

# Forschungsbericht



## **Werte von Student/innen in der Grünen Pädagogik.**

Qualitative Experteninterviews mit Studierenden des zweiten Semesters des Bachelorstudiums Umweltbildung 240 zu Nachhaltigkeitswerten



© (beide Bilder) Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

Michael Holzwieser

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

Angermayergasse 1  
1130 Wien

[www.haup.ac.at](http://www.haup.ac.at)

Email: michael.holzwieser@haup.ac.at

Wien, September 2020

# Inhalt

Zusammenfassung.....	4
Abstract .....	4
1. Einleitung.....	5
2.0 Definitionen.....	6
2.1. Werte.....	6
2.1.1. Werte: semantisch .....	6
2.1.2. Werte: systemisch .....	6
2.1.3. Werthaltungen .....	7
2.1.4. Wertereflexion .....	7
2.1.5. Wertebildung.....	7
2.2. Nachhaltigkeit.....	7
2.2.1. Konzept der Nachhaltigkeit .....	7
2.2.2. Drei-Säulen-Modell .....	8
2.2.3. Fünf Dimensionen der Nachhaltigkeit nach Karl von Koerber .....	9
2.2.4. Sustainable Development Goals und Klimaschutz als politischer Rahmen.....	9
2.2.5. Nachhaltigkeit als offener und problematischer Begriff .....	10
2.2.6. Qualitätsansprüche der Nachhaltigen Entwicklung .....	10
2.3. Werte der Nachhaltigkeit .....	11
2.3.1. Mangel an empirischer Forschung .....	11
2.3.2. Nachhaltigkeit und religiös-philosophisch-ethische Bildungsdimension .....	11
2.3.4. Ethische Kompetenz in der Nachhaltigkeitsbildung.....	11
2.3.5. Interkulturelles und Interreligiöses .....	12
2.3.6. Wertebildung als Wertekommunikation.....	12
2.4. Grüne Pädagogik .....	12
2.4.1. Konzept der Grünen Pädagogik.....	12
2.4.2. GP und Alltagsvorstellungen .....	12
2.4.3. GP und Wertebildung.....	12
2.4.4. Wertschätzung als Nachhaltigkeitswert der Grünen Pädagogik.....	13
3. Problemstellung .....	14
3.1. Verortung in bisheriger Forschung.....	14
3.2. Nachhaltigkeitswerte .....	14
3.3. Nachhaltigkeit.....	14
Nachhaltigkeitsdefinitionen .....	14
Nachhaltigkeit als offener Begriff.....	14

3.4. Werte.....	15
Kultureller Kontext: Werteverfall oder Wertpluralismus?.....	15
3.5. Grüne Pädagogik .....	15
Alltagsvorstellungen der Studierenden der Umweltbildung.....	15
3.6. Nachhaltigkeitswerte vertiefend bestimmen.....	16
4. Methodik .....	16
4.1 Forschungsdesign .....	16
Untersuchungsziel .....	16
Untersuchungsablauf .....	17
Untersuchungsverfahren.....	18
4.2. Stichprobe und Untersuchungszeitraum.....	18
5.0. Interpretierende und reflektierende Interpretation .....	19
5.1. Auswertung T1 .....	19
5.2. Auswertung T 2.....	22
5.3. Auswertung T3 .....	26
5.4. Auswertung T4 .....	29
6.0. Komparative Analyse.....	34
Explizite Beantwortung der Forschungsfragen .....	39
7.0. Fazit und Diskussion .....	41
8.0. Verzeichnisse .....	42
8.1. Abbildungsverzeichnis.....	42
8.2. Tabellenverzeichnis .....	42
8.3. Literaturverzeichnis.....	42
9.0. Anhang.....	45
9.1. Interviewleitfaden .....	45
9.2. Auswertungsmatrix .....	45
9.3. Hinweis zu den Transkriptionen:.....	48
9.4. Autorenbeschreibung.....	48

## Zusammenfassung

Diese qualitative Forschung geht der Frage nach Nachhaltigkeitswerten in einem speziellen sozio-kulturellen Kontext nach. Studierende der Umweltbildung der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien werden als Expertinnen befragt. Deren Expertise haben sie, wie das Ergebnis der Forschung zeigt, durch ein hohes Commitment zu Nachhaltigkeitsthemen aufgebaut, das in Familie, Schule und an der Hochschule geprägt worden ist. Weiters wird befragt, welche Werte die Studierenden in der Grünen Pädagogik, die die Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Hochschule als eigenes didaktisches Konzept verwirklicht, als Nachhaltigkeitswerte sehen. Dabei zeigt die Studie, dass Wertschätzung ungeteilt als wichtiger bis wichtigster Nachhaltigkeitswert angesehen wird. Die Wertschätzung wird Mensch, Tier, Erde und der eigenen Person selbst entgegengebracht. Diese Wertschätzung wird nicht nur inhaltlich, sondern auch prozessorientiert in den Bildungsprozessen der Grünen Pädagogik als wichtig angesehen. Die Wertschätzung zieht sich als Grundwert durch die anderen Werte wie Solidarität und Toleranz, die mit Einschränkungen als Nachhaltigkeitswerten gesehen werden. Zivilcourage wird als Nachhaltigkeitswert gesehen, sofern es um öffentliches Eintreten für nachhaltige Entwicklung, aber auch um Kritik an materialistischen Systemen gesehen wird.

Die qualitative Befragung nach Bohnsack (1999) und Mayring (2016) wird durch ausführliche Begriffsklärungen literaturgestützt vorbereitet. Dabei wird der offene und bisweilen unklare Nachhaltigkeitsbegriff diskutiert. Die Befragten sollen die Nachhaltigkeitswerte einerseits frei nennen können, andererseits vier vorgeschlagene Werte als für die Grüne Pädagogik geeignet nennen und bei Zustimmung inhaltlich vertiefen. Diese Erforschung kann einen Beitrag leisten, einerseits Nachhaltigkeit genauer zu definieren und andererseits die bisher geringe qualitative Forschungslage zu Nachhaltigkeitswerten zu bereichern. Die Ergebnisse werden in den Lehrveranstaltungen „Lebensstil im interkulturelle und interreligiösen Diskurs“ und „Diversität und Dialog“ präsentiert.

## Abstract

This qualitative research asks for values of sustainability in a special social-cultural context. Students of Education of Environment at the University College of Agrarian und Environmental Pedagogy in Vienna are interviewed as experts. The results show that their competency is their highly developed commitment to topics of sustainability, which have been shaped out in their families, schools and at the University College. Furthermore it is asked which values of sustainability are seen in the Green Pedagogy which is a realisation of Education of Sustainable Development at the University College of Agrarian und Environmental Pedagogy. It is one of the outcomes that respect (in German more powerfully expressed as “Wertschätzung”) is one of the most important values. Respect is shown to human beings, animals, the earth and to the own personality. Respect is understood on the level of topic as well as in the processes of education of Green Pedagogy. Respect as a basic value is also shown in solidarity and tolerance, which are partly further values of sustainability. Courage is also a value of sustainability due to public engagement for sustainable development and as a critique to materialistic systems.

The qualitative research follows Bohnsack (1999) and Mayring (2016) and is prepared by definitions which are based on literature research. The open and quite unshaped definition of sustainability is being discussed. The interviewed persons shall tell their values of sustainability as well as shall prove whether four given values are values of Green Pedagogy and define them more deeply. This research can help to define sustainability more precisely and can contribute to the rarely done qualitative research of values of sustainability. The results will be used in lectures like “Lifestyle in Intercultural and Interreligious Dialogue” and “Diversity and Dialogue”.

# 1. Einleitung

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien bietet im deutschsprachigen Raum die einmalige Gelegenheit, im Themenfeld „Natur“ in besonderer Weise zu studieren: Im Studium der Agrarbildung und im Studium der Umweltbildung. Studierende der Agrarbildung beschäftigen sich mit der Naturnutzung und deren Vermittlung, und Studierende der Umweltbildung mit der Pädagogik und Beratung von Naturschutz. Diese einschlägige Thematik und das eigene pädagogische Konzept der Grünen Pädagogik bieten eine gute Gelegenheit, nach Werten der Nachhaltigkeit empirisch zu fragen. Die Studierenden kommen zum Großteil lebensweltlich aus den genannten Bereichen und bilden sich im Studium einschlägig weiter. Damit wird die eigene Lebenserfahrung mit dem Studium besonders verbunden, und es lässt sich ein hohes Commitment zu Nachhaltigkeitsthemen vermuten.

Interessant ist weiters, dass „Nachhaltigkeit“ als öffentliche Aufgabe eine wachsende Aktualität erfährt: Global durch die SDGs der UNO, europäisch durch den Green Deal, österreichweit durch staatliche Nachhaltigkeitsstrategien und der Wertschätzung des Themas durch Nennung im Namen „Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus“ von 2017 bis 2019. Andererseits leidet der Begriff unter einer inhaltlichen Unklarheit und zum Teil kontroversiellen Rezeptionen. Das macht eine Erforschung von Nachhaltigkeitswerten einerseits schwieriger, andererseits gibt es ihr eine neue Dringlichkeit, zur semantischen Schärfung und Vertiefung des Begriffes beizutragen. Eine Erforschung von Nachhaltigkeitswerten kann ein Meilenstein auf dem Weg zu einem klareren Bild von Nachhaltigkeit werden.

Wertefragen gewinnen in einer pluralistischen Gesellschaft an Bedeutung, da viele Lebensentwürfe oft gleichrangig nebeneinander stehen und immer seltener tradiert und noch seltener unhinterfragt übernommen werden. Da Werte eine Orientierungsfunktion haben, kann eine empirische Erforschung von Nachhaltigkeitswerten als ein Beitrag gesehen werden, Orientierungshilfen in einer vielfältigen Gesellschaft und Wirtschaft zu geben. Werte werden vom Wesen her als Werthaltung individuell vertieft. Ein unklares Wertebild erschwert diesen Prozess jedoch. Eine empirische Vergewisserung von Nachhaltigkeitswerten kann größere semantische Eindeutigkeit erreichen, und inhaltliche Tiefe kann die subjektbezogene Entwicklung von Werthaltungen erleichtern.

Ursprünglich hätte diese Forschung den Fokus auf die semantische Vertiefung von Werthaltungen gelegt. Werthaltungen der Studierende sind an der Hochschule im Fokus der Forschung gelegen (z.B. Payrhuber 2016) und werden in der Lehre unter anderem von der Kollegin Andrea Payrhuber und dem Kollegen Norbert Hopf behandelt. Diese Forschung hätte mit einem Forschungsprojekt von Norbert Hopf zusammengearbeitet. Er hätte in einer quantitativen Testung in Anlehnung an die europäische Wertestudie von Schwartz (Schwartz 1992, zit. n. Strack et al. 2008) nach dem Modell von Strack et al. (2008) die Studierenden in vier Wertequadranten eingeteilt. Aus jedem Quadranten wäre ein/e Studierende/r zu qualitativen Interviews für die vorliegende Studie eingeladen worden. Da die Studie von Norbert Hopf nicht durchgeführt werden konnte, weil sie vom Forschungsbeirat nicht genehmigt worden ist, ist die Notwendigkeit entstanden, die vorliegende Studie nach einem anderen Forschungsdesign durchzuführen. Dadurch hat sich der ursprüngliche Fokus von Werthaltungen Richtung Nachhaltigkeitswerten verschoben.

Für die Hochschule ergibt sich ein Nutzen, dass mit dieser Forschung Fortbildungen zu den Nachhaltigkeitswerten gestaltet werden können. In der Lehre kann die Vorlesung „Lebensstil im interkulturellen und interreligiösen Diskurs“ und die Lehre der Grünen Pädagogik genauer bei den Alltagsvorstellungen der Studierenden der Umweltbildung ansetzen. Zudem können weitere Forschung zu Nachhaltigkeitswerten an dieser Forschung anschließen.

Nach begrifflichen Klärungen in dem Kapitel Definitionen werden die Forschungsmethodik und -durchführung erklärt. Nach der Dokumentation der Auswertungen qualitativen Interviews wird in einer komparativen Analyse das Ergebnis präsentiert und diskutiert werden.

## 2.0 Definitionen

Im Folgenden sollen die wichtigsten Begriffe, die in dieser qualitativen Forschung verwendet werden, definiert werden. Die Begriffe werden auf den Fokus der Forschungsarbeit ausgerichtet werden und geben das Vorverständnis wider. In der folgenden Problemstellung wird auf die Definitionen Bezug genommen.

### 2.1. Werte

#### 2.1.1. Werte: semantisch

Bilsky beklagt, dass Werte in der wissenschaftlichen Diskussion nicht eindeutig definiert sind (Bilsky 2008, S. 63). In der Psychologie werden Werte als etwas individuell Angestrebtes gesehen, während die Soziologie Werte als etwas Normatives beschreibt. Der Begriff „Wert“ ist geschichtlich gesehen eine ökonomische Wortschöpfung, aber semantisch, ohne den Begriff zu verwenden, von der westlichen, christlichen Moraltheologie religiös entfaltet, durch Vernunft begründet und auch für nichtreligiöse Menschen verstehbar (Holzwieser 2018, S. 3). Im Verständnis dieser Forschungsarbeit meint „Werte“ etwas Anstrebenswertes, das sowohl individuell gesucht wird, als auch gesellschaftlich vorgegeben ist. Sie beschreiben also einen erwünschten Soll-Zustand (Schmuck 2005, S. 86) und üben eine Orientierungsfunktion für das Handeln aus (Joas 1999, S. 288 zit. n. Heinzlmaier 2011, S. 5f). Werte geben Gegenständen, Personen und eigenen Erfahrungen eine Bedeutung (Rekus 2009, S.9). Werte besitzen sowohl eine kognitive als auch emotionale Seite (Gollan 2012, S. 13). Werte werden hier als Konstrukte im Sinne des sozial-kulturellen Konstruktivismus nach Kersten Reich definiert (Reich 2010).

#### 2.1.2. Werte: systemisch

Werte könne als eine Konstruktion systemisch auf vier Ebenen festgestellt werden kann (Gollan 2012, S. 8; Holzwieser 2020, S. 47): psychologisch, sozialpsychologisch, soziologisch und kulturell/globalen (inter- und transgenerationell, siehe Tabelle 1). Gerade die kulturell/globale Dimension ist in der Nachhaltigkeit wichtig, wenn die inter- und transgenerationellen Gerechtigkeit global erreicht werden soll (Vogt 2013, S. 386ff). Werte haben somit eine kulturelle Ebene und sind für den Aufbau eines nachhaltigen Lebensstils und einer zukunftsfähigen Kultur wichtig.

Systemebene	Interaktionsebene	Wissenschaftsdisziplin
psychisch	Individuell	Persönlichkeitspsychologie
mikrosoziologisch	Interaktiv	Sozialpsychologie
makrosoziologisch	gesellschaftlich	Soziologie
global	interkulturell/spirituell	Philosophie (Ethik), Sozialethik, Theologie

Tab. 1: Eigene Darstellung: Erste drei Ebenen nach Gollan (2012, S. 8)

Zusammenfassend kann mit Heinzlmaier (2013) festgehalten werden:

*"Werte sind also dazu da, die Menschen dazu zu motivieren, im Sinne von übergeordneten moralischen Haltungen richtig zu handeln, keinesfalls sollten sie diese aber dazu zwingen." (Heinzlmaier, 2013, s. 2).*

### 2.1.3. Werthaltungen

Graumann und Willig (1983, zit. n. Schmuck 2005, S. 87) haben die Unterscheidung zwischen Werten (überindividuell) und Werthaltungen (individuell, psychologisch) eingeführt. Diese Arbeit folgt dieser Unterscheidung, und konzentriert sich auf Werte als überindividuelles, kulturelles Konzept, das vom Individuum in Werthaltungen rezipiert und konkretisiert wird. Auf Studien zur GP und Werthaltungen speziell von den Kolleginnen Andrea Payrhuber und Angela Forstner-Ebhart wird hier ausdrücklich hingewiesen (Forstner-Ebhart & Payrhuber 2013; Payrhuber 2016; Payrhuber 2020). Die vorliegende Studie kann ein ergänzender Beitrag sein, die Items dieser Studien inhaltlich und semantisch zu vertiefen. Es ist jedoch nicht vorauszusetzen, dass die Interviewpartner/innen die Unterscheidung von Werten und Werthaltung rezipiert haben.

### 2.1.4. Wertereflexion

Schmuck (2015, S. 86-87) sieht es als problematisch an, wenn aus einem bestimmten Wissenschaftsverständnis heraus Werte methodisch als unwissenschaftlich angesehen werden, weil sie methodisch nicht objektivierbar wären. Die Reflexion von Werten wäre aber im Nachhaltigkeitsbereich nach Schmuck besonders nötig, damit nicht ein instrumentelles Paradigma des Naturumganges unreflektiert übernommen wird. Er konstatiert:

*“Die paradoxe Konsequenz einer solchen Haltung kann jedoch darin bestehen, dass sich durch die Unterlassung von Wertereflexionen solche Wertepräferenzen Bahn brechen, die Entwicklungen bewirken, welche die meisten Menschen nicht wollen.” (Schmuck 2005, S. 87)*

Die Studie folgt der Auffassung, dass Forscher ihre Wertentscheidungen meist vor dem Forschungsprozess getroffen haben. Wertentscheidungen liegen den wissenschaftlichen Forschungen als Prämissen voraus und müssen daher philosophisch reflektiert werden (Schmuck 2005, S. 89). In der Bildung von Nachhaltigkeitswerten ist die Wertereflexion der Lehrenden wichtig (Holzwieser 2020, S. 54).

### 2.1.5. Wertebildung

Zum Konzept der Wertebildung: vgl. 2.3.6. Wertebildung als Wertekommunikation und 2.4.3. GP und Wertebildung.

