine entscheidende Voraussetzung für die Interiorisation von Werten, wobei das emotionale Gewicht der Labilisierung auch die Tiefe der Verankerung der neuen Werte bestimmt (Erpenbeck & Sauter, 2018, S.163).

Auch die nicht-Bestätigung eigener Werte kann zu einer Reflexion eigener Denk- und Verhaltensweisen und dadurch zu einer (Neu-)Bildung von Werten führen (Verwiebe et al., 2018, S. 191).

Folglich können Werte durch folgende Situationen in Frage gestellt werden und dadurch als Auslöser eines Werteinteriorisationsprozesses fungieren:

- durch beeindruckende oder emotional berührende Situationen
- durch die nicht-Bestätigung bzw. Infragestellung eigener Denk- und Verhaltensweisen
- durch kollektive Erfahrungen bzw. Ereignisse („Flüchtlingskrise“) (Verwiebe et al., 2018, S. 183)
- aus der Selbstbildung heraus (ebd.)
- durch emotional berührende Schlüsselerfahrungen aus der Lebenspraxis (Köbel, 2018, S. 89)

Die oben aufgeführten Situationen können alle emotional labilisierend wirken und dadurch als Auslöser eines Reflexionsprozesses fungieren. Dabei kann die Stärke der emotionalen Labilisierung auch die Tiefe der Verankerung der Werte nach Auflösung der Labilisierung beeinflussen.

Neben der emotional labilisierenden Situation ist auch die Möglichkeit des Austauschs bzw. der Wertekommunikation für den Prozess der Werteinteriorisation von großer Bedeutung (Köbel, 2018, S. 92). Die Wertekommunikation bietet die Möglichkeit, sich über Werte und dahinterliegende Motivationen auszutauschen, wodurch die Auseinandersetzung mit Überzeugungen und Werten gefördert und Werte besser artikuliert werden können (Köbel, 2018, S. 93). Gleichzeitig können hierdurch auch Überschneidungen bei unterschiedlichen Werten und Deutungsmustern gefunden werden. Im Rahmen der Wertentwicklung ist der Austausch ebenfalls von Bedeutung, da dadurch auch eine sozial-emotionale Stabilisierung oder kollaborative Lösungsstrategien geboten werden können (Sauter & Erpenbeck, 2019a, S. 70). Der Austausch kann dabei durch Lernpartnerschaften, Coachings, Mentoring, kollegiale Beratung oder Communities of Practice durchgeführt werden (ebd.). Im darauffolgenden Kapitel werden verschiedene Modelle vorgestellt, wie ein Interiorisationsprozess ausgehend von einer emotional labilisierenden Situation aufgebaut werden kann und welche Gemeinsamkeiten diese Modelle aufweisen.

## 4. Modelle des werteorientierten Lernens

### 4.1. Interiorisations- und Exteriorisationsprozess nach Lacoursiere

Im vorherigen Kapitel wurde dargestellt, was werteorientiertes Lernen ist und wie dieses ausgelöst werden kann. In diesem Kapitel werden verschiedene Weisen dargestellt, wie der Prozess des werteorientierten Lernens aufgebaut sein kann. Eine Möglichkeit bildet das Interiorisations- und Exteriorisationsmodell von Werten nach Lacoursiere (s. Abb. 2), welches auf Erkenntnissen der Emotions- und Motivationspsychologie, Psychotherapie und Gruppendynamik beruht. Das Modell ist in sieben Phasen unterteilt, die nachfolgend erklärt werden.

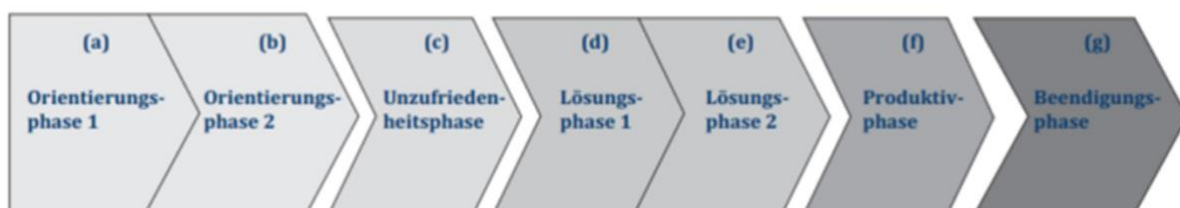


Abbildung 2: Interiorisations- und Exteriorisationsprozesse nach Lacoursiere (Quelle: Erpenbeck & Sauter 2015, S. 11)

- a. Ausgangspunkt des Wertaneignungsprozesses bildet eine Entscheidungssituation bzw. ein Konflikt, welcher nicht restlos kognitiv auflösbar ist. Dabei kann es sich um verschiedene Arten von Konflikten handeln (Gegenstands-, Partner-, Gruppen- oder Sozialkonflikt) (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 11).

- b. Der Konflikt löst Widersprüche im Individuum aus. Diese Widersprüche können in der eigenen Wahrnehmung, in der Urteilsbildung, im Denken etc. liegen. Die Lösung der Widersprüche bedarf dabei einem Handeln auf physischer, psychischer und kommunikativer Ebene (ebd.).
- c. Die Widersprüche lösen eine emotionale/psychische Labilisierung aus und führen damit zu einer Ungewissheit bzw. kognitiven Dissonanz, welche auch mit einem Gefühl der Unzufriedenheit einhergehen (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 11 f.).
- d. Durch diese emotionale Labilisierung werden vorhandene Emotionen und Motivationen aktiviert oder neue resultieren daraus. Emotionen und Motivationen fungieren hier als individuelle Wertungen, die mit einer emotionalen Gewichtung abgespeichert werden (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 12).
- e. Neue emotional-motivationale Wertungen entstehen als selbstorganisierter Prozess.
- f. Die neu entstandenen Wertungen werden adaptiert und im kommunikativen sowie physischen Handeln der Person probeweise wirksam (ebd.).
- g. Das Handeln vor dem Hintergrund der neuen Werte wird bewertet. Daraus resultiert entweder die Lösung des Konflikts/der Entscheidungssituation oder ein neuer Konflikt, der wiederum als neue Ausgangssituation für den Werteaneignungsprozess dient (ebd.).

Das Modell veranschaulicht, welche Phasen ein Werteaneignungsprozess durchläuft. Wie schon im vorherigen Kapitel beschrieben, beginnt dieser Prozess mit einer Situation bzw. einem Konflikt, welcher kognitiv nicht auflösbar ist. Aus diesem Widerspruch resultiert eine emotionale Labilisierung. Die emotionale Labilisierung führt zu einer Aktivierung bestehender Emotionen und Motivationen, die sich daraufhin wandeln können, woraus neue emotional-motivationale Wertungen in einem selbstorganisierten Prozess entstehen können. Diese neu entstandenen Wertungen werden daraufhin probeweise adaptiert und vom Individuum bewertet. Darauf folgt entweder die Auflösung der Konfliktsituation oder eine erneute Auseinandersetzung mit dieser, wodurch der Interiorisationsprozess nochmal durchlaufen wird. Das Modell veranschaulicht, dass die Bewertung durch eine Wertekommunikation unterstützt werden kann, wodurch das Modell ebenfalls die im vorausgegangenen Kapitel erwähnte Wertekommunikation als Bewertungsmöglichkeit berücksichtigt. Die letzte Phase (g.) verdeutlicht drei Punkte:

1. Der Werteaneignungsprozess besitzt keine Erfolgsgarantie.
2. Aus einer emotionalen Labilisierung entstehen nicht immer neue Werte.
3. Die Evaluation der neu entstandenen Wertungen ist eine wichtige Phase, aus der jedoch durch Nicht-Bestätigung der neu entstandenen Wertungen ein erneutes Durchlaufen des Modells resultiert.

Der Werteaneignungsprozess setzt dabei eine Reflexionsfähigkeit voraus. Daher wird im folgenden Kapitel das reflexive Lernen als eine Methode der Reflexionsunterstützung vorgestellt.

#### 4.2. Reflexives Lernen

Werteinteriorisation benötigt ein reflexives Verhältnis zu sich selbst (Verwiebe et al., 2018, S. 183). Eine Methode dazu bildet das reflexive Lernen, dabei handelt es sich um ein Lernen, „bei dem auch die Wissensstruktur selbst in Frage gestellt wird“ (Schüßler, 2008, S. 2). Im Kontext des wertebasierten Lernens werden dabei das eigene Wertesystem und eigene Deutungsmuster in Frage gestellt. Auch das reflexive Lernen benötigt ein Ereignis bzw. eine Dilemmata-Erfahrung, aus der eine kognitive oder emotionale Irritation resultiert, die als Anstoß eines Reflexionsprozesses verstanden werden kann (Schüßler, 2008, S. 2). Dabei kann diese Irritation auch aus der Angst heraus ausgelöst werden und routinierte Handlungsmuster in Frage stellen (Schüßler, 2008, S. 9). In diesem Kontext ist dann ein reflexiver Umgang mit den eigenen Emotions- und Deutungsmustern die Voraussetzung zum Beginn eines Transformationsprozesses. Werteorientierte Weiterbildungsveranstaltungen sollten deshalb prozessorientiert gestaltet werden und an die Deutungsmuster der Lernenden anknüpfen (Schüßler,

2008, S. 13). Dabei kann das reflexive Lernen auf den Ebenen des Individuums, der Gruppe, des Prozesses sowie des Problems ablaufen. Je nach Ebene werden unterschiedliche Reflexionsimpulse genutzt (siehe Abbildung 3).

| Reflexionsebene            | Reflexionsinhalte   | Reflexionsimpulse   |
|----------------------------|---|---|
| Selbstreflexion            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion des eigenen Denkens und Lernens (routinierte Deutungsmuster, Lernstrategien, -stile und -schwierigkeiten)</li> <li>- Reflexion von Gefühlen (routinisierte Wertmuster, Ängste, Rekonstellierungen, Affekte)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Innerer Dialog (begleitet durch den Lehrenden oder in Form einer Alter-Ego-Übung)</li> <li>- Angeleitete Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses (z.B. Lerntagebuch)</li> </ul> |
| Prozess-/ Gruppenreflexion | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion von Störungen im Lernprozess auf der Sach- und Beziehungsebene</li> <li>- Reflexion (Evaluation) des gemeinsamen Lernprozesses</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metakommunikation (z.B. angeregt durch ein Blitzlicht)</li> <li>- Gruppendynamische Übungen</li> <li>- Evaluation und Feedback des Lernprozesses</li> </ul>                        |
| Problemreflexion           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion subjektiver Handlungsprobleme in ihrem individuellen und gesellschaftlichen Kontext</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fallarbeit</li> <li>- Initiierung konkreter Handlungsaufgaben und deren Bearbeitung auf mehreren Handlungsebenen</li> </ul>  |

Abbildung 3: Formen reflexiven Lernens (Quelle: Schüßler, 2008, S. 14)

Neben den drei Reflexionsebenen bietet Abbildung 3 auch verschiedene Möglichkeiten für Reflexionsimpulse, durch die eine Reflexion ausgelöst werden kann. Beispielsweise kann bei der Selbstreflexion ein angeleiteter innerer Dialog als Reflexionsimpuls fungieren, durch den über die eigenen Deutungsmuster reflektiert wird und diese ggf. abgeändert werden können. Auch eine Metakommunikation kann als Reflexionsimpuls fungieren, um so die Sach- und Beziehungsebene der Kommunikation zu verlassen und das eigene Kommunikationsverhalten zu reflektieren. Dabei findet eine Kommunikation über Kommunikation statt. Dadurch können Kommunikationsmuster, Deutungsmuster, Handlungen sowie die Wirkungen von Einflüssen auf die eigene Person und auch Lernbarrieren reflektiert werden. Im Kontext des reflexiven Lernens ist es wichtig, Teilnehmenden Anschlussmöglichkeiten für selbstorganisierte Lernprozesse zu bieten und zum Perspektivwechsel sowie zur Reflexion zu motivieren (Schüßler, 2008, S. 13).

#### 4.3. Transformatives Lernen

Ein weiterer Ansatz des werteorientierten Lernens bietet das Transformative Lernen nach Mezirow (1997). Dieses bietet die Möglichkeit, Überzeugungen, Einstellungen und Werte in Frage zu stellen und diese dadurch zu reflektieren. Durch die Reflexion vorhandener Werte, Einstellungen, Deutungsmuster und Überzeugungen können diese verändert werden. Transformatives Lernen basiert auf kognitiven Prozessen, in denen Argumente und Beweise bewertet sowie reflektiert werden. Daraufhin werden daraus Schlussfolgerungen abgeleitet. Neben rationalen Diskursen sind auch relationale Diskurse, also Diskurse mit anderen Individuen, für den transformativen Lernprozess von Bedeutung. Hierbei handelt es sich folglich um einen interdependenten Prozess, der auf der Einbeziehung anderer Individuen aufbaut. Demnach haben auch hier Beziehungen und andere Individuen einen Einfluss auf das eigene Denken und Verhalten (Papastamatis & Panitsides, 2014, S. 75 f.).

Die Theorie des transformativen Lernens folgt der Annahme, dass ein besonderes Ereignis eine Veränderung im Individuum hervorrufen kann (Papastamatis & Panitsides, 2014, S. 74). Nach Mezirow (2000) sollte ein Transformationsprozess folgende 10 Phasen durchlaufen:

1. Desorientierendes Dilemma
2. Selbstprüfung mit Gefühlen der Wirkung des Dilemmas
3. Kritische Bewertung der Annahme
4. Erkenntnis, dass der Prozess der Veränderung mit Unzufriedenheit einhergeht
5. Erkundung von Handlungs- und Denkoptionen sowie neuer Rollen und Beziehungen
6. Formulierung einer Handlungsoption
7. Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zur Umsetzung der eigenen Pläne
8. Vorläufiges Ausprobieren der neuen Handlungsoption/Rolle
9. Aufbau von Kompetenzen und Selbstvertrauen in der neuen Rolle/mit den neuen Handlungsoptionen
10. Wiedereingliederung in das eigene Leben (Mezirow, 2000, S. 22)

Insgesamt wurde der Ansatz des transformativen Lernens aufgrund seiner rein kognitiven Ausrichtung kritisiert, da er sich zu sehr auf Linearität, Rationalität und Kognition stützt. Eine signifikante Transformation/Veränderung benötigt den Einbezug der ganzen Person (Verstand, Körper und Geist). Deshalb sollten Theorien des transformativen Lernens auch physische, affektive und spirituelle Faktoren einbeziehen (Papastamatis & Panitsides 2014, S. 79).