## 2.2. Nachhaltigkeit

### 2.2.1. Konzept der Nachhaltigkeit

Als Konzept globaler und inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit wurde Nachhaltigkeit von den Vereinten Nationen 1987 definiert. Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung hat im Brundtland-Bericht “Unsere gemeinsame Zukunft” Nachhaltigkeit im Kontext von gerechter, weltweiter Entwicklung konzipiert: “Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (WCED 1987, o.A.) Nachhaltigkeit hat zwei Schlüsselbegriffe: Zum einen werden bei den Bedürfnissen die Nöte der Ärmsten priorisiert. Zum anderen sollen die Ressourcen der Natur nicht auf Kosten der künftigen Generationen verringert werden. Die Definition der Vereinten Nationen von 1987 ist auch für diese Arbeit richtungsweisend und kann so zusammengefasst werden: „Wirtschaft und Gesellschaft sollen sich dauerhaft so entwickeln, dass die Natur und ihre Ressourcen so weit erhalten bleiben, dass die Befriedigung der Bedürfnisse der Ärmsten und die intergenerationellen Bedürfnisse weltweit möglich bleiben.“ (Holzwieser 2020, S. 43) Von Koerber weist darauf hin, dass der globale Aspekt der Nachhaltigkeit in der Rezeption der UNO-Formel der Nachhaltigen Entwicklung oft vernachlässigt wird (Koerber 2014, S. 261). Dem ist hinzuzufügen, dass der Aspekt der ärmsten Bevölkerung, lokal

und global, in der westlichen Welt übersehen wird, obwohl er in der Brundtland-Kommission ausdrücklich genannt wird. Erst Papst Franziskus hat in seinem Schreiben „Laudato si“ (Franziskus & Florin 2015) im Jahr 2015 ausdrücklich darauf hingewiesen und das Schicksal der Erde und das Schicksal der ärmsten Menschen weltweit argumentativ schlüssig verbunden.

### 2.2.2. Drei-Säulen-Modell

In den darauffolgenden Jahren wurde Nachhaltigkeit im Drei-Säulen-Modell als Zusammenspiel von Wirtschaft-Sozialem-Ökologie konzipiert (Abb. 1). Das Drei-Säulen-Modell hat als Stärke, dass es den systemischen Zusammenhang der drei Bereiche aufzeigt. Wirtschaft geht nicht ohne gesellschaftlichem Aspekt und Ökologie kann nicht getrennt von Wirtschaft gesehen werden. Ebenso spielen Lebensstil, Kultur und gesellschaftliche und wirtschaftliche Möglichkeiten eine Bedeutung, wie ökologisch sinnvolle Ziele umgesetzt werden können.

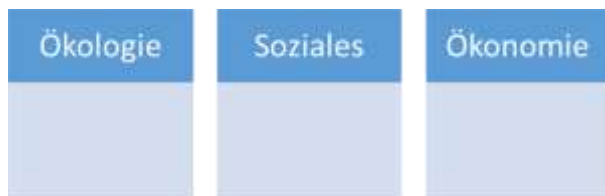


Abb. 1: Dreisäulenmodell

Jedoch schwingen, wie Vogt (2013) kritisiert, irreführende Konnotationen mit, dass etwa alle drei Säulen gleich hoch und damit gleich wichtig oder vom Änderungsimpuls her gleichrangig seien. Das Drei-Säulen-Modell stellt die Nachhaltigkeitsproblematik unterkomplex dar (Vogt 2013, S. 110ff).

Um die Zusammenhänge der drei Säulen systemisch adäquater als im Dreisäulenmodell darzustellen, können die drei Dimensionen als Dreieck dargestellt werden. Wenn die Summe der Seitenlängen konstant bleibt, kann dargestellt werden, welche Dimension leidet, wenn die anderen beiden überdimensioniert werden. Abb. 2 zeigt die Auswirkungen auf die Wirtschaft, wenn Konsument/innen aus ökologischen und gesundheitlichen Gründen z. B. den Fleischkonsum stark reduzieren. Landwirtschaft und Fleischverarbeitung sind davon betroffen.

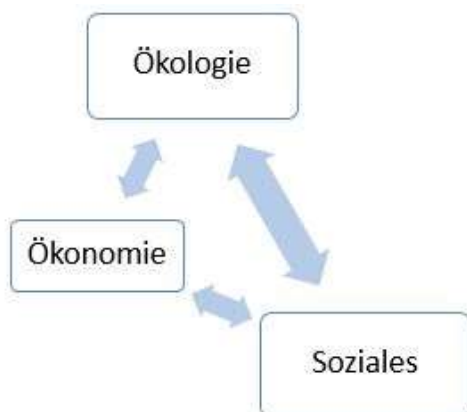


Abb. 2: Betonung von Ökologie und Sozialem zulasten von Wirtschaft im Dreiecksmodell

Koerber hat daraus fünf Dimensionen der Nachhaltigkeit entwickelt, die folgend erwähnt werden sollen.



### 2.2.3. Fünf Dimensionen der Nachhaltigkeit nach Karl von Koerber

Karl von Koerber (2014, S. 261-262) sieht neben den drei Säulen der Wirtschaft, Ökologie und Ökonomie noch zwei weitere Dimensionen: Kultur und Gesundheit (Abb. 3). Diese hat er vor allem durch seinen Fokus „Ernährung“ entwickelt. Dieser Ansatz scheint besonders beachtenswert, weil Nachhaltige Entwicklung und Ernährung eng zusammenhängen. So entstehen im Lebensmittelsektor viele Treibhausgasemissionen, die durch den steigenden Fleischkonsum in der industrialisierten Welt verstärkt werden. Ebenso ist der Transportsektor inkludiert, wenn Futtermittel aus Lateinamerika (z.B. Soja) nach Europa verschifft werden, damit fettärmeres Fleisch produziert wird, das die Konsumentenwünsche einer kalorienärmeren Nahrung erfüllen kann. Dies hat viel mit Lebensstil und Lebenskultur zu tun. Oder die Lagerung von Lebensmittel und Lebensmittelverschwendung, um andere Bereiche zu nennen. Ernährung spielt also bei der Nachhaltigen Entwicklung eine große Rolle. Von Koerber stellt fest, dass im Ernährungsbereich Änderungen leichter und rascher möglich sind, um eine Nachhaltige Entwicklung zu fördern (Koerber 2014, S. 260).

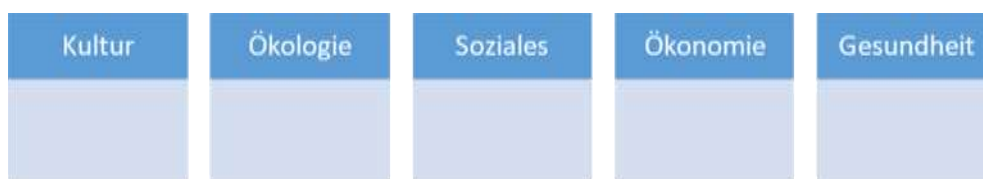


Abb. 3 Fünf Dimensionen der Nachhaltigkeit nach von Koerber (2014)

Von Koerber meint auch, dass die UNO-Definition von Nachhaltigkeit meist unvollständig rezipiert und der globale Aspekt übersehen wird (Koerber 2014, S. 261). Das gute Leben, das aus der nachhaltigen Entwicklung entspringt, soll für alle Menschen weltweit gelten. Im Ressourcenverbrauch, gerade bei der Nahrung, wird aber sichtbar, dass die reicheren Industrieländer die ärmeren Schwellen- und Entwicklungsländer ausbeuten.

Zusammengefasst formuliert von Koerber ein Motto für Nachhaltige Ernährung: „Essen mit Genuss und Verantwortung – für alle Menschen auf der Erde und für die kommenden Generationen.“ (Koerber 2014, S. 266)

### 2.2.4. Sustainable Development Goals und Klimaschutz als politischer Rahmen

Das Konzept der „Nachhaltigen Entwicklung“ ist von der UNO im Jahr 2015 in den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen, den „Sustainable Development Goals“ (SDG) in der Agenda 2030 entfaltet und von Österreich in der „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (BMNT, o.A.) aufgegriffen worden. Die anschließende Klimaschutzkonferenz in Paris hat unter anderem durch den diplomatischen Einfluss vom römisch-katholischen Papst Franziskus (Franziskus & Florin 2015) ein historisches Klimaabkommen verabschiedet, das die Republik Österreich ratifiziert hat. Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist im allgemeinen Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ enthalten. Der „Green Deal“ der EU-Kommission sieht den Klimaschutz als zentrales Ziel (EU 2019).

Die Idee der nachhaltigen Entwicklung ist also eine politische Idee der Gerechtigkeit, die in der UNO grundlegend ausgearbeitet und in internationalen vertraglichen Regelwerken staatlicherseits aufgegriffen worden ist. Sie ist in einem politischen Sinn normativ als Verständnis der globalen Gerechtigkeit. Sie ist ebenso in einem ethischen Sinn normativ, da die Notwendigkeit einer Nachhaltigen Entwicklung rational nachvollziehbar ist und die Verantwortung menschlichen Handelns, sowohl als Individuen als auch als Gesellschaften, herausfordert. Die Idee der Nachhaltigen Entwicklung ist also sowohl ein politisches als auch ein ethisches Konzept.

### 2.2.5. Nachhaltigkeit als offener und problematischer Begriff

Markus Vogt legt in seiner wegweisenden Habilitationsschrift „Prinzip Nachhaltigkeit“ (2013) einen Mangel des Begriffes „Nachhaltigkeit“ offen, wenn dieser Begriff eine Bandbreite von gegensätzlichen Positionen zulässt. Zum einen kann er von einem streng ökologischen Verhalten, das Wirtschaft und Technik ablehnt, ausgehen, das zu Recht in Verdacht eines ungeschichtlichen Naturromantizismus gerät. Zum anderen kann damit eine leichte Ökologisierung von stark ressourcenverbrauchenden Wirtschaftszweigen bezeichnet werden, die zu Marketingzwecken gebraucht wird, aber die Folgen für die ärmsten Menschen, nächsten Generationen und Erde außer Acht lässt. Vogt arbeitet daher sozialetisch heraus, dass eine zirkuläre Ökonomie der „harte umweltökonomische Kern des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung“ (Vogt, 2013, S. 134) ist.

Interessant sind die Überlegungen Vogts (2013), die hier nur angedeutet werden können, zu dem oft unklar verwendetem Naturbegriff und den alltäglichen Vorstellungen, die implizit dahinterstehen (Vogt 2013, S. 216-230). Ebenso bedenkenswert ist die Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses, der öfters unbewusst getroffen und vom Philosophen Bentham erstmals als „Is-Ought“-Problematik bezeichnet wird (Vogt 2013, S. 231-238). Der naturalistische Fehlschluss liegt vor, wenn aus dem faktischen Vorhandensein von Naturphänomenen auf ein Sollen per se geschlossen wird. Dies wäre beispielsweise beim emotionalen Thema „Wölfe“ der Fall, wenn Wölfe deswegen in Mitteleuropa angesiedelt werden sollen (SOLL), weil diese vor hunderten von Jahren heimisch gewesen sind (IST). Dabei wird nicht diskutiert, ob heute andere Rahmenbedingungen bei den Lebensräumen von Mensch und Tier vorherrschen mit Folgen für die Sicherheit des Menschen, und welche wirtschaftliche Gründe es dafür und dagegen gäbe usw. Der naturalistische Fehlschluss läge vor, wenn diese wirtschaftlichen und sozialen Aspekte argumentativ nicht berücksichtigt werden würden. Ebenso wichtig sind die Hinweise Markus Vogts (2013, S. 241-252) zur Ökologie, wenn diese als eine Art „Super“-wissenschaft angesehen wird, die heute für viele soziologische und wirtschaftliche Ansätze als „Modell“-wissenschaft verwendet wird. Vogt weist darauf hin, dass die Ökologie als deskriptive Wissenschaft diesem normativen Anspruch nicht gerecht werden kann.

### 2.2.6. Qualitätsansprüche der Nachhaltigen Entwicklung

Mit Ruesch Schweizer & Di Giulio (2016, S. 92) können Qualitätskriterien der Nachhaltigen Entwicklung aus dem UNO-Konzept formuliert werden, um dem Mangel des ungenau definierten, offenen Begriffes entgegenzutreten. Sie unterscheiden zwischen inhaltlichen Anforderungen und formalen, prozessbezogenen Anforderungen.

Qualitätsansprüche der Nachhaltigkeit nach Ruesch Schweizer & Di Giulio (2016, S. 92):

Inhaltliche Anforderungen:

- Vorstellung eines guten Lebens ausformulieren (Vision/Zukunftsentwurf)
- Gutes Leben künftiger Generationen inkludieren (Langfristigkeit)
- Gutes Leben aller Menschen einbeziehen (Globalität)
- Zusammenschau von Ökonomie, Ökologie und Sozialem (Integration der Dimensionen Umwelt, Soziales, Wirtschaft)

Formale/prozessbezogene Anforderungen:

- Verwirklichung der Ziele muss den inhaltlichen Anforderungen immer wieder neu entsprechen und revidiert werden können (Erhaltung der Dynamik)
- Ziele müssen global, national und lokal verwirklicht werden können (Globalität, Nationalität, Lokalität)
- Ziele müssen partizipativ entwickelt und verwirklicht werden (Partizipation)

- Folgen der Maßnahmen müssen berücksichtigt werden (Folgenbetrachtung)
- Wissenschaftliche Grundlagen und Erforschung (wissenschaftliche Fundierung)

## 2.3. Werte der Nachhaltigkeit

### 2.3.1. Mangel an empirischer Forschung

Ruesch Schweizer & Di Giulio halten fest, dass es an Forschungen und Artikel fehlt, die „die Werte aus der Idee der Nachhaltigkeit begründen und diese empirisch nachzuweisen versuchen“ (Ruesch Schweizer & Di Giulio 2016, S. 91). Dies ist verwunderlich, da Werte der Nachhaltigkeit meist vorausgesetzt oder als wichtig angesehen werden, um eine Nachhaltige Entwicklung zu fördern (z.B. de Haan et al. 2008; Wals 2010 oder auch Amelung et al. 2008, zit. n. Ruesch Schweizer & Di Giulio 2016, S. 91).

### 2.3.2. Nachhaltigkeit und religiös-philosophisch-ethische Bildungsdimension

Nachhaltigkeit als normativ politisches, aber auch ethisches Konzept spricht nicht nur Gerechtigkeitsfragen, sondern auch Sinnfragen einzelner Menschen und ganzer Gesellschaften an. Die Internationale Bildungsinitiative „PILGRIM“ verbindet die religiös-philosophisch-ethische Bildungsdimension mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und bringt somit philosophische und religiöse Ebenen in die Nachhaltigkeit ein (Hisch 2017). Dies wird verschiedenerseits wissenschaftlich gefordert (Schmuck 2005, S. 89; Vogt 2013, S. 99; Kater-Wettstädt 2019, S. 134). PILGRIM ergänzt die drei Ebenen Ökonomie-Soziales-Ökologie mit Spiritualität (Abb. 4). Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik ist seit 2011 eine PILGRIM-Institution, und beteiligt sich mit Projekten und Lehrveranstaltungen an diesem ganzheitlichen Nachhaltigkeitsansatz.



Abb. 4: PILGRIM-Pyramide

### 2.3.4. Ethische Kompetenz in der Nachhaltigkeitsbildung

Nach Schmuck (2005, S. 87) ist die philosophische Reflexion der Werte in der Nachhaltigkeitsthematik wichtig, wie oben beschrieben. Ethik (als praktische Philosophie) hat einen Platz in dem scheinbar sonst eher naturwissenschaftlich oder soziologisch/philosophischen „Betrieb“ der wissenschaftlichen Nachhaltigkeitsforschung. Schmuck (2005, S. 91-93) unterscheidet nach selbstbezogenen Werten (dem entspricht eine egoistische Werthaltung) und selbsttranszendierende Werte (dem entsprechen altruistische und biosphärische Werthaltungen). Um diese Werte identifizieren zu können, scheint ethische Kompetenz für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung und GP relevant (Holzwieser 2020, S. 49-50), wie unten beschrieben werden wird (vgl. 2.4.3. GP und Wertebildung). In der ethischen Kompetenz sind drei Werte wichtig: Toleranz-Solidarität-Courage (Ammicht-Quinn 2011, S. 16-17).

Die UNO nennt im Jahr 2000 sechs Werte der nachhaltigen Entwicklung: Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Toleranz, Achtung vor der Natur, gemeinsam getragenen Verantwortung (UN 2000, o. A.).

Wenn Courage mit Verantwortung ein Wortpaar bildete, wo es um den mutigen und verantwortungsvollen Einsatz für Andere und die Natur geht, könnte der Dreischritt Toleranz-Solidarität-Courage mit den Nachhaltigkeitswerten deckungsgleich sein. Toleranz-Solidarität-Courage sind daher Nachhaltigkeitswerte.

### 2.3.5. Interkulturelles und Interreligiöses

Werte haben einen interkulturellen und interreligiösen Aspekt. Kulturen, oft von Religionen geprägt, beeinflussen die Wertebildung von Gesellschaften. Dieser Aspekt wird hier jedoch aus Platzgründen vernachlässigt und ein westlicher, pluralistischer, christlich geprägter und liberal-demokratischer Kontext angenommen.

### 2.3.6. Wertebildung als Wertekommunikation

Bederna & Vogt (2018) haben im schulischen Kontext festgestellt, dass ökologische Werte oft engagiert von Lehrer/innen vermittelt werden, entweder im Sinne einer Wertenachahmung, wo Schüler/innen Handlungen nachmachen sollen, oder im Sinne einer Werteübertragung, wo den Schüler/innen Werte vorgegeben werden. Beides entspricht aber nicht einem personenzentrierten und selbstgesteuerten Lernverständnis, dem die GP als konstruktivistische Didaktik folgt. Mit Bederna & Vogt kann für die GP die Wertekommunikation favorisiert werden, wo Schüler\*innen in einem Dialog Werte selbst konstruieren können. Dieses Paradigma der Wertekommunikation kann sicherlich auf den außerschulischen Bereich der Wertebildung übertragen werden.

## 2.4. Grüne Pädagogik

### 2.4.1. Konzept der Grünen Pädagogik

Die Grüne Pädagogik (GP) ist ein eigenständiges didaktisches Konzept der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (Forstner-Ebhart & Haselberger 2016), das die Weiterentwicklung der Umweltbildung der 1970er- und 1980-Jahre zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in den 1990er mitgetragen und den Ansatz der Gestaltungskompetenzen nach de Haan übernommen hat (Holzwieser 2020, S. 46). Die GP kommt der Komplexität von Nachhaltigkeitsproblemen entgegen, indem sie systemisches und prozessorientiertes Denken und Handeln fördert. Ebenso folgt sie der konstruktivistischen Didaktik (Reich 2010). Für eine genaue Vorstellung der Didaktik der GP wird auf die Literatur verwiesen (haup.ac.at abgerufen am 21.09.2020).