#### 4.4. Gemeinsamkeiten der Ansätze

Die drei vorgestellten Ansätze werteorientierten Lernens weisen Gemeinsamkeiten auf. Die Ausgangslage ist immer ein Konflikt, eine Entscheidungssituation o.ä., wodurch die eigenen Werte und Deutungsmuster in Frage gestellt bzw. nicht bestätigt werden können. Die Ausgangslage kann dabei zu einer kognitiven Dissonanz führen, aus der eine emotionale Labilisierung resultieren kann. Dies kann einen Reflexionsprozess auslösen, in welchem eigene Werte und Deutungsmuster in Frage gestellt und reflektiert werden können. Zur Lösung des Konflikts bzw. der Entscheidungssituation können neue Werte entstehen oder bestehende abgeändert werden. Die neuen Werte bzw. Deutungsmuster werden dann auf den Konflikt bzw. die Entscheidungssituation der Ausgangslage angewendet und dadurch erprobt bzw. evaluiert. Im Rahmen des Evaluationsprozesses kann es von Vorteil sein, die neuen Werte bzw. Deutungsmuster auch mit Hilfe einer anderen Person bzw. Gruppe zu evaluieren. Nach erfolgreicher Evaluation der neuen Werte kann eine Übertragung in das eigene Leben erfolgen. Die Gemeinsamkeiten der Modelle werden in Abbildung 4 visualisiert.



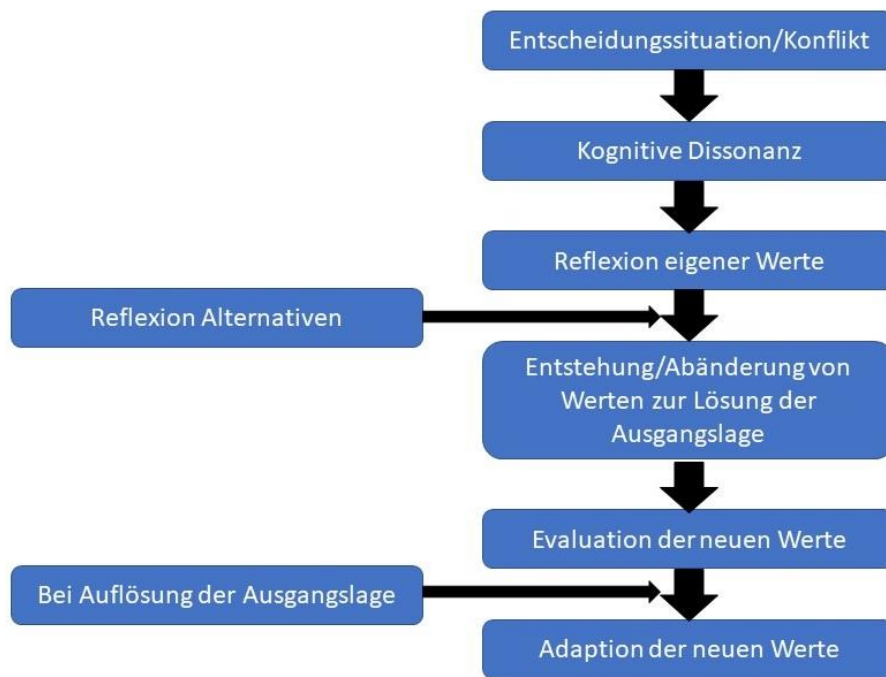


Abbildung 4: Modell des werteorientierten Lernens (eigene Darstellung)

Bei der Übertragung des Modells in eine Lernsituation ist auf Verschiedenes zu achten. Die Ausgangslage des Prozesses ist von großer Bedeutung, um den Prozess der Werteinteriorisation anzustoßen. Deshalb sollte die Entscheidungssituation bzw. der Konflikt möglichst ergreifend und emotional dargestellt werden, um die Emotionen der Lernenden zu aktivieren (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 249). Auch die Wertekommunikation nimmt in Werteinteriorisationsprozessen eine bedeutende Rolle ein und ist in vielerlei Hinsicht wichtig. Die Wertekommunikation dient als Grundlage eines Austauschs über Werte sowie Deutungsmuster und bietet dadurch eine Reflexionsmöglichkeit (Köbel, 2018, S. 92). Zudem können Werte und subjektive Wirklichkeiten von Individuen erfahrbar gemacht werden (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 159). Durch den Austausch über Werte können diese durch das Individuum in relationalen Diskursen bewertet werden (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 163). Im Rahmen dessen können neu entstandene oder abgeänderte Werte mittels einer Bezugsperson oder -gruppe bewertet werden. Eine erfolgreiche Wertekommunikation benötigt eine reflexive Sprache und auf Seiten der Lernenden eine empathische und diskussionsfreudige Haltung (Köbel, 2018, S. 104).

#### 4.5. Gelingensbedingungen

Da die Reflexion eine wichtige Rolle im werteorientierten Lernen einnimmt und Lernende über eigene Werte und Deutungsmuster reflektieren, benötigen sie ein reflexives Verhältnis zu der eigenen Person (Verwiebe et al., 2018, S. 183). Des Weiteren benötigen sie die Fähigkeit zur (Selbst-)Konfrontation im Rahmen von Veranstaltungen, da dies im Werteaneignungsprozess eine zentrale Lerngelegenheit bildet (Schüßler, 2008, S. 10).

Lehrende benötigen eine ausgeprägte Beziehungskompetenz, also die Fähigkeit die innere Welt der Lernenden zu verstehen, Relevanzstrukturen nachvollziehen zu können und Werte sowie Prinzipien der Individuen zu erkennen (Schüßler, 2008, S. 18). Außerdem müssen Lehrende den Teilnehmenden die „Fähigkeit zur selbstständigen Entscheidung und Lebensführung“ (Schüßler, 2008, S. 18) anerkennen. Der Lernprozess gestaltet sich als selbstorganisiert und die lehrende Person gibt durch Perspektivenwechsel Reflexionsanstöße (Schüßler, 2008, S. 13).

Die Grundhaltung der Wertebildner:innen sollte der eines libertären Paternalismus entsprechen. Libertär, da Werte unter Selbstverantwortung und Entscheidungsfreiheit selbstorganisiert entstehen. Paternalistisch, da Wertebildner:innen mit dem Vorsatz in den Lernprozess gehen, Werte für die Lernenden zugänglicher zu machen und durch Reflexionsimpulse die Möglichkeit zur Selbstreflexion zu

bieten. Dabei sollten sie eine steuernde fürsorgliche Rolle einnehmen (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 270).

## 5. Methoden des werteorientierten Lernens

Es gibt verschiedene Methoden, um einen Werteinteriorisationsprozess zu fördern. Dabei dienen die Methoden bspw. dazu, Lernenden die Infragestellung der eigenen Emotions- und Deutungsmuster zu ermöglichen, routinierte Handlungsmuster sowie Verhaltensweisen in Frage zu stellen oder Diskussionen und Auseinandersetzungen mit Themen emotionaler zu gestalten. Bei den Methoden handelt es sich um handlungs- bzw. verhaltenspsychologische Methoden, da diese die Möglichkeit bieten, Trainings emotionaler zu gestalten und dadurch labilisierende Situationen zu erzeugen, die für eine Werteinteriorisation nötig sind. Die Methoden folgen der Prospect-Theory von Kahneman und Tversky (Kahneman & Tversky, 1979). Diese versucht zu beschreiben, wie menschliche Entscheidungsprozesse ablaufen und Entscheidungsalternativen bewertet werden. Dabei wird der Mensch als ein emotionsgeleitetes Wesen gesehen (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 247-248). Gleichzeitig dient die Prospect-Theory dazu, „den Wertegehalt von Entscheidungen zu verstehen, die unwägbare Risiken oder unbekannte Eintrittswahrscheinlichkeiten künftiger Umweltzustände und sozialer Situationen enthalten“ (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 251). Dabei muss der emotional labilisierende Wertegehalt den Teilnehmenden bewusst gemacht werden, um ihn ggf. in einem nächsten Schritt zu verändern. Dazu werden in einem ersten Schritt die emotional labilisierenden Entscheidungssituationen der Teilnehmenden ermittelt. Nach der Wahl der Methode werden die Werteaspekte der Situation herausgearbeitet und darauf aufbauend werden gemeinsam Werteänderungen reflektiert und werteändernde Handlungsvarianten überlegt (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 251). Bei der Beurteilung von Alternativen ist es wichtig zu verstehen, dass Alternativen immer aus einem subjektiven Bezugspunkt ausgewertet werden und dass keine objektiven Messwerte zum Vergleich existieren. Die Bewertung von Alternativen erfolgt anhand eines Referenzpunktes. Im Kontext der Bewertung von Situationen und Alternativen ist es wichtig, verschiedene Wahrnehmungsfehler zu kennen, wie Verlustängste, framing, anchoring, Status-quo-Bias und der Besitzumseffekt, da diese Auslöser für Wertungsverzerrungen sind und dadurch die Entwicklung eigener Werte hemmen (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 252). Bei dem Framing sind Entscheidungen von Menschen von der Formulierung des Problems abhängig, je nach Formulierung wird eine Entscheidung präferiert (Kahneman, 2012, S.447f.). Anchoring meint, dass Menschen bei Wertungen von vorhandenen Umgebungsinformationen beeinflusst werden (Kahneman, 2012, S. 536). Der Status-quo-Bias ist ein Wahrnehmungsfehler, bei dem Menschen den aktuellen Zustand präferieren (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 246). Durch den Besitzumseffekt orientiert sich der Wert einer Sache am Besitz dieser (Kahneman, 2012, S. 360f.).

Nachfolgend werden drei Methoden vorgestellt, die dazu beitragen können, eine Wertediskussion emotional labilisierender zu gestalten und damit den Werteinteriorisationsprozess zu unterstützen.

### 5.1. Post-mortem-Diskussion

Eine Post-mortem-Diskussion geht auf hypothetischer Basis davon aus, dass ein Ziel bzw. Vorhaben vollkommen gescheitert ist. Unter dieser Prämisse werden die schlimmstmöglichen Folgen reflektiert und zusammengetragen und die Gründe für das Scheitern werden ermittelt (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 255). Dazu wird sich die Frage gestellt, woran das Vorhaben gescheitert ist und welche Schuld die eigene Person sowie andere Personen daran haben und worauf diese negative Entwicklung (mangelndes Wissen, falsche Prioritäten oder Wertepreferenzen, fehlende Motivation, unpassende Handlungen sowie Überzeugungen) beruht.

Vor dem Hintergrund der Kreislaufwirtschaft könnte sich die Diskussion damit auseinandersetzen, was passieren würde, sollte die Linearwirtschaft weiter bestehen bleiben und der Kreislaufwirtschaft weiterhin keine Beachtung geschenkt werden. Dabei können die Folgen von Fischsterben über die Zerstörung ganzer Landstriche bis hin zu Materialienmangel und daraus resultierenden weltweiten Problemen benannt werden.

Durch den realen Bezug und den Fragen nach den Ursachen der Fehlentwicklung erhält die Diskussion einen emotional labilisierenden Charakter, weshalb die Methode sehr geeignet für eine Werteentwicklung ist (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 253). Besonders von Interesse sind dabei die Ursachen der negativen Entwicklung, die sich auf falsche Werte, problematische Überzeugungen, fehlende Motivatoren etc. beziehen.

Da die Methode emotional labilisierend wirkt, ist als Werteentwickler:in darauf zu achten, dass trotz Emotionen eine entspannte Auseinandersetzung geführt wird, die Arbeitsatmosphäre ebenfalls entspannt bleibt und die Diskussion nicht zu unsystematisiert geführt wird. Um diesen Punkten entgegenzuwirken, empfiehlt es sich als Werteentwickler:in eine Moderationsfunktion einzunehmen.

## 5.2. Advocatus-Diaboli-Diskussion

Auch die Advocatus-Diaboli-Diskussion eignet sich sehr gut als Methode für Werteinteriorisationsprozesse. Die Diskussion dient der persönlichen oder gesellschaftlichen Begründung von Entscheidungen vor dem Hintergrund ethisch-moralischer oder sozialer Wertungen (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 256). Das Besondere an dieser Diskussion ist, dass eine Person oder Gruppe eine kontroverse Gegenhaltung bzw. Sichtweise einnimmt und aus dieser Perspektive heraus argumentiert. Dabei sollte die Argumentation auf Basis von Werten und Ansichten nicht auf Basis von Sachargumenten erfolgen. Hierbei werden verschiedene Positionen äußerst emotional vorgetragen, wodurch auch Wertorientierungen intensiv diskutiert werden. Deshalb weist diese intensive Diskussionsmethode eine höhere emotional labilisierende Intensität auf als gängige Diskussionen, was sie zu einer geeigneten Methode für eine Werteentwicklung macht (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 256). Außerdem wirkt sie für Lernende motivierend, sich wertebezogen mit einem Thema auseinanderzusetzen. Ein weiterer Vorteil ist, dass Teilnehmende lernen, kontroverser und intensiver zu diskutieren (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 256).

Vor Beginn der Diskussion sollte der/die Wertebildner:in gemeinsam mit den Teilnehmenden eine emotionsgeladene Ausgangssituation aussuchen und die verschiedenen Sichtweisen kurz erläutern. Nach Bestimmung des Advocatus Diaboli wird diesem Zeit gelassen, die kontroverse Sichtweise zu begründen, sich auf die Diskussion vorzubereiten und die Sichtweise mit dahinterliegenden Werten vorzutragen. Daraufhin beginnt die Diskussion in der Gruppe, dabei ist darauf zu achten, dass Meinungen in Verbindung mit zugrundeliegenden Wertorientierungen und auch Konsequenzen dieser vorgetragen werden. Durch die Diskussion können eigene Werte durch die Auseinandersetzung erörtert, entwickelt aber auch in Frage gestellt werden. Die Diskussion folgt dabei nur wenigen Regeln, es darf übertrieben werden, wertende Aussagen dürfen getroffen werden, Mittel wie Ironie und Humor können ebenfalls genutzt werden.