### 2.4.2. GP und Alltagsvorstellungen

In den letzten Jahren wird im Rahmen der Biologiedidaktik und Didaktik der GP an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik thematisiert, wie die Alltagsvorstellungen der Schüler\*innen auf die Kompetenzentwicklung Einfluss nehmen und wie diese in der Didaktik berücksichtigt werden können. Mangels Publikationen sei auf ein Referat von Prof. Mag. Wilhelm Linder verwiesen (<https://v.agrarumweltpaedagogik.at/video/Alltagsvorstellung-von-Lernenden-Ankerpunkt-fuer-Gruene-Paedagogik-Wilhelm-Linder/694320d27dc56b8f4884e671d5e9e05e> abgerufen am 07.09.2020. Linder, W. (2019). Alltagsvorstellungen von Lernenden. Ankerpunkt für die Grüne Pädagogik. Wien).

### 2.4.3. GP und Wertebildung

GP bietet Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung, "um das Leben selbstbestimmt, aber auch vernetzt im sozialen Raum und nach einem an Werten orientierten Kompass zu gestalten"

(Wogowitsch, 2012, S. 90). Die Grüne Pädagogik arbeitet mit den Werthaltungen der Lernenden und bietet durch die systemische und konstruktivistische Didaktik einen Weg, wie Wertebildung prozessorientiert und selbstgesteuert sein kann (Payrhuber, 2016, S. 17-20).

Die besondere Berücksichtigung von Werten und Werthaltungen ist in der GP seit dem Prozess der Konzeptualisierung grundgelegt. Die unterschiedlichen Hintergründe von Agrarpädagogik- und Umweltpädagogikstudierenden, hier naturnützend, dort naturschützend, führt zu einem Spannungsfeld, das die Wertereflexion nicht nur fördert, sondern nötig macht (Linder et al., 2013, S. 19-21). Die Wertereflexion ist in der GP konzeptionell verankert. Die GP kann daher als Konzept der Wertebildung von Nachhaltigkeitswerten gesehen werden.

Die sozial-kulturelle konstruktivistische Didaktik nach Reich (2010) sieht Bildung als Konstruktionsprozess, der die drei Schritte von Konstruktion, Re-Konstruktion und De-Konstruktion umfasst. Die GP fußt auf dem Konstruktivismus von Reich (Forstner-Ebhart & Haselberger 2016, S. 14-16). Da in dieser Arbeit Werte als Konstruktion verstanden werden, passen sowohl Grundlegung als auch Methode der konstruktivistischen Didaktik nach Reich zu der Wertereflexion der GP.

Zur Explikation der Voreinstellungen ist, wie oben ausgeführt (vgl. 2.4.2. GP und Alltagsvorstellungen und 2.3.4. Ethische Kompetenz in der Nachhaltigkeitsbildung) philosophische und ethische Kompetenz nötig. Ammicht-Quinn (2011, S. 16-17) beschreibt vor allem drei Werte, die eine ethische Kompetenz kennzeichnen: Toleranz-Solidarität-Courage. Diese drei Werte werden daher in der qualitativen Erforschung erfragt. Nur zur Unterscheidung sei nochmal geklärt, dass Toleranz-Solidarität-Courage auch Werthaltungen sein können. Dieser Fokus wird in der Studie aber nicht eingenommen.

#### 2.4.4. Wertschätzung als Nachhaltigkeitswert der Grünen Pädagogik

Ein Impuls für Nachhaltigkeitswerte kommt direkt aus der allgemeinen Pädagogik und hat damit für die Grüne Pädagogik Bedeutung. Naurath (2013) betont allgemein-didaktisch die Förderung des Selbstwertgefühles der Schüler\*innen. Für die Grüne Pädagogik bedeutet dies, dass Wertschätzung ein didaktisches Prinzip wird (Holzwieser 2020, S. 51-52). Auf das Thema Nachhaltigkeit und Werte umgelegt kann Wertschätzung ein wichtiger Wert werden, wenn die Wertschätzung nicht nur Menschen, sondern ebenso Tieren, Pflanzen und der Erde, also der Natur gegenüber gezeigt wird.

Der Wert „Wertschätzung“ kann auch aus der Diskussion um die Einseitigkeiten der ethischen Grundhaltungen und Weltanschauungen Anthropozentrismus und Biozentrismus erwachsen. Während der Anthropozentrismus die Bedürfnisse des Menschen in dem Mittelpunkt stellt und die Natur nur unter dem Gesichtspunkt des menschlichen Nutzens wahrnimmt und damit geringer schätzt, sieht der Biozentrismus zwar den Eigenwert der Natur, bleibt jedoch anthropologisch und erkenntnistheoretisch fragwürdig, wenn der Mensch als ein Tier unter vielen gesehen wird (Lintner 2017, S. 100-107). Ein Ausweg wäre ein milder Anthropozentrismus, der aufgrund der Verantwortung des Menschen für die Erde und Lebewesen und aus erkenntnistheoretischen Gründen gerechtfertigt ist. Dieser führt aber aufgrund der Erkenntnisse der Bedeutung und des Eigenwertes der Erde und Lebewesen aus dem biozentrischen Ansatz dazu, dass die Beziehung des Menschen zur Erde und den Lebewesen betont wird. Diese Beziehung wird in der Anthroporelationalität abgebildet und gründet auf Wertschätzung aller: Mensch, Erde, Tiere, Pflanzen. Somit lässt sich der Wert „Wertschätzung“ aus der Anthroporelationalität ableiten (Vogt 2013, 258).

### 3. Problemstellung

Studierende der Umweltbildung<sup>1</sup> beschäftigen sich damit, Kompetenzen der Grünen Pädagogik zu entwickeln. Die Grüne Pädagogik konkretisiert die Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Rahmen der Aus- und Fortbildung der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in den Bereichen Agrar- und Umweltbildung. Es gibt bereits Untersuchungen zu den Werthaltungen der Studierenden der Agrar- und Umweltpädagogik (vgl. Kap. 2.4.3. GP und Wertebildung). Explizite Untersuchungen zu den Werten der Studierenden stehen aus. Hier soll ein Bereich der Ethik, nämlich die Nachhaltigkeitswerte untersucht werden. Dazu werden (werdende) Expertinnen befragt.

#### 3.1. Verortung in bisheriger Forschung

Nachhaltigkeitswerte werden allgemein in der Fachliteratur als wichtig angesehen (vgl. 2.3.1. Mangel an empirischer Forschung). Ruesch Schweizer & Di Giulio (2016) haben festgestellt, dass diese jedoch kaum empirisch erforscht werden. In allgemeinen Wertestudien (Schwartz 1992, zit. nach Schmuck 2005) wird ein Wertekatalog allgemein menschlicher Werte größtenteils quantitativ abgefragt, die sich durch Auswahl einiger Werte auf ökologische Fragen und Nachhaltigkeitswerte beziehen lassen (Strack et al. 2008). Ruesch Schweizer & Di Giulio (2016, S. 94) vermissen Studien, die ein Bündel an Werten als explizite Nachhaltigkeitswerte erforschen. Die vorliegende Studie hat dies zum Ziel, obwohl sie kein vollständiges Wertebündel abfragt, sondern nur eine Auswahl erforscht, vor allem im Kontext der Hochschule und der Grünen Pädagogik. Andere Studien befassen sich mit explizit bezeichneten Nachhaltigkeitswerten, deren inhaltliche Bestimmung jedoch vorausgesetzt wird. Es wird z. B. „Natur“ als Wert genommen, ohne diesen besonders zu definieren. In Anlehnung an Markus Vogt (Vogt 2013, siehe Kap. 2.2.5. Nachhaltigkeit als offener und problematischer Begriff) kann gefragt werden, ob dann ein Naturromantizismus unbewusst impliziert sein könnte oder man in die Falle eines naturalistischen Fehlschlusses tappt.

#### 3.2. Nachhaltigkeitswerte

Die Frage nach den Nachhaltigkeitswerten kann in zwei Dimensionen zerlegt werden: Nachhaltigkeit und Werte. Der Begriff Nachhaltigkeit muss näher bestimmt werden. Dies ist einerseits in den Begriffsdefinitionen in diesem Bericht gesehen. Zum anderen ist eine empirische Untersuchung nötig, Nachhaltigkeit zu definieren. Dies soll eine empirische Grundlage bilden, wie Nachhaltigkeitsdefinitionen aus dem Studium rezipiert wurden bzw. wie das Alltagsverständnis von Nachhaltigkeit bei Studierenden vorliegt. Dies ist zudem interessant, weil eine ungenaue begriffliche Bestimmung von Nachhaltigkeit auch eine ungenaue Rezeption von Nachhaltigkeit nahelegt.

#### 3.3. Nachhaltigkeit

##### Nachhaltigkeitsdefinitionen

Die Studierenden des zweiten Semesters können auf eine facheinschlägige Bildung von Nachhaltigkeitsdefinitionen zurückgreifen. Interessant ist hier, wie diese rezipiert wurden und zu Alltagsvorstellungen von Umweltbildungsexpertinnen „in Ausbildung“ geworden sind. Die Unterscheidung, ob Nachhaltigkeit politisch normativ oder ethisch normativ verstanden wird, wird sekundär erfasst.

##### Nachhaltigkeit als offener Begriff

Nachhaltigkeit wurde weiter oben als unklarer Begriff beschrieben, der sowohl radikale ökologische als auch radikale ökonomische Interpretationen zulässt, obwohl diese gegensätzlichen Handlungsoptionen bewirken würden (Vogt 2013). Es tut daher not, den Begriff Nachhaltigkeit genau zu beschreiben. Diese Studie möchte einen Beitrag dazu leisten.

---

<sup>1</sup> bis Studienjahr 2019/20: Umweltpädagogik (vgl. haup.ac.at)

### 3.4. Werte

Kultureller Kontext: Werteverfall oder Wertpluralismus?

Studien belegen, dass ein allgemeiner Wertewandel und eine Werteververschiebung stattfinden (Heinzelmaier 2011, S. 4; Heinzelmaier 2001, S. 7). Die Diskussion über Ethik und Moral hält in Zeiten der wachsenden gesellschaftlichen Unsicherheiten und Strukturwandel an (Heinzelmaier & Ikrath 2012, S. 10). In diesem kulturellen Kontext findet die vorliegende Untersuchung statt. Diese Arbeit folgt der Auffassung, dass nicht jede Werteänderung per se ein Werteverfall sei, sondern Ausdruck einer demokratisch erwünschten Wertebildung ist, die einer pluralistischen Gesellschaft entspricht (Rekus, 2009, S. 71). Diese Studie bietet einen Beitrag einer Ist-Aufnahme, welche Werte in dem Prozess der Werteänderung mit Nachhaltigkeit verbunden werden. Sie gibt einen Beitrag zum besseren Verständnis des Wertpluralismus. Sie geht den Wertekonstrukten von Studierenden der Umweltbildung gemäß dem Paradigma der Wertekommunikation nach. Interessant ist hier zudem, dass der Bereich Nachhaltigkeit eine neuere Entwicklung der letzten Jahrzehnte ist, die vor allem in den letzten Jahren verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit erfährt. Hier kann eine empirische Untersuchung des Nachhaltigkeitsverständnisses von Expertinnen

Der Schwerpunkt dieser Studie liegt in den Werten, also im systemischen Wertespektrum von mikrosoziologisch bis global (vgl. Kap. 2.1.2. Werte: systemisch). Es ist anzunehmen, dass den Studierenden des zweiten Semesters die Unterscheidung von Werten und Werthaltung dieser Studie nicht geläufig ist. Zudem ist diese Unterscheidung kein wissenschaftliches Allgemeingut. Diese Unterscheidung wird daher in der Studie nur sekundär verwendet werden.

### 3.5. Grüne Pädagogik

Die Nachhaltigkeitswerte werden im Kontext der Grünen Pädagogik erfragt. Die Grüne Pädagogik ist eine Anwendung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext von Agrar- und Umweltbildung. Grüne Pädagogik hat sich aufgrund der konstruktivistischen und systemischen Didaktik als didaktisches „Instrument“ der Wertereflexion und Wertebildung erwiesen. Daher werden in dieser Arbeit einige Nachhaltigkeitswerte im Rahmen der GP erforscht. Hier ist das empirische Interesse doppelt. Zum einen werden Nachhaltigkeitswerte der Grünen Pädagogik inhaltlich theoretisch erarbeitet. Hier ist die Frage, wie weit diese bei den Studierenden als Nachhaltigkeitswerte indiziert werden. Das ist der deduktive Weg. Zudem, wie oben beschrieben, sollen diese Werte nicht bloß genannt, sondern inhaltlich genauer bestimmt werden. Zum anderen sollen induktiv Nachhaltigkeitswerte von den Studierenden erforscht werden: Welche Werte sind Nachhaltigkeitswerte bei Studierenden der Umweltbildung? Wie definieren sie diese inhaltlich und semantisch? Die Nachhaltigkeitswerte werden auf zweierlei Art bestimmt. Zum einen, sollen die Interviewpartnerinnen induktiv bestimmen, was sie unter Nachhaltigkeit verstehen und welche Werte sie damit verbinden. Zum anderen sollen aus theoretischer Überlegungen einige Werte vorgeschlagen werden. Diese Überlegungen stammen aus didaktischen Überlegungen. Es geht um Wertschätzung und drei Werten aus der ethischen Kompetenz, die gut zur GP passen: Toleranz, Solidarität, Courage (Holzwieser 2020). Diese sollen überprüft werden, ob sie von den Interviewten als Nachhaltigkeitswerte gesehen und wie sie semantisch bestimmt werden.

Alltagsvorstellungen der Studierenden der Umweltbildung

Die Studierenden der Umweltbildung bereiten sich auf Pädagogik und Beratung vor und damit explizit auf die Bildung der Nachhaltigkeitsthemen und –werte. Daher ist das Forschungsinteresse doppelt von Bedeutung. Zum einen gibt die Untersuchung Einblicke, wie weit Nachhaltigkeit als Begriff und Nachhaltigkeitswerte Thema sind und wie weit sie implizit im Studium rezipiert und verarbeitet worden sind. Zum anderen hilft die Exploration des Vorverständnisses den Lehrenden der

Hochschule selbst, ihre Lehre auf die Vorbildung der Studierenden besser abzustimmen (vgl. Kap. 2.4.2. GP und Alltagsvorstellungen). Es ist anzunehmen, dass die Wertebasis von Studierenden der Umweltbildung sich von Studierenden der Agrarbildung unterscheidet, wie in der Phase der Konzeptionierung der GP beobachtet worden ist (Linder et al. 2013, S. 19-21).

Die vorliegende Studie kann für weitere vergleichende Studien herangezogen werden.

### 3.6. Nachhaltigkeitswerte vertiefend bestimmen

Diese Untersuchung soll einige Nachhaltigkeitswerte semantisch vertiefen und schließt damit an Studien an, die quantitativ die Zustimmung zu oder Ablehnung von operationalisierten Nachhaltigkeitsitems untersuchen.

Der Schwerpunkt liegt auf den Nachhaltigkeitswerten, systemisch betrachtet vom Individuum über den soziologischen Bereich bis zur globalen Dimension. Es wird nicht nach den Werthaltungen, also den individuellen Verwirklichungen von Werten gefragt, da hier, wie oben erwähnt, an die Untersuchungen vor allem von Payrhuber an der Hochschule angeschlossen werden kann. Es soll ausdrücklich betont werden, dass es nicht um ein Ersetzen von quantitativen Studien geht. Ursprünglich hätte an quantitative Werthaltungserhebungen angeschlossen werden sollen, um bestimmte Werthaltungen qualitativ empirisch zu bestimmen (siehe oben). Ein Fokus liegt auf GP und Nachhaltigkeitswerte. Dabei bietet die Abfrage der Vorstellungen von Alltagsvorstellungen von Werten einen Beitrag zur Explikation von Vorverständnis der Studierenden (Mayring 2016, S. 30).

## 4. Methodik

Es war der ursprüngliche Ansatz der Studie, mit Forschungen von Kollegen Norbert Hopf mit der vorliegenden Forschungsarbeit zu kombinieren. Jedoch wurde der Forschungsantrag von Kollegen Hopf nicht genehmigt und daher musste diese Studie anders konzipiert werden. Kollege Hopf hat geplant, vor dem Hintergrund der europäischen Wertestudie die Werthaltungen der Studierenden in Wertequadranten zu positionieren. Norbert Hopf in Verarbeitung von Strack hat die individuelle Werthaltungen in einem euklidischen Raum in vier Quadranten zusammengefasst hat. Diese sind prosoziale, sicherheitsorientierte, hedonistische und tolerante Werte (Strack, Gennerich & Hopf 2008). Ursprünglich wäre geplant gewesen, die je eine/n Interviewpartner/innen aus je einem Quadranten zu wählen.

### 4.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign ist nach Mayring (2016, S. 40-41) erstellt und umfasst Auskunft über das Untersuchungsziel, den Untersuchungsablauf und das Untersuchungsverfahren.

Untersuchungsziel

Das Forschungsinteresse (Untersuchungsziel) wird in zwei Forschungsfragen aufgeteilt.

**F1: Welche Werte kommen zum Tragen, dass ich mich mit BNE/Grüner Pädagogik beschäftigen möchte?**

**F2: Welche Werte kommen zum Tragen, wenn ich BNE/Grüne Pädagogik anwende?**

Der ursprüngliche Zusatz der Forschungsfrage 2 „z.B. in den Schulpraktischen Studien (Orientierungspraktikum)?“ hat sich aufgrund der Einschränkung der Studierenden auf das zweite Semester als kaum praktikabel herausgestellt, da nicht sichergestellt werden konnte, dass unter anderem wegen der Corona-Einschränkungen alle Studierende ihr Orientierungspraktikum abgeschlossen hatten werden.



## Untersuchungsablauf

Es wird eine offene Zugangsweise intendiert, um die inhaltliche Bestimmung der Nachhaltigkeitswerte möglichst wenig beeinflusst zu erheben. Daher wird eine qualitative Forschungsmethodik (Einzelfallinterviews) gewählt und Studierende als Expertinnen in Einzelfallinterviews befragt (Mayring 2016). Das semistrukturierte Interview teilt sich in zwei Phasen. Ein narrativer Teil, damit das Umweltengagement prägende Erlebnisse in die Tiefe gehend und offen erzählt werden können. Damit können Daten zur Forschungsfrage 1 erhoben werden. Im zweiten Teil, ein Leitfadeninterview, können die Studierenden einerseits selber unbeeinflusst Nachhaltigkeitswerte aufzählen können (Offenheit) und andererseits einzelne Nachhaltigkeitswerte semantisch beschreiben können (Tiefgang) und dann Werte der Grünen Pädagogik nennen. So können Daten zur Forschungsfrage 2 generiert werden.

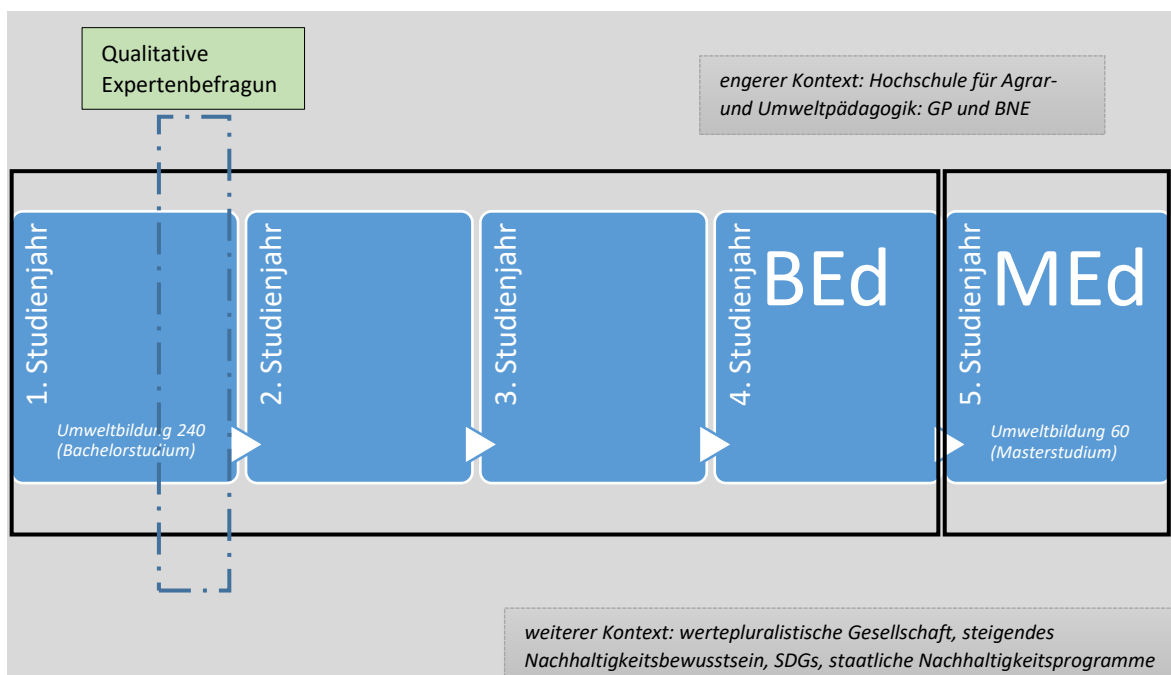


Abb. 5: Forschungsdesign

Abb. 5 zeigt das Forschungsdesign, das die Datenerhebung am Ende des zweiten Semesters der Studierenden vorsieht.

Der Interviewleitfaden ist in einem Vorinterview probeweise getestet worden. Danach ist ergänzt worden: „Wie passt der Wert „Wertschätzung“ zu Nachhaltigkeitswerten?“ Ebenso die gleichbleibende Frage bei den Einzelwerten: „Wie weit ist dies ein Nachhaltigkeitswert und wie würden Sie diesen beschreiben?“

Einstiegsfragen zur demografischen Selbsteinteilung zu drei Altersgruppen (bis 25 Jahre, 25-35 Jahre und älter), die einerseits eine Anonymisierung, andererseits Rückschlüsse auf Lebenserfahrung bzw. akademische Vorbildung und damit auf sprachliche und inhaltliche Differenzierungskompetenzen hinweisen könnten, leiten zum narrativen Teil über. Dieser sollte in das Thema führen, da angenommen wurde, dass Nachhaltigkeitswerte nicht von vorne herein ein gesellschaftlich reflektiertes Problem darstellen und ein problemzentriertes Interview nach Mayring (2016, S. 67-72) vorbereitet werden müsste.

## Untersuchungsverfahren

Die transkribierten Daten sind anschließend nach formulierender und reflektierender Interpretation aufbereitet worden, in Anlehnung an die dokumentarische Methode der rekonstruktiven Sozialforschung nach Bohnsack (1999, S. 34ff). Die Ober- und Unterthemen sind vorab aus der Literaturrecherche entwickelt worden. Im Laufe der Interviewinterpretationen werden diese ergänzt oder eliminiert (vgl. induktive Kategorienbildung nach Mayring 2016, S. 115). In der komparativen Analyse sind die Ergebnisse der Einzelfallstudien zusammengeführt worden. Dies ist in einem Text als auch in einer Matrix erstellt worden. Die Matrix ist aus der Literaturrecherche generiert worden (vgl. Abb. 6)



Abb. 6: Untersuchungsverfahren nach Bohnsack (1999) (ergänzt)

### 4.2. Stichprobe und Untersuchungszeitraum

Ein annähernd gleicher soziokultureller Kontext wird dadurch erreicht, dass Studierende der Umweltpädagogik (UP 240) des gleichen Studiensemesters interviewt werden sollten. Weil eine Frage zur Grünen Pädagogik gestellt werden sollte, konnte dadurch der gleiche fachliche Vorwissensstand gewährleistet werden. Es wurde das zweite Semester gewählt, damit in eventuellen Folgestudien in den nächsten Jahren durchgeführt werden konnten und die Ergebnisse mit den Aussagen der niedrigeren Semester vergleichbar sein werden. Es wurden aus Gründen der Anonymität nur Studentinnen interviewt, da in diesem Semester nur zwei männliche Studierende eingeschrieben waren und aus dem Interview Rückschlüsse auf die Person möglich gewesen wäre.

Da den Studierenden im Sommersemester aufgrund der Verordnung des Rektorates vom 8. April 2020 (<https://www.haup.ac.at/information-des-rektorates-08-april-2020/> Entnahme 3.8.2020) der Zutritt zum Hochschulgebäude nur in Ausnahmefällen gestattet war, wurde auf ein Interview im selben Raum verzichtet und auf elektronische Datenübertragung gesetzt. Es wurde die Software ZOOM eingesetzt, da diese bei den Studierenden erprobt und durch eine Hochschullizenz datenschutzrechtlich dem aktuellen Stand entspricht. Die Aufzeichnung ist auch eine Videoaufzeichnung. Um die Anonymität zu sichern und mögliche Datenschutzbedenken zu beantworten, wurde die Löschung der Aufnahmen nach Studienabschluss zugesichert. Alle 24 Studierenden der Umweltbildung des zweiten Semesters (Sommersemester 2020) wurden per Mail zur Studie eingeladen. Als Problem ist aufgetreten, dass nur eine Studierende Interesse gezeigt hat. Diese hat freundlicherweise von selbst bei der Findung anderer Interviewpartnerinnen geholfen. Als eine Vermutung, warum sich niemand gemeldet hatte, hat sie gemeint, dass durch die Coronakrise sich viele Termine und vor allem Prüfungen im Semester verschoben hatten und die Studierenden erst nach Ende des Sommersemesters Zeit finden konnten. Letztlich haben sich vier Interviewpartnerinnen gemeldet.

Die Untersuchung hat im Juni und Juli 2020 stattgefunden.

## 5.0. Interpretierende und reflektierende Interpretation

### 5.1. Auswertung T1

#### Fallbeschreibungen

Wie alle Probandinnen ist T1 eine weibliche Studierende der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik des Studienganges Umweltbildung. Es ist das zweite Semester gewählt, um einen möglichst gleichen soziokulturellen Hintergrund zu gewährleisten. Die Probandin hat sich in die Alterskohorte bis 25 Jahre eingeordnet. Sie hat sich für Folgestudien in höheren Semestern zur Verfügung gestellt.

Wegen der Coronakrise und den COVID-19-Schutzmaßnahmen der Regierung und des Rektorates konnten keine Interviews an der Hochschule durchgeführt werden. Das Interview wurde daher in einer Online-Besprechung Anfang Juni 2020 via ZOOM geführt und aufgezeichnet. Die Löschung der Aufnahmen nach Studienabschluss wurde aus Datenschutzgründen zugesichert. T1 hat keine Probleme mit der digitalen Situation und der Aufzeichnung gehabt, weil die Studierenden vermutlich durch die digitale Lehre und das „distance learning“ der Corona-Schutzmaßnahmen geübt waren. Manchmal kommt es dazu, einander ins Wort zu fallen, weil bei der Bildschirmübertragung nonverbale Zeichen schwerer erkennbar sind. Auffallend ist ein biologisches Fachvokabular, das vermutlich mit der Biologieprüfung am Vortag in Zusammenhang steht. Auffallend ist es ebenso, dass beim Nachhaltigkeitswert „Toleranz“ die Probandin anfangs nicht weiter weiß und diesen dann mit Tieren und nicht Menschen in Verbindung bringt. Im Bezug zu einer Lernerfahrung der Hochschule wird dies so beschrieben: An der HAUP wurde gelernt, auch kleine Lebewesen zu tolerieren. Generell ist eine biozentrische Tendenz der Aussagen aufgefallen. Ebenso eine naturwissenschaftliche Deutung des Themas Nachhaltigkeit.

#### Formulierende Interpretation

Zeile	Paraphrase
5	Umweltengagement: 9
8-14	Schlüsselerlebnis: Erkennen des Plastikproblems in Ozeanen
16-18	Folgen für eigenen Lebensstil
20-22	Umweltbewusstsein durch Umweltweig in Schule, Eltern, Sein in Natur
24-33	Naturzerstörung würde weh tun; Geld ist nicht alles
37-45	Nachhaltigkeitsdefinition
49-50	Ressourcenschonung als Nachhaltigkeitswert (NW)
51-58	Frühe Bildung als NW
59	Globaler Fokus als NW
63-66	Bedeutung des Umweltengagements
67-73	Umweltfreundlicher Konsum
	Wertschätzung
84-87	= im Sinne von: auf andere schauen
88-97	=auf Tiere, Pflanzen und Boden schauen
	Solidarität
100-103	Teilweise als NW
	Toleranz
106-110	Anderes sein lassen (Wie Wertschätzung)
111-114	Tiere und Pflanzen auf der Wiese sein lassen
115-130	Ökologisch Intolerante Menschen
132-135	Auf HAUP Toleranz gegen ökologisch intolerante Menschen gelernt
138-140	Toleranz als Respekt vor dem Leben

	Courage
143	=Wichtiger NW
143-145	Fridays for Future als gelungenes Engagement für Umwelt
146-154	Zur eigenen Meinung stehen
155-158	Meinungsäußerung im kleinen sozialen Welten
161-163	Liebe als NW
164-171	Hoffnung als NW
	Werte der GP
176-180	anhaltendes und interdisziplinäres Lernen
180-181	Lernen in freier Natur
184-185	In Natur erforschen und beobachten
188-192	Interdisziplinäres und prozesshaftes Lernen
195-196	Natur nicht verändern/Eigenwert der Natur

### Reflektierende Interpretation

Zeile	Überschrift	Paraphrase	Reflektierende Interpretation
5	Umweltengagement: 9		
8-14	<b>Schlüsselerlebnis:</b> Erkennen des Plastikproblems in Ozeanen	(8-12) Plastikproblem in Ozeanen hat Folgen für M und Umwelt (12-14) Plastik ist technisch und finanziell positiv, aber nicht für Mensch und Umwelt	<b>OT Schlüsselerlebnis</b> T1 zeigt große Betroffenheit bei Umweltproblemen <b>OT Nachhaltigkeit</b> <b>UT Plastik in Ozeanen</b> ( <b>Proposition</b> ) Indexal bringt T1 die eigene Betroffenheit über Plastik im Ozean zum Ausdruck. Plastik mag vorerst viele technische und finanzielle Vorteile bringen. Plastik hat aber Probleme für M und Umwelt
16-18	Folgen für eigenen Lebensstil		<b>OT Lebensstil</b> T1 verwendet keine Plastikflaschen. Jede Person muss selbst entscheiden.
20-22	Umweltbewusstsein durch Umweltzweig in Schule, Eltern, Sein in Natur		( <b>indexal</b> ) T1 ist im Umweltbewusstsein von Elternhaus und Schule (Umweltzweig) geprägt. Naturerfahrung hat wesentlich zu Umweltbewusstsein beigetragen.
24-33	Naturzerstörung würde weh tun; Geld ist nicht alles	(24-27) Wiese vor Zimmerfenster mit Eisvogel und Biber. Zerstörung würde schmerzen. (31-33) Naturbezug kontra Gewinn erwirtschaften.	T1 fühlt sich der Natur und einzelnen Tieren nahe und würde unter der Zerstörung leiden. ( <b>Elaboration</b> ) Eine reine Gewinnorientierung würde nach T1 durch eine Naturbeziehung erschwert.
37-45	Nachhaltigkeitsdefinition		T1 definiert Nachhaltigkeit doppelt. Zum einen soll der Natur nur so viel entnommen werden, wie nachwächst. Zum anderen sollen künftige Generationen ebenso gut leben können.
	<b>Nachhaltigkeitswert</b>		
49-50	Ressourcenschonung als Nachhaltigkeitswert (NW)		<b>OT Nachhaltigkeit</b> <b>UT weniger Ressourcen verbrauchen</b> Ressourcenschonung wird als Nachhaltigkeitswert genannt.
51-58	Frühe Bildung als NW	zB mit Kindern über Bienen reden	<b>UT frühe Nachhaltigkeitsbildung</b> Wesentlich ist es, den Kindern im frühen Alter den Wert der Natur und die ökologischen Zusammenhänge zu zeigen. [Genauso, wie T1 es indexal erlebt hat.]
59	Globaler Fokus als NW	Globaler Aspekt: Verschiffung	<b>UT globale Gerechtigkeit</b>

			T1 weitet ökologische Nachhaltigkeit auf globalen Aspekt.
63-66	Bedeutung des Umweltengagements	Jeder muss bei sich anfangen.	<b>OT Lebensstil</b> T1 betont den persönlichen Lebensstil, den jeder für die Umwelt zu ändern hat.
67-73	Umweltfreundlicher Konsum	Nachhaltiger Konsum, zB Biofleisch kaufen, ist bedeutend.	<b>UT kein Fleisch</b> <b>UT Konsum</b> Nachhaltiger Konsum, zB Biofleisch kaufen, ist bedeutend.
	<b>Wertschätzung</b>		
84-87	= im Sinne von: auf andere schauen	Wertschätzung bedeutet, den Blick auf andere zu weiten.	<b>OT NW Wertschätzung</b> Wertschätzung bedeutet, den Blick auf andere zu weiten, auf Menschen, Lebewesen, Boden, ...
88-97	=auf Tiere, Pflanzen und Boden schauen		
	<b>Solidarität</b>		
100-103	Teilweise als NW	Weniger wichtig als NW als Wertschätzung	<b>OT NW Solidarität</b> T1 sieht Solidarität als weniger wichtigen NW an. Sie kann mit dem Begriff so wenig mit Nachhaltigkeit verbinden, dass es keine Erklärungen dazu gab.
	<b>Toleranz</b>		
106-110	Anderes sein lassen (Wie Wertschätzung)	Verbindet Toleranz mehr mit Wertschätzung, dass andere Lebewesen eine Existenzberechtigung haben.	<b>OT NW Toleranz</b> T1 Verbindet Toleranz mehr mit Wertschätzung, dass andere Lebewesen eine Existenzberechtigung haben. Toleranz ist also nicht rein auf Menschen bezogen.
111-114	Tiere und Pflanzen auf der Wiese sein lassen	Anderer Arten, Neophyten da sein lassen	T1 versteht Toleranz stark als Zulassen einer Biodiversität
115-130	Ökologisch Intolerante Menschen		T1 betont indaxal, dass sie die Toleranz den z.B. kleinen scheinbar unbedeutenden Lebewesen gegenüber an der Hochschule gelernt hat. Daher erwartet sie nicht von anderen, dass diese schon dieselbe Sensibilität besitzen. Ohne es zu nennen, wäre das eine Toleranz denen gegenüber, die noch nicht die Natursensibilität besitzen.
132-135	Auf HAUP Toleranz gegen ökologisch intolerante Menschen gelernt	An HAUP die Augen für kleine Tiere und deren Daseinsberechtigung	<b>OT Hochschule</b>
138-140	Toleranz als Respekt vor dem Leben	=Respekt vor dem Leben	
	<b>Courage</b>		
143	=Wichtiger NW	Meint den Mut aufbringen, um Meinung zu äußern. Auch wenn die Einstellung hemmt, dass alles beim Alten bliebe.	<b>OT NW Zivilcourage</b> <b>UT Fridays for Future</b> Courage ist für T1 ein wichtiger Wert und meint unter anderem, sich in der Fridays for Future-Bewegung öffentlich zu engagieren. Sie streicht den Mut heraus, die eigene Meinung zu äußern, öffentlich aber auch im kleinen sozialen Kreis.
143-145	Fridays for Future als gelungenes Engagement für Umwelt		
146-154	Zur eigenen Meinung stehen		
155-158	Meinungsäußerung im kleinen sozialen Welten	z.B. für Blumenwiese, gegen Erdölnutzung, kein Plastik verschwenden. Mehr im Gespräch als „Demonstrationen“ auf sozialen Netzwerken	

161-163	Liebe als NW	= ungeteiltes Engagement, sich 100%ig und mit Liebe einsetzen.	<b>(Proposition)</b> [Von anderen Interviews nicht genannt!] „Dass man sich 100% und mit Liebe einsetzt.“ (T1 163)
164-171	Hoffnung als NW	Blick in die Zukunft, dass etwas Besseres entstehen wird.	<b>(Proposition)</b> T1 bezeichnet Hoffnung als Blick in die Zukunft, dass etwas Besseres entstehen wird. T hat da eine durchaus positive Einschätzung der Situation der Welt, aber sieht viele Probleme im Hintergrund. Wie weit das Hoffnung oder Optimismus ausdrückt, ist nicht unterschieden worden
	<b>Werte der GP</b>		
176-180	anhaltendes und interdisziplinäres Lernen	Praktisches Lernen, nicht auswendig lernen, fächerübergreifendes Lernen Das Soziale mit Ökol. und Ökon. verbinden.	<b>OT Werte der GP</b> T1 sieht als Wert der GP, dass Wissen als Kompetenz angeeignet wird und nicht als reines Faktenwissen reproduktiv auswendig gelernt wird. Jedoch ist dies kein Wert, sondern eine didaktische Methode bzw. ein didaktisches Konzept. Hier werden didaktische Prinzipien mit ethischen Werten verwechselt.
180-181	Lernen in freier Natur	Naturerfahrung als wesentliches Element der GP	Siehe oben
184-185	In Natur erforschen und beobachten	Forschendes Lernen	Siehe oben
188-192	Interdisziplinäres und prozesshaftes Lernen	Lernen wird als Prozess verstanden. Als ein Weg, auf dem ich vor- und zurückgehen kann.	Interdisziplinarität könnte als Offenheit oder wertschätzende Vielfalt gesehen werden. Jedoch wieder Verwechslung von Wert mit didaktischen Prinzipien/Methoden
195-196	Natur nicht verändern/Eigenwert der Natur	Dies wird abschließend und damit als Hauptwert gesagt.	Ein gewisser <b>Naturromantizismus</b> kommt hervor, wenn es heißt: „Die Natur lassen, so wie sie ist.“ (T1 195). Andererseits zeigt sich ein Systemdenken, wenn gewarnt wird, dass sonst die zerstörte Natur den Menschen beeinträchtigen wird. Dies wird abschließend und damit als Hauptwert gesagt.
Ende			

## 5.2. Auswertung T 2

### Fallbeschreibungen

Die Probandin T2 spricht sehr überlegt und reflektiert. Sie nimmt auf ihre sozialpädagogische Vorbildung Bezug. Sie kommt aus der Alterskohorte 25-35 Jahre und beruft sich vor allem bei den Themen Toleranz auf eine Reife, die sie mit höherer Lebenserfahrung begründet. Interessant ist die Selbstbezeichnung „spiritueller Mensch“, die auf eine Selbstreflexion und auf eine existentielle Werteentscheidung hinweist. Der spirituelle Zugang wirkt vor allem durch den selbst eingebrachten, konsequent und indexal und nicht indexal verwendeten Wert „Wertschätzung“ authentisch, der sich durch die ganze Beantwortung zieht. Interessant ist, dass die Fragen nach der GP eine große Pause hervorgerufen hat. T2 interpretiert GP dann stark Richtung Naturerfahrung. Ob die Pause mit einer „prüfungsähnlichen“ Gesprächssituation zusammenhängt, dass das Interview durch einen Lehrenden hervorrufen könnte, ist nicht auszuschließen. Vor allem, da T2 gerne Theorien bildet und eine reflexive, nicht idexale Ausdrucksweise wählt.