## 5.3. Nudging

Nudging beschreibt einen Ansatz, in dem Lernende durch kleine Anstöße zu rationalerem Handeln bewegt werden können. Wichtig hierbei ist, dass Nudging als ein leichter Anstoß verstanden wird und nicht einschränkend oder verbietend wird (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 266). Deshalb bietet Nudging im Kontext der Wertentwicklung eine Möglichkeit, Werte zu beeinflussen und in die gewollte Richtung zu bewegen.

Ausgangslage des Nudging ist, wie bei anderen Verfahren auch, eine Entscheidungssituation, die eine hohe emotionale Labilisierung erzeugt bzw. für die Teilnehmenden als emotional belastend empfunden wird (Erpenbeck & Sauter, 2019b, S. 269). Nun stellt sich die Frage, wie vorhandene Werte genutzt und abgeändert werden können, um die Entscheidungssituation aufzulösen oder welche Werte hinzugenommen werden könnten.

Bei der Suche nach Nudges können Wahrnehmungsfehler des Menschen helfen, weshalb es drei Faustregeln zu berücksichtigen gilt: Die Faustregel der Verankerung, Verfügbarkeit und Repräsentativität. Die Faustregel der Verankerung erinnert an das Anchoring, mit dessen Hilfe können Wertungen in eine gewisse Richtung gelenkt werden. Die Faustregel der Verfügbarkeit nutzt den Wahrnehmungsfehler, dass Wahrscheinlichkeiten danach bestimmt werden, wie schnell Beispiele



dafür gefunden werden und wie gut diese vorstellbar sind, dadurch werden Wahrscheinlichkeiten realitätsfern eingeschätzt. Die dritte Faustregel (Repräsentativität) besagt, dass Menschen Ähnlichkeiten nicht auf Basis von Fakten bewerten, sondern danach bewerten, wie ähnlich sich die Faktoren aus der eigenen Sicht heraus sind. Weitere Wahrnehmungsfehler sind: übermäßiges Selbstvertrauen, Verlustaversion, Status-quo-Bias, Framing-Effekt und Besitzumseffekt.

#### 5.4. Leitfragen für die Gestaltung von Wertentwicklungsprozessen

Bei der Gestaltung von Werteentwicklungsprozessen auf der Ebene des Individuums dienen die folgenden fünf Fragen als Leitfragen.

1. Setzt das Verfahren echte Entscheidungs- oder Konfliktsituationen, die nicht mithilfe bisherigen Wissens und Wertens bewältigt werden können?
2. Wird eine Entscheidungs-/Konfliktsituation geschaffen, die eine (starke) emotional-motivationale Labilisierung erzeugt?
3. Wird der Handlungserfolg hinreichend im Gedächtnis verankert?
4. Werden die erfolgreichen Wertungen in Kommunikationsprozessen akzeptiert und sozial bekräftigt?
5. Lässt sich das Vorgehen generalisieren und in weiteren Zusammenhängen einsetzen? (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 162)

Die ersten zwei Fragen beziehen sich dabei auf die Ausgangssituation, diese sollte von den Teilnehmenden als echte Konflikt- bzw. Entscheidungssituation wahrgenommen werden, die nicht direkt bewältigt werden kann und dadurch eine Werteinteriorisation ermöglicht. Dabei sollte die Ausgangslage eine emotional-motivationale Labilisierung erzeugen. Je stärker diese ist, desto tiefer werden die Werte am Ende verankert. Die dritte Frage beschäftigt sich mit der Verankerung des Handlungserfolgs, neben einer starken emotional-motivationalen Labilisierung kann auch über andere Möglichkeiten nachgedacht werden, den Handlungserfolg im Gedächtnis zu verankern, um den Wertewandel langfristig zu gestalten. Die vierte Leitfrage bezieht sich auf die Evaluation neuer Werte durch Kommunikation, in diesem Kontext ist es wichtig, dass die neu entstandenen bzw. abgeänderten Werte sozial akzeptiert und bekräftigt werden. Die fünfte Frage bezieht sich eher auf die Abstraktionsmöglichkeiten des Vorhabens und der Möglichkeit dieses in anderen Zusammenhängen nochmal einzusetzen.

## 6. Werte und Kreislaufwirtschaft

Die Schaffung von Werten wird im Kontext der Geschäftsmodellentwicklung und -umsetzung häufig als elementare Funktion betrachtet (Wirtz et al., 2016; Richardson, 2008; Zott et al., 2011; Freudenreich et al., 2020). Ausgehend von der traditionellen Sichtweise bezieht sich in diesem Zusammenhang Wertschaffung auf ein einseitiges Austauschverhältnis zwischen einem Unternehmen und Kund:innen. Das Unternehmen erzeugt aus Rohstoffen Werte (z.B. Nutzwerte) in Form von Produkten und/oder Dienstleistungen und erhält im Gegenzug ökonomische Werte, meist in Form von Geldeinheiten (vgl. Freudenreich et al., 2020). Andere Stakeholder finden nach dieser Geschäftslogik nachrangig – wenn überhaupt – Beachtung; dies spiegelt sich exemplarisch am Beispiel des bekannten Business Model Canvas (siehe dazu: Osterwalder & Pigneur, 2010) wider, welches methodisch im Bereich der Geschäftsmodellentwicklung häufig eingesetzt wird. Danach steht das Werteversprechen (Value Proposition) gegenüber den Kund:innen und der monetäre Gegenwert für das Unternehmen im Zentrum der Betrachtung (Freudenreich et al., 2020).

In den Entwicklungen der letzten Jahrzehnte wurde deutlich, dass gerade dieses verkürzte eindimensionale Verständnis des Wirtschaftens, welches sich in der heutigen weit verbreiteten Linearwirtschaft, die auf dem Paradigma „produzieren, konsumieren, wegwerfen“ (Kraft et al., 2022, S. 1) beruht, zeigt, zu Problemen unterschiedlichster Art führt: z.B. Umweltkrisen, die in einem Verlust an Biodiversität, Verschmutzung von Luft, Wasser und Boden, Verknappung natürlicher Ressourcen oder Rodung großer Landflächen sichtbar werden oder Kriege und andere gesellschaftliche Krisen

(Rockström et al., 2009; Jackson, 2009; Geissdoerfer et al., 2016; WWF Report, 2022). Wie lässt sich vor diesem Hintergrund im holistischen Sinne von „Wertschaffung“ beziehungsweise Werterhalt sprechen?