T2 zeigt manchmal Führung im Interview und will zur nächsten Frage weitergehen. Ebenso nimmt sie explizit auf die Beantwortung einzelner Fragen metakognitiv Bezug. Da könnte ein pädagogischer

Habitus hervorkommen, der auf die Vorbildung hinweist. Generell ist die Stimmung während des Interviews gut. Das digitale Medium und die dadurch distanziertere und „unpersönlichere“ Gesprächsführung hat keine erkennbaren Irritationen hervorgerufen. Das ZOOM-Interview findet Anfang Juni 2020 statt und hat 45 Minuten gedauert.

### Formulierende Interpretation

Zeile	Ü
3	<b>Umweltengagement: 10</b>
6-12	In-Natur-Sein-Prägung statt Schlüsselerlebnis
15-23	Spirituelles Bewusstsein bezüglich Natur
	<b>Nachhaltigkeit</b>
27-35	Ökologischen Fußabdruck einschränken
37-44	Maßhalten statt ökologischen Extremen
46-53	Wertschätzung gegenüber Tieren und Erde
54-62	Geringe Einschränkung
	<b>Nachhaltigkeitswerte (NW)</b>
73-99	Wertschätzung
	<b>Solidarität</b>
104-116	Als Zusammenschluss von Menschen für Umweltengagement
118-127	Gemeinsame Werte vertreten
	<b>Toleranz</b>
129-154	Spannung zwischen positivem Sein-Lassen und Ablehnung von Umweltschädigung
	<b>Courage</b>
159-168	Courage als Zivilcourage
169-189	Lernziel Zivilcourage
198-202	Wertschätzung als wichtigster NW
	<b>Werte der GP</b>
209-213	Naturerfahrung in Pädagogik bringen
214-223	Kindern und Naturerfahrung
226-240	Eigene Erfahrung mit Natur und Pädagogik

### Reflektierende Interpretation

Zeile	Ü	Paraphrase	Interpretierende Refl
3	<b>Umweltengagement: 10</b>		
6-12	In-Natur-Sein-Prägung statt Schlüsselerlebnis	(6-8) Seit Kindheit viel in Natur (9-10) Eltern gerne in der Natur (11-12) Naturerfahrung von Kindheit an, Lernen von Wertschätzung	<b>OT Schlüsselerfahrung</b> <b>OT Naturerfahrung</b> <b>UT Naturerfahrung in Kindheit</b> T2 beschreibt eine intensive Naturerfahrung von Kindheit hat, die, vor allem durch die Vermittlung durch die Eltern. Hat Respekt und Wertschätzung gelehrt, ( <b>Differenzierung</b> ) wobei dies nicht von selbst kommt, sondern durch Bewusstseinsbildung
15-23	Spirituelles Bewusstsein bezüglich Natur	15-17) Mutter hat ein Bewusstsein für Natur geschaffen (17-20) Bewusstsein für Mutter Erde, ein spirituelles Bewusstsein	<b>UT spirituelle Naturerfahrung</b> T2 hat vor allem durch die eigene Mutter einen spirituellen Naturzugang gefunden.
	<b>Nachhaltigkeit</b>		
27-35	Ökologischen Fußabdruck einschränken	(27-33) Eigenen „natur-verbrauchenden“ Einfluss reduzieren, weniger Fernreisen machen	<b>OT Nachhaltigkeit</b> <b>UT weniger Ressourcen verbrauchen</b> <b>OT spirituelle Naturerfahrung</b>

		(34-35) eigentliche Reise geht zur eigenen Persönlichkeit	<b>(Proposition)</b> Selbsterfahrung ist das eigentliche Ziel von Reisen, dazu braucht man nicht weit zu reisen.
37-44	Maßhalten statt ökologischen Extremen		<b>OT Nachhaltigkeit</b> <b>UT Maßhalten</b>
46-53	Wertschätzung gegenüber Tieren und Erde	(46-47) kein Fleisch essen aus Wertschätzung gegenüber den Tieren (47-48) alternative Mobilität um Autofahren zu reduzieren (49-53) Umweltengagement soll nicht ins Extreme fallen, sondern mit Augenmaß	<b>UT kein Fleisch</b> <b>UT Mobilität</b> <b>UT Maßhalten</b>
54-62	Geringe Einschränkung	Einschränkung mit Maß, aber kein negativer Beigeschmack der unangenehmen Einschränkung	<b>UT Maßhalten</b> T2 spricht ein Augenmaß in den Einschränkungen an, ohne dies zu begründen. Ist es wegen des modernen Lebensgefühls? Ist es wegen der sonst mangelnden Akzeptanz von Umweltpädagogik? Ist es Lebenserfahrung, die Extreme generell verhindert? (Das lässt sich vermuten, weil mit Zeile 124-126 verbinden!)
	<b>Nachhaltigkeitswerte (NW)</b>		
73-99	Wertschätzung	(73—74) Produkte im Supermarkt wertschätzen (75-77) Frei bewegen dürfen, Grünflächen benützen können (78-80) Mobilität mit Zug und Fahrrad (80-90) Wertschätzung führt zu mehr Rücksicht auf Umwelt und zu mehr nachhaltigem Verhalten, weil es sonst einen inneren Konflikt gäbe (95-98) Wertschätzung gegenüber Mensch, Tier, Erde	<b>OT NW Wertschätzung</b> T2 nennt seit Anfang des Interviews die Wertschätzung, die schon von Kindheit an durch die Naturerfahrung und durch die Eltern vermittelt wurde. Da ist T2 sehr authentisch. Diese Wertschätzung umfasst viele Lebensbereiche: Die Auswahl im Supermarkt, die politische Freiheit, sich bewegen zu können, die Grünflächen in einer Großstadt, die nicht selbstverständlich sind, die Möglichkeit zu Mobilität mit Zug und Fahrrad. Diese Wertschätzung klingt m.E. nach Dankbarkeit. Wertschätzung heißt hier, nichts für selbstverständlich zu nehmen [Passt zu ökol. Spiritualität]. Wertschätzung führt zu mehr Rücksicht auf Umwelt und zu mehr nachhaltigem Verhalten, weil es sonst einen inneren Konflikt gäbe
	<b>Solidarität</b>		
104-116	Als Zusammenschluss von Menschen für Umweltengagement	Als Zusammenschluss von Menschen für Umweltengagement und Menschenrechts (MR)-Engagement	<b>OT NW Solidarität</b> Für MR und Umwelt [fehlt Wirtschaft im Nachhaltigkeitsdreieck] sich zusammenschließen und engagieren.
118-127	Gemeinsame Werte vertreten	(121-122) Fridays for Future (123-127) war zu radikal, daher Distanzierung	<b>UT Fridays for Future</b> T2 nennt Solidarität indexal als wichtiges politisches, öffentliches Engagement, wie die Teilnahme bei Fridays for Future-Demos. Doch hat sie sich davon distanziert, weil es zu radikal wurde. Das passt nicht zu dem gemäßigten Umweltengagement, das sie eingangs im Interview beschrieben hat (Zeile 54-62).
	<b>Toleranz</b>		



129-154	Spannung zwischen positivem Sein-Lassen und Ablehnung von Umweltschädigung	130-132) Toleranz ist positiv, aber nicht jedes Verhalten gegenüber Umwelt ist zu tolerieren. (133-134) jedoch keine Verurteilung, weil auch Umweltpädagog/innen fehlerhaft. (135-138) Hinschauen auf die Entwicklung der Menschen ist nötig, um diese zu verstehen, daher ist Verurteilung nicht angebracht. (144-153) Grenzen der Toleranz werden bei umweltverschmutzendem Verhalten aufgezeigt.	<b>OT NW Toleranz</b> T2 findet Toleranz positiv, sieht aber Grenzen, wenn es umweltverschmutzendes Verhalten geht. T2 lehnt aber eine Verurteilung der Person an und begründet dies doppelt. Zum einen sind Umweltpädagog/innen selbst fehlerhaft. Eine Verurteilung würde dann nicht authentisch sein. Zum anderen ist immer entwicklungspsychologisch zu beachten, wie die Person zu einer umweltverschmutzenden Person geworden ist. T2 zeigt beide Themen immer wieder im Interview: „Auch als Umweltpädagoge ist man nicht heilig.“ (T2 134) Und der pädagogische Blick, wie sich eine Person entwickelt hat. Beides führt zu Verständnis und verhindert Verurteilung. Das könnte auch als Aspekt der Wertschätzung gesehen werden.
	<b>Courage</b>		
159-168	Courage als Zivilcourage	(159-164) Zivilcourage tut not, ist aber persönlich eine Herausforderung.	<b>OT NW Zivilcourage</b> T2 betont die Wichtigkeit der Zivilcourage für Umweltthemen, sieht dies aber als ständigen Auftrag, der viel Selbsterziehung braucht.
167-189	Lernziel Zivilcourage	Als Dauerauftrag	
170-178	Umweltverschmutzung und Kommunikation	Umweltsünder sollen nicht beschimpft werden, sondern mit gutem Kommunikationsstil aufgefordert werden. Zivilcourage wird durch aggressive Antworten von Umweltsündern erschwert und kann einschüchtern.	Auch Umweltpädagog/innen sollen einen wertschätzenden Kommunikationsstil den Umweltsünder gegenüber haben. Das wird mit Wertschätzung argumentiert.
178-189	Typ Umweltverschmutzer	Umweltverschmutzer sind ein Typ Mensch mit mangelndem Bewusstsein, mangelndem Respekt vor Menschen, aus dem eine geringere Wertschätzung von Umwelt folgt	<b>(Theoriebildung)</b> T2 beschreibt den Zusammenhang, dass Umweltverschmutzer/innen oft Menschen mit weniger Wertschätzung gegenüber anderen Menschen sind, was sich in aggressiver Kommunikation ausdrückt. Dieser Mangel an Wertschätzung zeigt sich in mangelndem Umweltschutzverhalten.
189-202	Wertschätzung als wichtigster NW	Wertschätzung als wichtigster NW, bewusster wahrnehmen,	
	<b>Werte der GP</b>		
209-213	Naturerfahrung in Pädagogik bringen	Nachhaltigkeit, Ökologie und Natur s. in die Pädagogik gebracht werden=GP (213-219) vor allem in Kinderpädagogik und bis 18 Jahre ist der Kontakt mit Natur wichtig, entwicklungspsychologisch (220-222) Naturerfahrung stärkt Gesundheit	<b>OT Werte der GP</b> T2 beschreibt die GP, hat aber Schwierigkeiten, Werte der GP zu beschreiben. Sie verwechselt Anliegen bzw. Aufgabe mit Werten. Letztlich gehe es, so betont T2, dass die GP die Kinder und Jugendlichen in die Natur führt. Weil dies, und da geht sie selbst in <b>Opposition</b> zum eingangs erwähnten Bewusstmachen des Eigenwertes der Natur, die Wertschätzung zur Natur fördert. Indirekt kann aber interpretiert werden, dass die GP die Wertschätzung

			gegenüber der Natur fördern soll und de facto fördert.
214-223	Kindern und Naturerfahrung		<b>UT frühe Nachhaltigkeitsbildung</b>
226-240	Eigene Erfahrung mit Natur und Pädagogik	(233-239) Kontakt mit Natur fördert bei Kindern die Wertschätzung der Natur fast von selbst	
Ende			

### 5.3. Auswertung T3

#### Fallbeschreibungen

T3 zeigt Freude und Begeisterung für das Thema. Sie hat kurz nach dem Email, das zur Studie eingeladen hat, geantwortet und bei der Suche nach Interviewpartnerinnen selbst Initiative ergriffen. Ohne diese Hilfe wäre die Studie gescheitert gewesen, da sich nur T3 ursprünglich gemeldet hat. Im Interview bezeichnet sie als eine Studierende, die sich in sozialen und organisatorischen Belangen um die Kommiliton/innen des zweiten Semesters bemüht. Diese soziale Ausrichtung zieht sich im Interview bei dem Thema wie ein roter Faden durch. Das ZOOM-Interview dauert 29 Minuten und zeigt keine Einschränkungen durch die digitale Technik. T3 ist an der Aufzeichnung interessiert, um selbst die Interviewmethode näher kennen zu lernen. Mit einer datenschutzrechtlichen Aufklärung hat der Interviewer die Tonspur der ZOOM-Aufnahme zu Studienzwecken an T3 per mail übergeben.

Auffallend ist neben der sozialen Seite des Nachhaltigkeitsthemas, dass T3 alle drei Bereiche der Nachhaltigkeit miteinander gekonnt verknüpft. Hier lässt sich die Theorie bilden, dass dies ein Ergebnis des Studiums ist. T3 hat die Hochschule als guten Lernort für GP und Nachhaltigkeit bezeichnet. Sie hat Themen des Studiums im Freundes- und Familienkreis angesprochen und wirkt wie eine Multiplikatorin, was für das Thema Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitswerte relevant sein könnte.

#### Formulierende Interpretation

Zeile	Ü
3	Umweltengagement 9
6-18	<b>Schlüsselerlebnis</b> soziale Privatschule
23-31	Unzufriedenheit mit technokratischem Paradigma
32-48	Engagement für Gerechtigkeit
	<b>Nachhaltigkeit</b>
52-54	Gerechtigkeit in den drei Aspekten Ökologie, Ökonomie, Sozialem
55-69	Soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Gerechtigkeit
72-75	Rücksichtnahme, Verzicht
	<b>Wertschätzung</b>
84-97	Wertschätzung ermöglicht Rücksicht und Verzicht
98-112	Corona als Gelegenheit zur Wertschätzung
115-117	GP aktiviert Wertschätzung
118-120	GP als gutes Instrument
	<b>Solidarität</b>
124-133	Mitfühlen statt ausbeuten
	<b>Toleranz</b>
137-138	Teilweise als NW
139-153	Grenzen der Toleranz
155-158	Toleranz auf Basis von Werten
	<b>Zivilcourage</b>

161-166	Von der aktuellen Not der Toleranz
167-181	Courage braucht Überwindung
182-190	Courage braucht Verständnis
191-197	Courage und Öffentlichkeit
	<b>GP</b>
202-205	GP ist Miteinander
206-210	Dynamik der GP
211-224	Gemeinschaft der Studierenden als Lernort der GP

## Reflektierende Interpretation

Zeile	Ü	Paraphrase	Interpretierende Reflexion
3	Umweltengagement 9		
6-18	<b>Schlüsselerlebnis</b> soziale Privatschule	(6-11)Ich möchte etwas für die Zukunft machen. Etwas für die Welt beitragen. (12-18) Soziale Werte und soziale Projekte im Religionsunterricht des Religionsunterrichts in katholischer Privatschule	<b>OT Schlüsselerlebnis</b> T3 beschreibt die eigene Schulbildung und Sozialprojekte im Religionsunterricht als prägend. T3 betont die soziale Prägung durch die katholische Privatschule. Sie möchte mit Studium an der HAUP die Welt positiv mitgestalten.
23-31	Unzufriedenheit mit technokratischem Paradigma		<b>UT Soziales</b> T3 zeigt im Studium eine soziale Haltung, indem sie sich um andere Studierende kümmert. Sie ist von einem rein technokratischen Paradigma abgestoßen.
32-48	Engagement für Gerechtigkeit	(34-38) Umweltengagement ist von Engagement für Gerechtigkeit getragen (41-48) sozialdemokratischer Vater hat sozial geprägt	<b>UT Gerechtigkeit</b> Prägung im sozial geprägten Elternhaus
	<b>Nachhaltigkeit</b>		
52-54	Gerechtigkeit in den drei Aspekten Ökologie, Ökonomie, Sozialem	Gerechtigkeit in den drei Aspekten Ökologie, Ökonomie, Sozialem	<b>OT Nachhaltigkeit</b> T3 beschreibt die drei Elemente der Nachhaltigkeit sachgerecht.
55-69	Soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Gerechtigkeit	Soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Gerechtigkeit: Geld ruft negative Haltungen im Menschen hervor. Gewinnorientierung verhindert Nachhaltigkeit.	<b>UT Soziales</b> <b>UT Wirtschaft</b> T3 sieht einen inneren Zusammenhang zwischen Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit. Wirtschaftliche Nachhaltigkeit ist die größte Herausforderung: „Und ich find, die größte Herausforderung ist auf jeden Fall die ökonomische Nachhaltigkeit.“ (T3 57-58) Geld förderte negative Haltungen im Menschen. [Hier: Wirtschaft wird negativ konnotiert als Gier.] Gewinnorientierung verhindert Nachhaltigkeit. Geld und Wirtschaft wird im Zusammenhang mit unsozialem Verhalten gesehen. Geldorientierung wird als Hindernis zur Nachhaltigkeit dargestellt. <b>UT Gerechtigkeit</b> Gerechtigkeit wird als der Hauptwert der Nachhaltigkeit genannt.
72-75	Rücksichtnahme, Verzicht	Verzicht kann kurzfristig unangenehm sein, aber langfristig als positiv erkannt werden.	