In der Folge erwachsen – insbesondere in den letzten Jahren – aus dem Bewusstsein einer Notwendigkeit zu einer nachhaltigeren Wirtschaftsweise die Forderungen nach vermehrt zirkulären, werterhaltenden Geschäftsmodellen. Kraft et al. (2022, S. 1) schreiben dazu:

„Kernproblem der linearen Ökonomie ist, dass die monodirektionale Nutzung endlicher Ressourcen die globalen Lebensgrundlagen verschlechtert und irreversible Auswirkungen auf Umwelt, Mensch und Tier hat. Vor diesem Hintergrund stellt die Kreislaufwirtschaft ein alternatives Wirtschaftsmodell dar, das durch die Schaffung geschlossener Kreisläufe den Material- und Energieeinsatz minimiert und somit eine Entkopplung zwischen Ressourcenverbrauch und Wirtschaftswachstum verspricht. Angetrieben durch politische Agenden, begrenzte Verfügbarkeit von Ressourcen und die sich ändernden Bedürfnisse und Anforderungen der Anspruchsgruppen, eröffnen sich für Unternehmen zunehmend Perspektiven in Richtung Kreislaufwirtschaft.“

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass gerade die ganzheitliche Wertschaffung, im Sinne von ökologischen, ökonomischen und sozialen Werten die grundlegenden Motive bei der Implementation von zirkulären Geschäftsmodellen bilden (Centobelli et al., 2020; Lüdeke-Freund et al., 2019; Ranta et al., 2018; Tapaninaho & Heikkinen, 2021). Und um diese Prinzipien, die den Kern der Kreislaufwirtschaft bilden, in die Praxis umzusetzen, gilt es die traditionelle unternehmenszentrierte Perspektive zu überwinden und eine systemische Perspektive einzunehmen (Ghisellini et al., 2016; Kirchherr et al., 2017; Velenturf & Purnell, 2021), die Wertschaffung als kollektives, interorganisationales Bestreben betrachtet, das auf unterschiedlichen Ebenen des zirkulären Systems verschiedene Stakeholder adressiert (Barreiro-Gen & Lozano, 2020; Eikelenboom & de Jong, 2021; Frishammar & Parida, 2019). Stakeholder können in diesem Sinne als Netzwerk von Interessensvertreter:innen bzw. Anspruchsgruppen<sup>2</sup> verstanden werden, die in einem reziproken, multidimensionalen Wertschaffungs-Verhältnis zueinander stehen (Tapaninaho & Heikkinen, 2021):

---

<sup>2</sup> Freudenreich et al. (2020) unterteilen Stakeholder beispielsweise in gesellschaftliche Stakeholder (z.B. Vertreter:innen der natürlichen Umwelt, der Gemeinden, der Wissenschaft, der Politik und von Agenturen/Medien (vgl. Parmar et al., 2010; Bocken et al., 2013)), Mitarbeitende, Kund:innen, Geschäftspartner:innen und finanzielle Stakeholder.

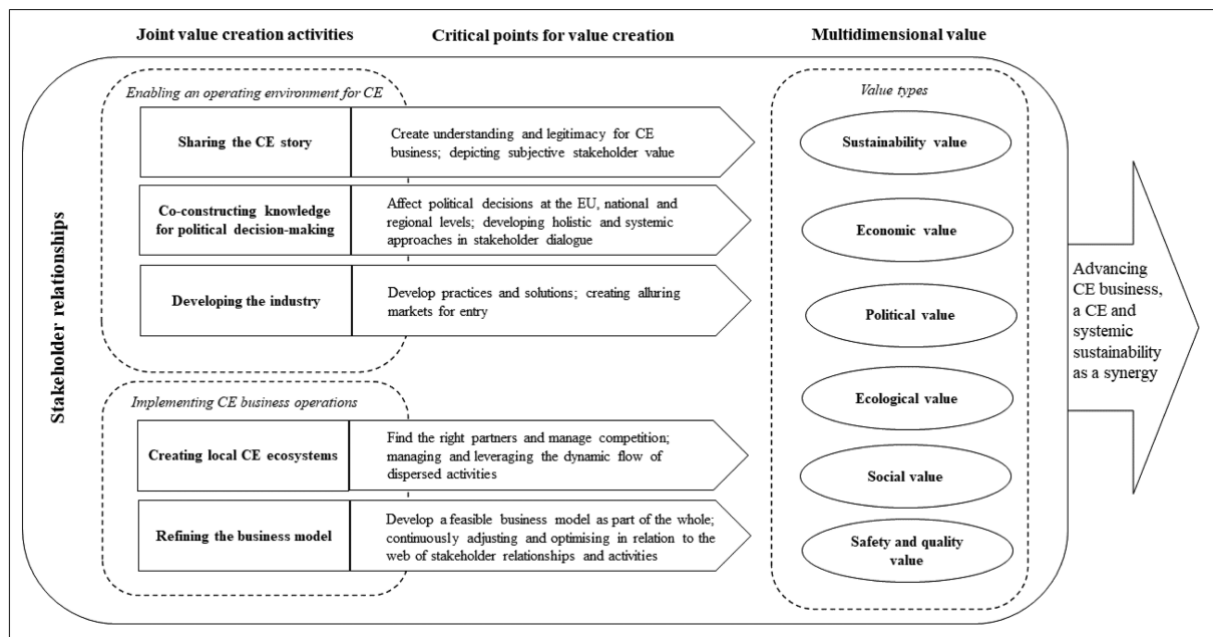


Abbildung 5: Stakeholder-Relationship-Modell zur Wertschaffung in der Kreislaufwirtschaft (Quelle: Tapaninaho & Heikkinen 2021, S. 2733)

Um im Rahmen von KOMATRA entsprechende Transformationsprozesse in der Saar-Pfalz Region umzusetzen, wird es notwendig sein, ein wertegeleitetes sozio-technisches Ökosystem für die Kreislaufwirtschaft zu etablieren, in dem für die unterschiedlichen Stakeholder zielgruppenspezifische nachhaltige Unterstützungsstrukturen und (Bildungs-)Angebote konzeptualisiert werden. Und ein solch vielschichtiger und systemischer Transformationsprozess kann dabei nur in den Köpfen der Menschen beginnen, wenn die Zusammenhänge von dem Verständnis von Werten sowie Kreislaufwirtschaft bewusst reflektiert werden können und folglich neue ganzheitliche Formen des Umgangs entwickelt werden. Die Ansätze und Methoden des wertorientierten Lernens, die in den vorherigen Kapiteln beschrieben sind, bilden dahingehend ein erstes Fundament.

Vor diesem Hintergrund sollte sich Bildung für Nachhaltigkeit an einem transformativen Bildungsansatz orientieren, der die Übernahme von Nachhaltigkeitsprinzipien, -ethik und -werten fördert (Barth & Michelsen, 2013, S. 107). Vare & Scott (2007) betonen dabei, dass der Mensch zur kritischen Selbstreflexion und zur informierten Entscheidung im gesellschaftlichen Kontext befähigt werden muss. In diesem Sinne beschäftigt sich die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) nicht nur mit faktischem Wissen, sondern insbesondere auch mit Werten sowie Einstellungen, die nachhaltige Denk- und Verhaltensweisen (BNE 1<sup>3</sup>) und kritisches Denken fördern bzw. das Nachdenken über Ideen der nachhaltigen Entwicklung (BNE 2) (ebd.).