	<b>Wertschätzung</b>		
84-97	Wertschätzung ermöglicht Rücksicht und Verzicht	Wertschätzung ermöglicht Rücksichtnahme. Hat etwas keinen Wert, setzt man sich nicht dafür ein. Wertschätzung ermöglicht Verzicht.	<b>OT NW Wertschätzung</b> Wertschätzung ermöglicht Rücksichtnahme und Engagement, da etwas eine Bedeutung bekommt. <b>UT Verzicht (Differenzierung)</b> Wertschätzung ermöglicht Verzicht. Die Konsumwelt erschwert Wertschätzung.
98-112	Corona als Gelegenheit zur Wertschätzung	(108-112) Wertschätzung wird dem sozialen Umfeld und der Umwelt gegenüber gezeigt.	T3 sieht einen Zusammenhang zwischen der Wertschätzung den Menschen, die einen umgeben, und der Umwelt gegenüber.
115-117	GP aktiviert Wertschätzung	Wertschätzung ist ein Grundwert der Grünen Pädagogik.	<b>OT Werte der GP</b> T3 sieht Wertschätzung als einen Grundwert der Grünen Pädagogik. GP ist ein gutes Instrument, um für die Umwelt und den Schutz der Natur zu sensibilisieren.
118-120	GP als gutes Instrument	Ist ein gutes Instrument, um Umweltschutz zu fördern.	
	<b>Solidarität</b>		
124-133	Mitfühlen statt ausbeuten	Egoismus ist zu überwinden. Solidarität meint, sich mit anderen gleich zu sehen und mitfühlend zu sein.	<b>OT NW Solidarität</b> T3 beschreibt: Egoismus ist zu überwinden. Solidarität meint, sich mit anderen gleich zu sehen und mitfühlend zu sein.
	<b>Toleranz</b>		
137-138	Teilweise als NW	Toleranz ist ein wichtiger und auch eingeforderter Wert, aber steht im Weg, umweltschädliches Verhalten abzulehnen. Toleranz kennt Grenzen.	<b>OT NW Toleranz</b> Toleranz als generell wichtiges Ziel kennt Grenzen, wenn es um umweltschädliches Verhalten geht.
139-153	Grenzen der Toleranz	Fridays for Future wird als Aktion bezeichnet, Grenzen aufzuzeigen.	UT Fridays for Future
155-158	Toleranz auf Basis von Werten		<b>(Theoriebildung)</b> Toleranz ist an Werte gebunden und bedeutet nicht, jedes Verhalten zu akzeptieren. Es muss immer hinterfragt werden, warum etwas ist, wie es erscheint.
	<b>Zivilcourage</b>		
161-166	Von der aktuellen Not der Toleranz	Zivilcourage wird gesellschaftlich weniger. Fällt selber schwer. Nachhaltigkeit soll gezeigt werden, nicht einfach aggressiv eingefordert.	<b>OT NW Zivilcourage</b> T3 sieht in der Zivilcourage ein wichtiges Gut, das aber verloren geht. Dies sieht T3 indexal bei sich. <b>(Differenzierung)</b> Zivilcourage ist aber ambivalent, wenn umweltschädliches Verhalten bloß aggressiv eingefordert wird. T3 betont, dass umweltschützendes Verhalten vorgelebt werden muss.
167-181	Courage braucht Überwindung		
182-190	Courage braucht Verständnis	Im Gespräch/Dialog die Menschen auf umweltschädliches Verhalten aufmerksam machen	<b>(Elaboration)</b> Im Gespräch/Dialog die Menschen auf umweltschädliches Verhalten aufmerksam machen und kein belehrendes Urteilen zeigen.
191-197	Courage und Öffentlichkeit	Öffentliches Umweltengagement, zB Müll aufsammeln, kann abschätzig von Passanten kommentiert werden. Da ist Mut gefordert, weiter zu machen.	<b>(Elaboration)</b> Zivilcourage ist der Mut, gegen den Widerstand anderer Menschen sich nachhaltig zu engagieren. Daher ein sehr wichtiger Wert.
	<b>GP</b>		

202-205	GP ist Miteinander	GP ist Miteinander	<b>OT Werte der GP</b> T3 sieht in der GP das Miteinander, gemeinsam Natur zu vermitteln und erleben. Thema und Gruppe gehören zusammen. Also, Inhalt und soziale Vermittlung gehören wesentlich zusammen.
206-210	Dynamik der GP	GP kann positive Dynamik der Begeisterung erzeugen.	GP erzeugt eine positive Kettenreaktion, z.B. im Freundeskreis über Umwelt in einer positiven, nicht belehrenden Art zu reden (Zusammenhang mit Zivilcourage!). Hier werden Kennzeichen mit Werten verwechselt. [Das kommt öfters vor. Liegt das an der mangelnden ethischen Bildung, Werte von didaktischen Prinzipien nicht unterscheiden zu können?]
213-218	Hochschule und GP	An der Hochschule wird eine Art Lerngemeinschaft für GP positiv gebildet.	<b>UT Hochschule</b> An der Hochschule wird eine Art Lerngemeinschaft für GP positiv gebildet.
211-224	Gemeinschaft der Studierenden als Lernort der GP		<b>UT Hochschule</b> Man könnte sagen, die Lerngemeinschaft der Hochschule fördert indirekt Werte, wie Solidarität, ...

#### 5.4. Auswertung T4

##### Fallbeschreibungen

Das ZOOM-Interview mit der Probandin T3 findet Anfang Juli 2020 statt und dauert 37 Minuten. T4 gehört der zweiten Altersgruppe (25-35 Jahre) an. Die Atmosphäre hat der Interviewer als ruhig erlebt: T4 hat oft bei den Antworten gezögert und mit dem Einschub „Wie soll ich das ausdrücken?“ erklärt. Phasenweise war die Beantwortung flüssiger und lebhafter. Meist hat der Interviewer den Eindruck gehabt, das Gespräch fördern zu müssen, indem er viel paraphrasiert hat. In einer Phase des Interviews war dies vermutlich hinderlich und hat T4 im Redefluss eingeengt. Der Interviewer hat darauf den Fragestil geändert und weniger Paraphrasen geäußert. T4 hat sich selbst als nicht so begabt für politisches und öffentliches Engagement bezeichnet und zeigt sehr durchdachte und eigenständige Theoriebildungen, die eine Sicherheit in induktiver und deduktiver Theoriebildung hervortreten lässt. Dazu passt, dass T4 Kompetenzen im systemischen Denken zeigt und zugleich metakognitiv die Systemkompetenz als Wesensmerkmal der GP richtig nennt.

T4 kann auch theoretische Beobachtungen mit indexalen Erfahrungen verknüpfen: So hilft die Wertschätzung in der GP, aus den gewöhnlichen Selbstverständlichkeiten auszusteigen und in ein Nachdenken einzutreten, z. B. über den Konsum, genauso, wie T4 es bei sich als „Auslöser“ des Umweltengagements erlebt hat.

##### Formulierende Interpretation

Zeile	Ü
3	<b>Umweltengagement 8</b>
6-13	Statt Schlüsselerlebnissen eine Nachdenklichkeit über Ernährung
	<b>Nachhaltigkeit</b>
21-31	Ökonomie, Ökologie und besonders Soziales
32	Globale Aspekte
	<b>NW</b>

45-47	Gerechtigkeit
51	Zukunftsorientierung
	<b>Wertschätzung</b>
63-69	Lebensmittel wertschätzen
70-74	Eigenwert der Tiere
79	Wertschätzung gegenüber natürlichen Ressourcen
82-85	Wertschätzung gegenüber sozialen Ressourcen
	<b>Wertschätzung als GP-W</b>
86-101	Wertschätzung bei Konfrontation (als didaktischer Methode)
104-113	Komplexität wahrnehmen
	<b>Solidarität</b>
116-131	Politischer Egoismus kontra NW
132-137	Hilfe für Schwächere
138-145	Solidarität als Gerechtigkeit
146-147	Solidarität als globale Gerechtigkeit
	<b>Toleranz</b>
151-156	Toleranz oder Akzeptanz
158-170	Nachhaltigkeit braucht Klima der Vielfalt
	<b>Zivilcourage</b>
173-181	Als körperlicher Eingriff und männliche Machausübung kein NW
182-188	Aufbrechen von Sicherheiten
188-191	Öffentliches Engagement gegen ein System
194-204	Selbstreflexiver Einschub
	<b>Werte der GP</b>
213-214	Partizipation
215-217	Kritikfähigkeit und Mündigkeit
218-219	Wertschätzender Umgang und Soziales
224	Feedbackkultur
227	Offenheit
230-235	Offenes Klima an HAUP
241-244	Mehrperspektivität
245-249	Systemkompetenz
251-255	Aufbau von Selbstwertgefühl und Kompetenzgefühl
258-262	Lösungskompetenz

### Reflektierende Interpretation

Zeile	Ü	Paraphrase	Reflektierende Interpretation
3	<b>Umweltengagement 8</b>		
6-13	Statt Schlüsselerlebnissen eine Nachdenklichkeit über Ernährung	(6-13) T setzt sich nach Matura mit Ernährung auseinander. Führt zu Bioprodukte und gesunder Ernährung. Dann bewusster Konsum.	<b>OT Schlüsselerlebnis</b> T4 nennt als Schlüsselerlebnis den Prozess, sich mit bewusster Ernährung auseinanderzusetzen. Das hat zum Thema bewussten Konsum und dann zu Nachhaltigkeit geführt.
	<b>Nachhaltigkeit</b>		
21-31	Ökonomie, Ökologie und besonders Soziales	(21-22) Hochschule hat Kompetenz gegeben, Nachhaltigkeit zu beschreiben. (23) Ökonomie, Ökologie und Soziales als Definition	<b>OT Nachhaltigkeit</b> Die Nachhaltigkeit wird sachgerecht definiert. Sie wird von reiner Etikettierung vor allem mit dem

		(24-30 ) sozialer Aspekt tritt durch HAUP in den Vordergrund, vorher hat HAK-Matura den wirtschaftlichen Aspekt, (31) vor allem ein Etikettierungsproblem gezeigt (Greenwashing).	sozialen Aspekt in Verbindung gebracht. <b>UT Hochschule</b> Hochschule hat Kompetenz vermittelt, Nachhaltigkeit zu benennen und zu definieren [T4 zeigt Kompetenz, Theorie zu verstehen, anzuwenden und zu reflektieren.]
32	Globale Aspekte	(32) globaler sozialer Aspekt	T4 sieht den sozialen Aspekt global.
37-39	Hochschule zeigt Begriff Nachhaltigkeit explizit	Studium wird positiv konnotiert.	<b>UT Hochschule (Differenzierung)</b> Studium wird positiv konnotiert.
	<b>(Nachhaltigkeitswerte)NW</b>		
45-47	Gerechtigkeit	(45-47)Gerechtigkeit als Gleiches gleich und ungleiches ungleich behandeln (Theoriehintergrund)	<b>UT Gerechtigkeit (Elaboration) (Wissensanalyse)</b> T4 definiert Gerechtigkeit sachgerecht mit dem Gleichheitssatz als „Gleiches gleich Ungleiches ungleich behandeln“,
51	Zukunftorientierung	(Theoriehintergrund)	
	<b>Wertschätzung</b>		
63-69	Lebensmittel wertschätzen	(63-69 )=Lebensmittel an sich und nicht nur den Geldwert sehen Wert der Dinge wahrnehmen	<b>OT NW Wertschätzung (Elaboration)</b> T4 sieht einen Wert in Lebensmittel an sich, der sich nicht aus dem Geldwert ableiten lässt. [Fraglich bleibt, ob dies stringent gelingt oder doch eine ökonomische Wertelehre zum Tragen kommt.] <b>UT Wirtschaft</b>
70-74	Ökosystem und Eigenwert der Tiere Soziale Systeme	Aufzählung von Wertschätzung gegenüber dem Ökosystem [Vermutlich, dass eine Wahrnehmung der systemischen Zusammenhänge und dass es eine Daseinsberechtigung hat.) Eigenwert der Tiere wahrnehmen Soziale Strukturen wertschätzen [T kann systemisch Denken: ökol., sozial, siehe Ende des Interviews; implizit Zsh mit Elaboration 63-69]]	
79	Wertschätzung gegenüber natürlichen Ressourcen		
82-85	Wertschätzung gegenüber sozialen Ressourcen	(82-85) T hebt den Widerspruch Mensch-Natur auf. Wertschätzung beidem gegenüber, die im Zusammenhang stehen.	<b>(Elaboration)</b> T4 hebt den Widerspruch zwischen Natur und Kultur auf, der über die Wertschätzung gelingt: Mensch und Natur wertschätzen, die in einem Zusammenhang stehen.
	<b>Wertschätzung als GP-Wert</b>		
86-101	Wertschätzung bei Konfrontation (als didaktischer Methode)	(88-92) T greift Didaktik der GP auf: Konfrontation und sieht eine nötige Grundlage, dass die Konfrontation zu einem Nachdenken führen kann in der Wertschätzung. Also eine Öffnung zum Nachdenken wird nur mit Wertschätzung gehen: „Wenn ich jetzt diesen Ansatz hernehme, man konfrontiert die Menschen mit gewissen Dingen, also, wenn man über die Konfrontationsschiene geht, glaube ich schon, dass das wichtig sei kann, weil, wie kann ich das jetzt beschreiben,	<b>OT Werte der GP (Elaboration)</b> T4 arbeitet heraus, dass Wertschätzung in der Grünen Pädagogik bei dem didaktischen Schritt der Konfrontation nötig ist. Sonst könnte dieser Schritt, der eine gewohnte Haltung aufbrechen sollte, zu einer individuellen Überforderung führen und Abwehrhaltung statt neue Konstruktion hervorrufen. Wertschätzung wird zu einer Grundhaltung in der GP.

		was ich mir denke, sozusagen für Wertschätzung eine gewisse emotionale Betroffenheit teilweise hilfreich sein kann, diese zu entwickeln.“ (T4, 88-92) (93-94) das kann eine Selbstverständlichkeit nehmen und zum Nachdenken anregen. (97-100) (indexal: Bezug zu (6-13) eigenes Umweltengagement	
104-113	Komplexität wahrnehmen	(104-109) T4 nimmt auf den didaktischen Schritt der De-Konstruktion Bezug und auf das Problem der Komplexität nachhaltiger Probleme. Die Wahrnehmung der Vielfalt kann zur Wertschätzung führen.	T4 arbeitet heraus, dass die Wahrnehmung von Komplexität zu einem Staunen führen kann, das Wertschätzung fördert.
	<b>Solidarität</b>		
116-131	Politischer Egoismus kontra NW	Solidarität ist ein alter Begriff und als politischer Begriff eher zu Gruppenegoismen denn zu globaler Hilfe und Zusammenarbeit geeignet. Daher kein NW.	<b>OT NW Solidarität (Opposition)</b> Solidarität wird nicht mit Nachhaltigkeitswerten verbunden, da er nach einem politischen Begriff klingt, der nur die eigene Gruppensolidarität gegenüber anderen Gruppen kennt.
132-137	Hilfe für Schwächere	T würde Solidarität nicht bei NW verwenden.	<b>(Differenzierung)</b> T4 sieht in Solidarität keinen NW.
138-145	Solidarität als Gerechtigkeit	Gerechtigkeit drückt für T4 mehr aus, dass Schwächere, die mit weniger Chancen geboren werden, Hilfe erhalten.	<b>UT Gerechtigkeit (Elaboration)</b> Als Hilfe für Schwächere ein NW.
144-147	Solidarität als globale Gerechtigkeit	Gerechtigkeit nicht auf eine Nation begrenzen	<b>(Elaboration)</b> Gerechtigkeit nicht auf eine Nation begrenzen
	<b>Toleranz</b>		
151-156	Toleranz oder Akzeptanz	(151-152) T4 sieht ihn als vielschichten Begriff. (153-156) Akzeptanz ist für T4 etwas Anderes. Sondern, dass es unterschiedliche Anschauungen gibt.	<b>OT NW Toleranz</b> Toleranz ist etwas Anderes als Akzeptanz
158-170	Nachhaltigkeit braucht Klima der Vielfalt	(158-170) Für eine nachhaltige Lösung braucht es laut T4 eine Vielfalt. Weil Nachhaltigkeitsprobleme komplex sind, können nur viele verschiedene Analysen und Zugängen eine Lösung bringen.	<b>(Elaboration)</b> Toleranz meint Wertschätzung der Vielfalt. Diese ist für die komplexen Nachhaltigkeitsprobleme nötig, um vielfältige Ansichten und Lösungen zu erhalten.
	<b>Zivilcourage</b>		
173-181	Als körperlicher Eingriff und männliche Machausübung kein NW	(173-176) T4 sieht in dem Begriff etwas Militärisches. Führt das aber nicht aus. Ebenso ein männlicher Begriff. In 178 präzisiert sie vermutlich, dass Courage für sie ein körperliches Eingreifen bedeutet. So ließe sich der militärische und männliche Aspekt interpretieren. (180-181) Für T4 in dem Sinne kein NW.	<b>OT NW Zivilcourage (Opposition)</b> Wegen einer militärischen und männlichen Konnotation kein NW:
182-188	Aufbrechen von Sicherheiten	(184-) Veränderung nötig, die mit Courage zu meistern ist, in dem Sinne, dass alte Gewohnheiten aufgebrochen werden. Diese Unsicherheit auszuhalten, braucht Courage.	Courage bedeutet, die eigenen Gewohnheiten aufzubrechen und einen neuen Lebensstil zu entwickeln.



188-191	Öffentliches Engagement gegen ein System	T4: Engagement gegen Systeme, die geldgetrieben sind.	<b>UT Wirtschaft</b> Engagement gegen geldgetriebene, mächtige Systeme braucht Zivilcourage.
194-204	Selbstreflexiver Einschub	(194-198) T4 bedauert, dass sie nur ihren Lebensstil ändern kann, aber von ihrer Persönlichkeit sich nicht zu öffentlichem Engagement berufen fühlt. Sie verbindet dies aber mit der nötigen Vielfalt im Lösen von Nachhaltigkeitsproblemen. (198-200) Dieses couragierte Engagement wird Konflikte hervorrufen.	<b>OT Lebensstil</b> <b>OT Zivilcourage</b> Diese wird Konflikte hervorrufen.
	<b>Werte der GP</b>		
213-214	Partizipation		<b>OT Werte der GP</b>
215-217	Kritikfähigkeit und Mündigkeit	T4 meint mit Mündigkeit eine Fähigkeit, Entscheidungen herbeizuführen.	Mündigkeit bedeutet, Entscheidungsfähigkeit zu erlangen. [Das erinnert an die Gestaltungskompetenzen.]
218-219	Wertschätzender Umgang und Soziales	T4 verbindet dies mit der Wertschätzung, die sie auf der Hochschule erfährt-. Wie, führt sie ungefähr aus, als wertschätzender Umgang in der Ausbildung, also vermutlich durch die Lehrenden. An anderer Stelle sieht sie die Hochschule als Lernort, auch im sozialen Miteinander. Sowohl, um allgemeine soziale Kompetenz zu erwerben, aber auch um Soziales als Element der Nachhaltigkeit zu verstehen.	<b>OT Hochschule</b> Der Umgang der Lehrenden wird als wertschätzend erlebt. Die Hochschule ist ein guter sozialer Lernort, damit ein Nachhaltigkeitslernort.
224	Feedbackkultur		
227	Offenheit		
230-235	Offenes Klima an HAUP	(230-234) Einschub, dass beim digitalen Lernen es mehr möglich ist, für eigene Interessen Offenheit zu finden, indem man Fragen stellen kann, führt T4 aus. Das böte einen Kontrast zur Schulzeit.	Digitales Lernen ermöglichte in Zeiten des „Distance Learnings“, mehr Fragen und damit mehr Interesse zu zeigen.
241-244	Mehrperspektivität	(241-243) T4 beschreibt, dass dies ungewohnt war, da man an schnellen Antworten und Lösungen gewöhnt ist. (244) T4 findet das spannend.	<b>(Differenzierung)</b> Mehrperspektivität bedeutet eine Spannung, die es auszuhalten gibt, da vor allem anfangs Ungeduld auftritt, eine Lösung schneller herbeizuführen.
245-249	Systemkompetenz	T4 betont diese extra. Sie zeigt das ganze Interview hindurch, dass sie diese beherrscht.	T4 zeigt hohe Kompetenz in Systemdenken.
251-255	Aufbau von Selbstwertgefühl und Kompetenzgefühl	T4 arbeitet heraus, dass das Gefühl von Kompetenzaufbau zu einem höheren Selbstwertgefühl bei ihr geführt hat.	<b>UT Hochschule</b> T4 sieht in dem Aufbau einer Kompetenz, die an der Hochschule gelehrt wird, die Möglichkeit, Selbstwertgefühl zu entwickeln.
258-262	Lösungskompetenz		
Ende			

## 6.0. Komparative Analyse

### **Selbsteinschätzung**

Die Probandinnen schätzen ihr Umweltengagement hoch ein. Drei Personen zwischen 9 und 10, wobei die Zahl 9 vielleicht aus Vermeidung von statistischen Extremwerten gewählt worden ist. Eine Probandin hat ihr Engagement immer noch hoch, aber mit 8 bewertet. Das kann auf eine höhere Nachdenklichkeit und höhere Ansprüche oder auf eine genauere Selbstreflexion hinweisen. Generell passt die hohe Selbstbewertung des Nachhaltigkeitsengagements mit den übrigen Antworten des Interviews überein und kann in Verbindung mit der Studienwahl „Umweltpädagogik“ gesehen werden.

### **Gibt/gab es wichtige Momente, Schlüsselerlebnisse, warum Sie sich für Umwelt engagieren? Würde Sie diese beschreiben?**

Die Frage nach den Schlüsselerlebnissen des Umweltengagements wird meist mit Prägungen oder Prozessen des bewussten Wahrnehmens, die etwas mit Konsum zu tun haben, beschrieben. Punktuelle Erlebnisse oder Ereignisse werden nicht erzählt. Zwei Personen nennen Prägungen aus der Kindheit und Familie. Bei einer waren es die sozialen Werte der katholischen Privatschule, die sie besucht hatte, und bei der anderen die intensive Naturerfahrung seit der Kindheit, die von den Eltern gedeutet wurde und ein Umweltbewusstsein gefördert hat.

Eine Probandin war schockiert, wie viel Plastik die Ozeane verschmutzt. Dies hat einen Nachdenkprozess ausgelöst. Eine weitere, generell nachdenkliche Probandin hat begonnen, sich mit Ernährung auseinander zu setzen und so zu einem bewussteren und nachhaltigeren Lebensstil gefunden. Dieses Nachdenken hat eine Dynamik hervorgerufen, sich mit anderen Bereiche zu beschäftigen. Diese positive Dynamik der Beschäftigung mit Nachhaltigkeitsthemen wird von einer anderen Probandin in einem anderen Zusammenhang ebenso genannt. Diese hat ihr Hochschulwissen im kleineren sozialen Kreis in Diskussionen eingebracht, um für Nachhaltigkeit zu sensibilisieren.

Zusammenfassend sind sowohl familiäre und schulische Prägungen als auch Nachdenkprozesse im Erwachsenenalter, die durch Bilder von Umweltverschmutzung oder durch Beschäftigung mit bewusster Ernährung ausgelöst worden sind, die entscheidenden Faktoren für das Umweltengagement. Pädagogisch ist das ein Hinweis, wie wichtig kindliche und jugendliche Prägung für das Umweltengagement ist. Für die Bildungsinstitution Hochschule ist interessant, dass die schulische Bildung als wesentlicher Einfluss von der Hälfte der Probandinnen genannt worden ist.

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik wird als Ort dieser positiven Prägung des Umweltbewusstseins ausdrücklich genannt. In einem anderen Kontext wird erwähnt, dass die Hochschule eine fördernde Lernumgebung ist oder dass durch die Lehre der Hochschule auch kleine Tiere mehr wertgeschätzt werden.

### **Was verstehen Sie unter Nachhaltigkeit? Wie würden Sie Nachhaltigkeit beschreiben?**

Hier bilden zwei Fälle einen Typ aus, wo Nachhaltigkeit mit den drei Säulen Wirtschaft, Ökologie, Soziales beschrieben wird und der soziale Aspekt speziell hervorgekehrt wird. Sozial wird in Abgrenzung zu einem reinen technischen oder geldorientierten Wirtschaftsverständnis genannt. Der Typ wird als „Soziale Nachhaltigkeit“ bezeichnet.

Eine andere Probandin beschreibt Nachhaltigkeit damit, weniger zu verbrauchen und den ökologischen Fußabdruck gering zu halten. Sie nennt „Maßhalten“, das neben dem Aspekt des

Verhaltens auch einen Wert beschreiben könnte, und differenziert einerseits nachhaltiges Verhalten wie Mobilität, Konsum und Ernährung (kein Fleisch) und andererseits ein Augenmaß beim Umweltengagement, um Verurteilungen und Extreme zu vermeiden. Eine Probandin sieht dies ähnlich. Nachhaltigkeit bedeutet, die natürlichen Ressourcen so weit zu gebrauchen, wie sie nachwachsen können. Zudem sollen künftige Generationen gut leben können. Diese beiden können zum Typ „nachhaltiger und intergenerationaler Ressourcenverbrauch“ zusammengefasst werden.

Generell fällt auf, dass drei von vier Probandinnen theoretische Definitionen von Nachhaltigkeit im Sinne des Drei-Säulen-Modells nennen und anwenden können. Die vierte Person findet eine eigene, an dem Wert „Maßhalten“ orientierte Definition.

### Welche Werte sind für Sie für Nachhaltigkeit am wichtigsten?

Der Typ „Soziale Nachhaltigkeit“ nennt „Gerechtigkeit“ als wichtigsten Nachhaltigkeitswert. Eine Person nimmt dabei globale Gerechtigkeit in den Blick. Der Typ wird auf „Soziale Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit“ erweitert (Abb. 7).

Soziale Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit	Nachhaltiger und intergenerationaler Ressourcenverbrauch
<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziale Aspekte</li> <li>• Ablehnung reiner Geldorientierung</li> <li>• Gerechtigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maßhalten</li> <li>• genügend Ressourcen für künftige Personen</li> </ul>

Abb. 7: Typen der Nachhaltigkeit bei Studierenden der UBB 240, 2. Semester

Auffallend ist, dass diese beiden Personen des eben genannten Typs „Soziale Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit“ beim zweiten Interviewtermin befragt wurden. Es wäre interessant zu fragen, ob deren ähnliche Nennung auf den Lernstoff einer LV-Prüfung zurückgeführt werden könnte, die beide kurz vor dem Interview absolviert hatten. Oder, ob sich bei einer Befragung mit mehr Probandinnen derselbe Typ häufiger findet. Auch, wie weit dieser Typ studienspezifisch ist und bei Studierenden der Agrarpädagogik nicht häufig auftreten würde.

Eine Probandin nennt „Wertschätzung“ als Hauptwert und erwähnt nebenbei „Maßhalten“. Eine Probandin zählt Naturerfahrung, frühe Nachhaltigkeitsbildung, globale Aspekte, nachhaltiger Konsum und Lebensstiländerung auf. Dies sind jedoch Handlungen, die Werten entspringen können. Hier ergibt sich eine Ähnlichkeit mit dem Item „Werte der Grünen Pädagogik“: Es fällt auf, dass hier kaum Werte explizit genannt werden, sondern Kennzeichen bzw. didaktische Prinzipien. Dies wird weiter unten diskutiert werden.

### Was würden Sie unter Wertschätzung verstehen? Ist das ein Nachhaltigkeitswert für Sie?

Wertschätzung wird von allen vier Teilnehmerinnen als wichtiger Nachhaltigkeitswert gesehen und von einer als wichtigster Wert.

Wertschätzung wird Mensch, Tieren und der ganzen Erde gegenüber gezeigt. Das ist also weder einseitig anthropozentrisch noch biozentrisch konnotiert. Zwei Probandinnen beschreiben den Wert von Lebensmittel in Abgrenzung vom Geldwert oder Konsum. Wertschätzung ermöglicht Verzicht,

weil der Wert intensiver wahrgenommen wird. Eine Probandin sieht einen Zusammenhang zwischen Mensch und Natur. Wertschätzung hebt den Unterschied zwischen Natur und Kultur auf. Eine Probandin zählt unter Wertschätzung eher die Dankbarkeit für Grünflächen in der Stadt und die Möglichkeiten von alternativer Mobilität auf. Diese Person, die sich als spirituell bezeichnet, sieht eine innere Dynamik. Wertschätzung führt von selbst zu mehr nachhaltigem Verhalten, weil sonst ein Widerspruch und innerer Konflikt entsteht.

Unklar bleibt, ob alle vier Studentinnen das selbe Verständnis von Wertschätzung haben. Bei manchen steht der Begriff „Wert“ im Vordergrund, der für Geldwert, Wert von Gegenständen und Sachwert verwendet wird. Dies erinnert an ökonomische Werttheorien (vgl. Holzwieser 2018). Andere diskutieren eher den Eigenwert der Natur im Unterschied zum utilitaristischen Nutzen von Lebewesen für menschliche Zwecke (Lintner 2017, S. 100-106). Eine Person hebt den Wert von Natur und Lebewesen als spirituelle Dimension hervor. Dies wäre eine nichtmenschliche Quelle als Bezugspunkt, die hier als „Mutter Erde“ bezeichnet wird, und damit einen Wert von einer höheren Macht bezieht (Bucher 2014).

### **Kommunikation**

Interessant ist, dass das Thema der Kommunikation in der Nachhaltigkeit verschiedentlich von einigen Studentinnen angesprochen worden ist: im Kontext von Wertschätzung, von Toleranz und von Zivilcourage. Auf einen Nenner gebracht ist die Kommunikation mit nicht nachhaltig agierenden Menschen wertschätzend und von Verstehen geleitet zu führen. Fanatismus oder Abschätzigkeit ist zu vermeiden. Das wird unter anderem mit der eigenen Situation selbstreflexiv begründet, da man selber auch Fehler hat. Zivilcourage soll nicht zur Abwertung des Umweltverschmutzers führen, aber zur Intoleranz gegen umweltzerstörendes Verhalten. Es fällt auf, dass dies bei drei der vier Studentinnen ein oftmalig genannter Punkt ist. Umweltfanatismus wird also abgelehnt, und Umweltpädagogik ist der richtige Weg der Nachhaltigkeitsvermittlung.

### **Wertschätzung und Grüne Pädagogik**

Eine Probandin sieht die Wertschätzung als einen Grundwert der Grünen Pädagogik. GP ist ein gutes Instrument, um für die Umwelt und den Schutz der Natur zu sensibilisieren.

Eine Interviewpartnerin arbeitet heraus, dass Wertschätzung in der Grünen Pädagogik bei dem didaktischen Schritt der Konfrontation nötig ist. Sonst könnte dieser Schritt, der eine gewohnte Haltung aufbrechen sollte, zu einer individuellen Überforderung führen und Abwehrhaltung statt neue Konstruktion hervorrufen. Wertschätzung wird zu einer Grundhaltung in der GP. Dies passt zu den Überlegungen von Naurath (2013) und Burow (2016), die Wertschätzung als pädagogischen Grundwert und wertschätzenden Umgang mit den Schüler/innen als Grundaufgabe der Pädagogik sehen.

Wertschätzung kann somit als wichtiger Wert der Grünen Pädagogik angesehen werden.

### **Solidarität**

Der Wert Solidarität wird kontroversiell gesehen. Zwei der vier Probandinnen sehen Solidarität als wichtigen Wert, eine kann damit wenig anfangen und eine lehnt Solidarität als politische Rhetorik ab, wo Solidarität nur Gruppenegoismen bedient und andere Menschen ausgrenzen sollte. Sie schränkt jedoch ein, dass Solidarität als Hilfe für die Schwachen zur Nachhaltigkeit passt.

Solidarität als Nachhaltigkeitswert wird als Engagement für Menschenrechte und Umwelt gesehen und als Eintreten für gemeinsame Werte. Die sozial orientierte Probandin sieht in der Solidarität den

Ausdruck, Egoismus zu überwinden und Mitgefühl zu entwickeln. Es fällt auf, dass Solidarität nicht mit ökonomischer Nachhaltigkeit konnotiert wird.

Fridays for Future-Demonstrationen werden hier von einer Person genannt. An anderer Stelle (siehe Zivilcourage) von zwei anderen ebenso. Diese Demonstrationen werden als solidarisches Eintreten verstanden, von dem sich die Probandin aber wieder abgewendet hat, als es zu radikal und zu wenig Verständnis suchend vorkommt. Diese Einschätzung kommt von der, die sich um Wertschätzung und eine Balance des Öko-Engagements bemüht hat.

Solidarität kann somit in den Interviews nur teilweise als Nachhaltigkeitswert angesehen werden.

### **Toleranz**

Eine Person beschreibt eher Wertschätzung als Toleranz, wenn sie grundlegend die Daseinsberechtigung aller Lebewesen betont. Toleranz wird hier sehr ökologisch und Richtung Biodiversität gesehen.

Es wird von drei Probandinnen ausdrücklich das Problem thematisiert, wie viel Toleranz einem umweltverschmutzenden Verhalten geschuldet sei. Hier wird zwischen dem abzulehnendem Verhalten und der unökologisch gesinnten Person unterschieden. Dieser Person, die sich nicht nach Nachhaltigkeitswerten verhält, soll mit Dialog und Wertschätzung begegnet werden, um durch Gespräch oder gutes Vorbild ein umweltfreundlicheres Verhalten zu fördern. Eine Probandin bezeichnet ihre Toleranz damit, dass sie selbst fehlerhaft sei und daher kein Recht zu einer Aburteilung hätte. Sie ist in der zweiten Alterskohorte (25-35 Jahren) angesiedelt. Sie bezeichnet diese Haltung als Folge einer Lebenserfahrung, die mit dem Alter zunimmt.

Eine Probandin, die durch Kompetenz im systemischen Denken auffällt, zeichnet einen Unterschied zwischen Toleranz und Akzeptanz. Ihr ist wichtig, dass Toleranz die Wertschätzung einer Vielfalt von Menschen und Meinungen bedeutet. Diese sei nötig, um vielfältige Lösungen für die vielschichtigen und komplexen Umweltprobleme zu finden.

Toleranz als wichtiger Nachhaltigkeitswert hat also Werten zu folgen und kennt vor allem bei umweltschädlichem Verhalten Grenzen. Vielfalt und unterschiedliche Meinungen werden eher als Stärke und als Ressource für Lösungskompetenz gesehen.

### **Zivilcourage**

Zivilcourage wird von drei von vier Interviewpartnerinnen als wichtiger Wert für die Nachhaltigkeit gesehen. Es wird als ein Wert bezeichnet, der immer seltener ausgeübt wird. Diese drei Probandinnen beschreiben die Überwindung, die sie selber aufbringen müssen, um Zivilcourage zu zeigen bzw. die Demotivation, dass alles beim Alten bliebe: „Am Anfang denkt man sich, warum soll ich mich für etwas einsetzen, wenn sich eh nichts ändert.“ (T1 114-145) Es braucht Mut, sich vor anderen zu äußern, sich für etwas einzusetzen oder auch, bei einem Projekt Müll einzusammeln, was abschätzige Blicke und Kommentare Außenstehender hervorrufen kann. Eine Probandin nennt hier, bei Fridays for Future mitzugehen.

Eine Studierende lehnt den Begriff ab und verbindet ihn mit körperlichem Eingreifen und etwas Militärischem und Männlichen. Sie opponiert dann zu ihrer Position und verbindet Courage mit der Änderung des eigenen Lebensstils, die viel Mut braucht. Letztlich verbindet sie Zivilcourage mit dem öffentlichen Eintreten gegen geldorientierte Systeme, das Konflikte hervorrufen wird. Hier ist sie wieder einer Meinung mit den restlichen Probandinnen, dass Zivilcourage bedeuten kann, gegen einen zu erwartenden Widerstand sich für Nachhaltigkeit einzusetzen.

Eine Probandin deutet auch an, dass nicht jeder Person, von der Persönlichkeit her, öffentliche Proteste leicht fallen. Da aber eine Vielfalt an Engagement in dem Nachhaltigkeitsengagement nötig ist, sei dies in Ordnung. Dies passt zu der Äußerung einer zweiten Probandin, dass zur Zivilcourage gehört, im näheren sozialen Umfeld zur Meinung zu stehen und dort etwas zu bewirken.

Interessant ist, dass als weitere Nachhaltigkeitswerte, die im Leitfadeninterview nicht vorgekommen sind, Liebe und Hoffnung genannt wurde. Liebe als hundertprozentiges Engagement und Hoffnung als Zukunftsperspektive. Dies von einer Probandin, die naturwissenschaftliche und biologische Äußerungen gemacht hat.

### **Werte der Grünen Pädagogik**

Zwei Probandinnen nennen Wertschätzung als Grundwert der Grünen Pädagogik. Eine sieht eine wichtige Aufgabe der Grünen Pädagogik, im Kindesalter mit Naturerfahrung zu beginnen, da diese entwicklungspsychologisch sehr aufnahmefähig für Nachhaltigkeit sind. So kann eine Wertschätzung gefördert werden. Eine andere begründet die Bedeutung von Wertschätzung in der Grünen Pädagogik damit, dass diese nicht nur inhaltlich, sondern durch die Methodik der Gruppe und des sozialen Lernens zusätzlich erfahrbar gemacht wird. Inhalt und Gruppe gehören hier zusammen.

### **Ethische Kompetenzen?**

Die beiden anderen Probandinnen zählen auf: Partizipation, prozessorientiertes Lernen, Lernen in der Natur, Forschendes Lernen, Mündigkeit und Kritikfähigkeit, wertschätzender Umgang, interdisziplinäres Lernen. Während Mündigkeit und Wertschätzung tatsächlich Werte sind, ist hier kritisch zu fragen, wie weit nicht größtenteils didaktische Prinzipien statt Werten aufgezählt worden sind. Partizipation, Prozesshaftigkeit, Forschen sind eher Methoden, die zwar Werten wie Solidarität und Wertschätzung entspringen. Jedoch wird hier Methode mit ethischem Wert verwechselt. Daraus kann geschlossen werden, dass Studierende wenig Kompetenz mit der Definition von Werten und deren Anwendungen haben. Eine dritte Probandin zählt bei dem Wert der Wertschätzung auf, dass kein Fleisch essen und nachhaltiger Konsum Werte sind. Liegt das an der mangelnden ethischen Bildung, Werte von didaktischen Prinzipien oder Methoden nicht unterscheiden zu können? Wäre das in höheren Semestern auch so oder ist das ein Zeichen fehlender ethischer Bildung im Bildungssystem?

Zusammenfassend kann in Frage gestellt werden, dass Studierende mit ethischer Kompetenz vertraut sind. Diese ethische Kompetenz ist jedoch speziell für Lehramtskandidat/innen für die schulische Bildung von Nachhaltigkeitswerten nötig.

### **Weitere Themen**

Themen, die den Forschungsfragen nicht zugeordnet werden konnten bzw. nicht in die Fragen des Leitfadens gepasst haben.

### **Naturromantizismus**

T1: Hauptwert: Natur nicht verändern. „Die Natur lassen, so wie sie ist.“ (T1 195) Dies könnte eine Überhöhung der Natur sein. Natur wird unkritisch als etwas Gutes angesehen, als etwas Normatives. Der Einfluss der Menschheit erscheint als Störung oder Zerstörung. Hier wird der zerstörerische Einfluss der Natur in Naturkatastrophen, Krankheiten, Erdbeben usw. nicht gesehen. Man könnte dies als Naturromantizismus bezeichnen. Interessant wäre, ob im Laufe des Studiums diese Meinung sich ändert und differenzierter ausfiele. Zusammenfassend kann hier ein Biozentrismus festgestellt werden.

## **Lernort Hochschule**

Die Hochschule wird in Nebenbemerkungen positiv gesehen. Sie ist für zwei Probandinnen ein Lernort für GP und bietet eine Lerngemeinschaft für Soziales (T3 213-234; T4 218-219). Die Hochschule vermittelt Wissen und Kompetenzen zur Nachhaltigkeit (T4 21-31). Sie vermittelt Wertschätzung für kleine Lebewesen, die vorher kaum beachtet worden sind (T1 132-135). Die Hochschule kommt ihrer Aufgabe der Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen erfolgreich nach, wird als Lernort der Nachhaltigkeit geschätzt und ist eine Lerngemeinschaft für Wertschätzung und sozialen Kompetenzen.

## **Demonstrationen „Fridays for Future“**

Fridays for Future: Dies Demonstrationen von Schüler/innen und Demonstrant/innen für Klimagerechtigkeit „Fridays for Future“ werden von den Probandinnen unter den Aspekten von Solidarität und Zivilcourage genannt. Teilweise als mutiges Engagement, teilweise als einseitige Kommunikation, die die Motive der nicht umweltengagierten Menschen nicht wahrnimmt.

## **Spiritualität der Nachhaltigkeit**

Eine Probandin erzählt von einem spirituellen Zugang zur Natur, der sich in Wertschätzung und Dankbarkeit äußert. Sie sieht innere Zusammenhänge: Reisen meint zuerst eine innere Reise zu sich (T2 34-35). Wertschätzung führt aus einer inneren Logik heraus zu Umweltengagement, weil damit der Wert der Umwelt gesehen wird. Sie schränkt jedoch ein, dass diese Wertschätzung und Spiritualität Folge von gedeuteter Naturerfahrung ist. Ohne Bewusstseinsbildung würde die Naturerfahrung nicht von selbst zu Wertschätzung führen. Spiritualität wird im Kontext von „Mutter Erde“ genannt. Ob dies im Sinne von Tiefenökologie gemeint ist, pantheistischer Vorstellung oder einem naturreligiösen Romantizismus entspringt, kann aus dem Interview nicht entnommen werden.

## **Lebensstil**

Eine Änderung des Lebensstils ist für Nachhaltigkeitsengagement wichtig. Es werden verschiedene Verhaltensweisen aufgezählt, von Reduktion des Autofahrens bis zum Verzicht auf Fleischessen. Generell lässt sich feststellen, dass diese Änderung bei der Person selber ansetzen muss und von anderen nicht energisch eingefordert werden kann. Andersdenkende sollen respektiert und ein nicht nachhaltiges Verhalten durch Gespräch oder Vorbild geändert werden. Radikalität, Fanatismus, aber auch Laissez-Faire werden abgelehnt. Die durchscheinenden Lebensstile der Befragten selber gehen von sehr naturverbunden, ökologisch bis den modernen Lebensstil mit Einschränkungen pflegend.

## **Komparative Analyse nach Gesichtspunkten der Literaturrecherche (siehe Anhang)**

Transkriptionen der Interviews: Siehe Hinweis im Anhang.

Explizite Beantwortung der Forschungsfragen

### **F1: Welche Werte kommen zum Tragen, dass ich mich mit BNE/Grüner Pädagogik beschäftigen möchte?**

Generell zeigt sich ein hohes Commitment (8-10 Punkte von 10), dass Nachhaltigkeit ein wichtiges Thema ist. Werte sind in der Familie (etwa Aufbau einer Beziehung zur Natur durch Naturerfahrung, bei 1 P) oder Bildung (etwa soziale und ökologische Projekte in der Schule, bei 2 P) grundgelegt worden, ohne diese ausdrücklich zu benennen, sondern als „Wert“ im Sinne einer Wichtigkeit und einem Anzustrebenden. Eine Person ist durch Bewusstwerden der Umweltverschmutzung in den Meeren und eine Person durch Beschäftigung mit bewusster Ernährung zum

Nachhaltigkeitsengagement gekommen. Das heißt, das hohe Engagement ist durch biografische Prozesse und durch familiäre und schulische Prägung entstanden. Das sind generell Orte der Wertebildung.

Ausdrücklich als Werte werden soziale Werte genannt, die im Gegensatz zu materiellen, technokratischen und geld-orientierten Lebensweisen stehen. Vor allem Gerechtigkeit, speziell globale Gerechtigkeit ist für zwei Studierenden wesentlich. Ebenso wird von zwei Studierenden Wertschätzung als wichtiger, bei einer Person als wichtigster Wert genannt, der sogar jedes nicht-nachhaltige Verhalten aufdecken und über die Erfahrung innerer Widersprüchen zu ethischem Handeln führen würde.

Eine Person nennt persönliche Reife und Spiritualität als Motivationen für das Engagement. Dankbarkeit, Wertschätzung der „Mutter Erde“ und Maßhalten sind Ausdrücke dieser spirituellen Haltung.

Eine Person nennt Liebe im Sinne eines ungeteilten Engagements (einer Hingabe) und Hoffnung im Sinne einer Zuversicht, dass das Fördern von Nachhaltigkeit zu einer Nachhaltigen Entwicklung beitragen wird.

## **F2: Welche Werte kommen zum Tragen, wenn ich BNE/Grüne Pädagogik anwende?**

Generell fällt auf, dass hier eher pädagogische Haltungen oder Werthaltungen statt Werten genannt werden. Es werden Kriterien der konstruktivistischen Didaktik der Grünen Pädagogik genannt, wie Subjektorientiertheit, Irritation, Partizipation und andere. Sekundär betrachtet kommen hier folgende Werte zum Tragen: Demokratie, Partizipation/Solidarität/Toleranz und Subjektorientierung.

Als weitere Werte, die im engeren Sinn keine Werte, sondern Werthaltungen oder Lebensstile sind, wurde von einer Person genannt: Naturerfahrung, vor allem in der Entwicklung frühe Naturerfahrung, globale Aspekte im Sinne von systemisch-globalen Zusammenhängen, nachhaltiger Konsum und Lebensstiländerung. Dem könnte, sekundär interpretiert, entsprechen: Gerechtigkeit (auch global), Wertschätzung der Natur, Maßhalten, Authentizität.

Bei den Einzelwerten, die vorgeschlagen worden sind, werden alle als Nachhaltigkeitswerte genannt, jedoch mit Abstufungen und Differenzierungen. Wertschätzung wird von fast allen als sehr wichtiger bis wichtigster Nachhaltigkeitswerte der Grünen Pädagogik genannt: Als inhaltliche: Wertschätzung gegenüber den Menschen, Tieren, Erde, sich selbst. Als formal-prozesshafte wurde interessanterweise von einer Person hingewiesen, dass gerade bei Irritationen als didaktische Interventionen die Wertschätzung wesentlich wichtig ist, da Werthaltungen und Lebensstile in Frage gestellt werden können, die Widerstand hervorrufen können.

Daran angelehnt kann festgehalten werden, dass eine wertschätzende Kommunikation, vor allem mit Personen, die sich nicht-nachhaltig verhalten, von selbst mehrheitlich thematisiert worden ist. Da reicht die Bandbreite von Selbsterfahrung der eigenen Grenzen hin zu einer vom Wert des Respektes und der Wertschätzung herrührenden diskursiven Art, auf „Fehler“ im Gespräch aufmerksam zu machen, statt moralisierend zu kritisieren. Diese Haltung und der Wert der Wertschätzung in der Kommunikation und Nachhaltigkeitsbildung führt zum Thema Toleranz.

Toleranz wird nicht ungeteilt als Wert der GP gesehen. Sie hat Grenzen, wo Nachhaltigkeit „verletzt“ wird. Man kann sagen: Toleranz ja, wenn nachhaltige Entwicklung gefördert wird und nein, wenn die Zerstörung der Umwelt damit weitergeht. Jedoch erfolgt mehrheitlich die Einschränkung, respektvoll auf diese Grenzen aufmerksam zu machen. Toleranz ist also eingeschränkt ein Wert der GP, der in der Sache klare inhaltliche Kriterien der Nachhaltigkeit braucht und prozesshaft Wertschätzung beim „Widerspruch“ braucht.



Solidarität wird teilweise als Wert der Grünen Pädagogik gesehen. Er wird teilweise als aggressiv abgelehnt, auch bei Demonstrationen, hier wird Fridays for Future genannt, wird Aggression abgelehnt. Hier wird Solidarität mit Zivilcourage verbunden. Die Wertschätzung zeigt sich hier wieder als Wert, wenn radikale Forderungen und Verachtung abgelehnt werden. Die Person, die Solidarität als Aggression konnotiert, bezieht sich auf eine Verwendung von Solidarität im Rahmen von Gruppenegoismen, etwas nur für die Seinigen zu fordern.

Dies führt zur Zivilcourage, die von den meisten als wichtiger Nachhaltigkeitswert im Sinne des öffentlichen Eintretens für Themen der Nachhaltigkeit gesehen werden, wie das Beispiel Fridays for Future-Demonstrationen zeigt, bei der einige der Interviewpartnerinnen mitgemacht hatten. Eine Person schränkt ein, dass nicht nur demonstrativ-öffentliches Verhalten zur Zivilcourage gehört, sondern auch eine mutige Kritik gegen den Mainstream eines materialistischen und geldorientierten Systems.

## 7.0. Fazit und Diskussion

Die interviewten Studierenden der Umweltbildung zeichnen sich durch ein hoch engagiertes, biografisch entwickeltes und ein in Bildungsprozessen gefördertes Engagement für Nachhaltigkeit aus. Diese Beschäftigung ist werteorientiert, vor allem soziale Werte und Gerechtigkeit sind prägend. Speziell die Wertschätzung wird als wichtiger Wert der Grünen Pädagogik genannt, sowohl auf der inhaltlichen als auch der prozesshaften Ebene.

Es zeigt sich, dass Bildung für Nachhaltigkeitswerte wichtig ist, sowohl in der Familie, der Schulzeit als auch an der Hochschule, die als Ort der Prägung für Werte der Nachhaltigkeit und soziale Werte genannt wird. Wertschätzung ist der wichtigste Wert der Grünen Pädagogik, dann findet Zivilcourage die meiste Zustimmung. Solidarität und Toleranz werden mit Einschränkungen als Nachhaltigkeitswerte der Grünen Pädagogik gesehen, vor allem müssen diese an inhaltliche Kriterien der Nachhaltigkeit angelehnt werden.

Generell zeigt sich eine hohe Kompetenz in Nachhaltigkeitsfragen, sowohl inhaltlich als auch prozessorientiert. Selbstreflexion und Biografiearbeit scheinen wichtig zu sein. Es zeigt sich auch Systemkompetenz bei den Studierenden. Dies könnte im hohen Commitment zu Nachhaltigkeitsthemen liegen, das in das Studium mitgebracht wird und ebenso in den Bildungsprozessen, die an der Hochschule gefördert werden. Generell wird die Hochschule als Ort der Prägung Richtung Nachhaltigkeit erfahren und als solcher reflektiert. Positiv fällt auf, dass das hohe Commitment und die hohe Nachhaltigkeitskompetenz nicht zu einer intoleranten Haltung gegenüber materialistisch gesinnten Menschen führt. Hier kann das abzulehnende Verhalten von der Menschenwürde differenziert werden.

Interessant wären weitere Studien. So könnte diese Untersuchung bei Studierenden der Agrarbildung durchgeführt und mit dieser verglichen werden. Nach Linder et al. (2013) müssten unterschiedliche Werte zum Vorschein kommen. Auch wäre interessant, diesen Umweltbildungsjahrgang das ganze Studium hindurch zu qualitativen Interviews einzuladen, um eine mögliche Entwicklung und Veränderung im Verständnis von Nachhaltigkeit und bei den Nachhaltigkeitswerten zu erforschen.

## 8.0. Verzeichnisse

### 8.1. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dreisäulenmodell S. 9

Abb. 2: Betonung von Ökologie und Sozialem zulasten von Wirtschaft im Dreiecksmodell S. 9

Abb. 3 Fünf Dimensionen der Nachhaltigkeit nach von Koerber (2014) S. 10

Abb. 4: PILGRIM-Pyramide S. 17

Abb. 5: Forschungsdesign S. 18

Abb. 6: Untersuchungsverfahren nach Bohnsack (1999) (ergänzt) S. 19

Abb. 7: Typen der Nachhaltigkeit bei Studierenden der UBB 240, 2. Semester S. 35

### 8.2. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Eigene Darstellung: Erste drei Ebenen nach Gollan (2012, S. 8) S. 6

### 8.3. Literaturverzeichnis

Ammicht-Quinn, R. (2011). "Gut" sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung (Heft 3, S. 12-18). Frankfurt/M.: Karg-Stiftung.

Bederna, K., Vogt, M. (2018). Art. Ökologische Ethik. Abgerufen am 04.09.2019 von [www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)

Bilsky, W. (2008). Die Struktur der Werte und ihre Stabilität über Instrumente und Kulturen. In E. H. Witte (Ed.), Sozialpsychologie und Werte (S. 63-89). Lengerich: Pabst.

Bohnsack, R. (1999). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer.

Bucher, A. (2014). Psychologie der Spiritualität. Weinheim: Beltz.

Burow, A. (2016). Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim: Beltz.

[BMNT] Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus: Die "Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung", in:  
[https://www.bmlrt.gv.at/umwelt/nachhaltigkeit/nachh\\_strategien\\_programme/agenda2030.html](https://www.bmlrt.gv.at/umwelt/nachhaltigkeit/nachh_strategien_programme/agenda2030.html) [abgerufen am 06.08.2020].

[EU] Europäische Kommission (2019). „Ein europäischer Grüner Deal“, in:  
[https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_de](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_de) [abgerufen am 08.09.2020]

Franziskus & Florin, C. (2015). Enzyklieria Laudato si'. Über die Sorge für das gemeinsame Haus die Umwelt. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk. 3. Aufl.

Forstner-Ebhart, A. Payrhuber, A. (2013). „Grüne Pädagogik“ zur Konzeptualisierung nachhaltiger Lernsettings an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik – Eine explorative Studie zum Einfluss persönlicher Werthaltungen auf die Bewertung konkreter didaktischer Fälle. In I. Benischek, et al. (Hrsg.). Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Band 3 (S. 263-279). Wien, Berlin: Lit-Verlag.

Forstner-Ebhart, A., Haselberger, W. (2016): Das Theoriefundament der 'Grünen Pädagogik' (S. 12-16). In Grüne Pädagogik. Türöffner zu nachhaltigem Lernen (S. 17-20). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Gollan, T. (2012). Sozialer Einfluss auf Werthaltungen und seine Konsequenzen für kulturelle Diffusion. Universität Hamburg. Hamburg: Dissertation.

Graumann, C. F. & Willig, R. (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. Thomae (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Theorien und Formen der Motivation (Band 1) (S. 315-350). Göttingen: Hogrefe. Zit. nach Schmuck (2005