## 7. Zusammenfassung

Werte sind Lebensorientierung stiftende Leitvorstellungen, die sich im Kontext biographisch prägender Ereignisse im Subjekt entwickeln und als Ordner menschlicher Selbstorganisation besonders in komplexen und unbekanntem Situationen Handlungen und Entscheidungen bestimmen. Insbesondere für das kompetente Handeln sind Werte entscheidend, da sie bewusst und unbewusst elaboriertes Abwägen von Handlungsoptionen ermöglichen sowie damit kompetentes Handeln konstituieren. Somit haben Werte einen direkten Einfluss auf die Grundkompetenzen des Menschen. Anhand des sehr häufig zitierten Modells von Schwartz (1992) lassen sich zehn Universalwertetypen reliabel differenzieren, die länderübergreifend in unterschiedlichen kulturellen Kontexten vorkommen.

<sup>3</sup> Vare & Scott (2007) verstehen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) als einen komplementären Bildungsansatz, der sich aus zwei Teilen (BNE 1 und BNE 2) zusammensetzt und an das traditionell-chinesische Konzept des Yin und Yang angelehnt ist.

Im Kontext der Werteentwicklung ist zu betonen, dass Werte nicht vermittelt, sondern nur erfahren werden können. Dementsprechend funktioniert werteorientiertes Lernen nicht über Wissensvermittlung, sondern über die Ermöglichung neuer Erfahrungen. Dieser Wertaneignungsprozess wird als Interiorisation bzw. Internalisierung bezeichnet. Dieser umfasst drei psychologische Prozesse: die Konfliktsetzung, -wahrnehmung und -bearbeitung, die daraus resultierende Veränderung von Emotionen und Motivationen sowie die non-verbale und verbale Kommunikation von Werten. Wichtig für diesen Prozess ist, dass der Konflikt zu einer kognitiven Dissonanz führt, die eine emotionale Labilisierung auslöst, welche als Reflexionsimpuls fungiert. Dabei bestimmt das emotionale Gewicht der Labilisierung den Grad der Verankerung neuer Werte.

In der Literatur finden sich verschiedene Methoden des werteorientierten Lernens, welche Gemeinsamkeiten aufweisen. Die Ausgangslage ist dabei ein Konflikt bzw. eine Entscheidungssituation, die durch Infragestellung eigener Ansichten oder Werte eine kognitive Dissonanz auslöst, die wiederum zu einer emotionalen Labilisierung führt. Daraus resultiert ein Reflexionsprozess, durch den bestehende Werte verändert oder verworfen werden und neue Werte zur Lösung des Konflikts bzw. der Entscheidungssituation entstehen. Die Wertekommunikation nimmt in diesem Prozess eine wichtige Rolle ein, da diese zum einen als Möglichkeit des Austauschs und der Reflexion über Werte fungiert und zum anderen als Möglichkeit der Evaluation neuer Werte genutzt werden kann. Im Werteinteriorisationsprozess ist es wichtig, dass die Entscheidungssituation bzw. die Wertediskussion möglichst emotional gestaltet wird, dazu können verschiedene Methoden genutzt werden. Zwei Methoden zur möglichst emotionalen Gestaltung von Diskussionen sind die Post-mortem-Diskussion und die Advocatus-Diaboli-Diskussion. Eine weitere Methode zur Werteinteriorisation ist das Nudging, wodurch die Werte von Lernenden durch Nudges beeinflusst werden können.

Wichtig für den Werteentwicklungsprozess ist es, dass eine echte Entscheidungs- oder Konfliktsituation als Ausgangspunkt fungiert, die nicht durch vorliegendes Wissen und vorliegende Werte gelöst werden kann und dadurch eine emotional-motivationale Labilisierung erzeugt. Zudem ist es wichtig, dass die neu entstandenen oder abgeänderten Werte evaluiert sowie durch Kommunikationsprozesse sozial bekräftigt werden und der abschließende Handlungserfolg im Gedächtnis verankert wird.

Im Hinblick auf den Transformationsprozess zur Kreislaufwirtschaft sollten traditionell lineare Wirtschaftsabläufe überwunden werden und ganzheitliche, wertegeleitete, zirkuläre Formen des Wirtschaftens etabliert werden. Ganzheitlich bedeutet dabei, die Transformationsbemühungen an alle relevanten Akteur:innen im Stakeholder-Netzwerk zu adressieren und vorhandene Wechselbeziehungen zu berücksichtigen. Dieser Transformationsprozess kann nur in den Köpfen der Menschen beginnen, indem sich das Wertebewusstsein der Menschen durch Ansätze sowie Methoden des werteorientierten Lernens verändert und dadurch dem Individuum eine kritisch reflektierte und ausdifferenziertere Handlungsoptionalität ermöglicht wird.

## 8. Literatur

- Almond, R., Grooten, M. & Juffe, B. (2022). Living Planet Report 2022 – Building a nature-positive society. WWF.
- Barreiro-Gen, M. & Lozano, R. (2020). How circular is the circular economy? Analysing the implementation of circular economy in organisations. *Business Strategy and the Environment*, 29(8), 3484–3494. <https://doi.org/10.1002/bse.2590>
- Barth, M. & Michelsen, G. (2013). Learning for change: an educational contribution to sustainability science. *Sustainability Science*, 8(1), 103–119. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0181-5>
- Beckers, T. (2018). Werte. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *GRUNDBEGRIFFE DER SOZIOLOGIE* (S. 507–511). VS Verlag FÜR SOZIALWISSE. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0\\_98](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_98)
- Bocken, N., Short, S., Rana, P. & Evans, S. (2013). A value mapping tool for sustainable business modelling. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 13(5), 482–497. <https://doi.org/10.1108/CG-06-2013-0078>
- Centobelli, P., Cerchione, R., Chiaroni, D., Del Vecchio, P. & Urbinati, A. (2020). Designing business models in circular economy: A systematic literature review and research agenda. *Business Strategy and the Environment*, 29(4), 1734–1749. <https://doi.org/10.1002/bse.2466>
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2000). *Change-Management: Den Unternehmenswandel gestalten* (9. Aufl.). Campus-Verl.
- Eikelenboom, M. & Jong, G. de (2022). The Impact of Managers and Network Interactions on the Integration of Circularity in Business Strategy. *Organization & Environment*, 35(3), 365–393. <https://doi.org/10.1177/1086026621994635>
- Erpenbeck, J. (2020). *Die Wertegesellschaft: Formen - Folgerungen - Fragen*. Springer Berlin / Heidelberg. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6414284>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung: Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts. essentials*. Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer Gabler. [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/1932112](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1932112)
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2018). *Wertungen, Werte - Das Fieldbook für ein erfolgreiches Wertemanagement* (1. Aufl.). SpringerLink Bücher. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54779-3>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019a). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt* (2. Aufl. 2019). Springer Berlin Heidelberg. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1532828>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019b). *Wertungen, Werte - Das Buch der gezielten Werteentwicklung von Persönlichkeiten* (1. Auflage 2019). Springer Berlin Heidelberg. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5887779>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2021). *Die Wertegesellschaft: Formen - Folgerungen - Fragen*. Springer Berlin / Heidelberg.
- Eugenia A. Panitsides. (2014). Papastamatis, A., Panitsides, E. & Boutskou, E. (2014). Transformative learning: Towards a holistic approach. Interrogating transformative processes in learning and education: an international dialogue. In D. Andritsakou & L. West, L. (Eds) *What's the point of Transformative Learning? Proceedings* (pp. 351-358). Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association. <https://doi.org/10.13140/2.1.1271.0088>
- Fischer, C. A. (2019). *Werte als Kerne von Kompetenzen. Eine theoretische Studie mit einer empirischen Analyse in Montessori-Schulen*. Waxmann. Münster.

- Freudenreich, B., Lüdeke-Freund, F. & Schaltegger, S. (2020). A Stakeholder Theory Perspective on Business Models: Value Creation for Sustainability. *Journal of Business Ethics*, 166(1), 3–18. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04112-z>
- Frishammar, J. & Parida, V. (2019). Circular Business Model Transformation: A Roadmap for Incumbent Firms. *California Management Review*, 61(2), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0008125618811926>
- Geissdoerfer, M., Bocken, N. M. & Hultink, E. J. (2016). Design thinking to enhance the sustainable business modelling process – A workshop based on a value mapping process. *Journal of Cleaner Production*, 135, 1218–1232. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.07.020>
- Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. M. & Hultink, E. J. (2017). The Circular Economy – A new sustainability paradigm? *Journal of Cleaner Production*, 143, 757–768. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.12.048>
- Geissdoerfer, M., Vladimirova, D. & Evans, S. (2018). Sustainable business model innovation: A review. *Journal of Cleaner Production*, 198, 401–416. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.06.240>
- Ghisellini, P., Cialani, C. & Ulgiati, S. (2016). A review on circular economy: the expected transition to a balanced interplay of environmental and economic systems. *Journal of Cleaner Production*, 114, 11–32. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.09.007>
- Hanel, P. H. P., Litzellachner, L. F. & Maio, G. R. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Frontiers in psychology*, 9, 1643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01643>
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2010). *Kompetenztraining: Informations- und Trainingsprogramme (2., überarb. u. erw. Aufl.)*. Schäffer-Poeschel. <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=669341>
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2011). *Kompetenztraining: Informations- und Trainingsprogramme (2nd ed.)*. Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht. <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=669341>
- Höffe, O. (2014). *Die Macht der Moral im 21: Annäherungen an eine zeitgemäße Ethik*. C.H. Beck.
- Hofstede, G. (1980). Culture and Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15–41. <https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300>
- Jackson, T. (2009). Beyond the Growth Economy. *Journal of Industrial Ecology*, 13(4), 487–490. <https://doi.org/10.1111/j.1530-9290.2009.00151.x>
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. Business book summary. Siedler.
- Kirchherr, J., Reike, D. & Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, 127, 221–232. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.09.005>
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons, E. A. Shils, G. W. Allport, C. Kluckhohn, H. A. Murray, R. R. Sears, R. C. Sheldon, S. A. Stouffer & E. C. Tolman (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (S. 388–433). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
- Köbel, N. (2018). *Identität – Werte – Weltdeutung: Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen (1. Auflage)*. Beltz Juventa.
- Kopp, J. & Steinbach, A. (Hrsg.). (2018). *GRUNDBEGRIFFE DER SOZIOLOGIE*. VS Verlag FÜR SOZIALWISSE. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0>
- Kraft, M. H. G., Christ, O. & Scherer, L. (2022). *Management der Kreislaufwirtschaft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39225-3>

- Lüdeke-Freund, F., Gold, S. & Bocken, N. M. P. (2019). A Review and Typology of Circular Economy Business Model Patterns. *Journal of Industrial Ecology*, 23(1), 36–61. <https://doi.org/10.1111/jiec.12763>
- Mezirow, J. D. (post 2006], cop. 2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (1. Aufl.). The Jossey-Bass higher and adult education series. Jossey-Bass a Wiley Company.
- Münsterberg, H. (1908). *Philosophie der Werte: Grundzüge einer Weltanschauung*. Barth.
- Osterwalder, A. (2011). *Business Model Generation: Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer* (J. T. A. Wegberg, Übers.) (1. Aufl.). Business 2011. Campus Verlag GmbH. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=832895>
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2011). *Business Model Generation: Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer* (J. T. A. Wegberg, Übers.). Campus Verlag. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=832895>
- Parmar, B. L., Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Purnell, L. & Colle, S. de (2010). Stakeholder Theory: The State of the Art. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 403–445. <https://doi.org/10.1080/19416520.2010.495581>
- Parsons, T., Shils, E. A., Allport, G. W., Kluckhohn, C., Murray, H. A., Sears, R. R., Sheldon, R. C., Stouffer, S. A. & Tolman, E. C. (Hrsg.). (2013). *Toward a General Theory of Action*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507>
- Ranta, V., Aarikka-Stenroos, L. & Mäkinen, S. J. (2018). Creating value in the circular economy: A structured multiple-case analysis of business models. *Journal of Cleaner Production*, 201, 988–1000. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.08.072>
- Richardson, J. (2008). The business model: an integrative framework for strategy execution. *Strategic Change*, 17(5-6), 133–144. <https://doi.org/10.1002/jsc.821>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., Wit, C. A. de, Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., . . . Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472–475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung - zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, 5. <https://doi.org/10.25656/01:4595> (Bildungsforschung 5 (2008) 2, 22 S).
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In *Advances in Experimental Social Psychology* (S. 1–65). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60281-6)
- Spranger, E. (1921). *Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (2., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Niemeyer.
- Tapaninaho, R. & Heikkinen, A. (2022). Value creation in circular economy business for sustainability: A stakeholder relationship perspective. *Business Strategy and the Environment*, 31(6), 2728–2740. <https://doi.org/10.1002/bse.3002>
- Taylor, E. W. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (1. Aufl.). Jossey-Bass higher and adult education series. Jossey-Bass a Wiley Imprint. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=448030>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

- Velenturf, A. P. & Purnell, P. (2021). Principles for a sustainable circular economy. *Sustainable Production and Consumption*, 27, 1437–1457. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2021.02.018>
- Verwiebe, R. (2019). Werte und wertebildung aus interdisziplinärer perspektive. VS Verlag FUR SOZIALWISSE. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5>
- Verwiebe, R., Seewann, L. & Wolf, M. (2018). Zur Relevanz verschiedener Lebensbereiche für die Entstehung individueller Werthaltungen. *Aktuelle Befunde für Österreich aus einer Mixed-Methods-Studie. Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 43(2), 179–201. <https://doi.org/10.1007/s11614-018-0305-y>
- Wirtz, B. W., Pistoia, A., Ullrich, S. & Göttel, V. (2016). Business Models: Origin, Development and Future Research Perspectives. *Long Range Planning*, 49(1), 36–54. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2015.04.001>
- Zott, C., Amit, R. & Massa, L. (2011). The Business Model: Recent Developments and Future Research. *Journal of Management*, 37(4), 1019–1042. <https://doi.org/10.1177/0149206311406265>



## Impressum

Prof. Dr. Matthias Rohs

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau

Fachgebiet Pädagogik

Erwin Schrödinger Straße

67663 Kaiserslautern

Tel: 0631 205 3697

<https://sowi.rptu.de/fgs/paedagogik/>

ISSN: 2364-8988

## Lizensierung



Beiträge zur Erwachsenenbildung sind unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Vorgeschlagene Zitation

Luca Fliegener & Fabian Ilmer (2023). *Werteorientiertes Lernen – Begriffe und Grundlagen* (Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr. 15), Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau.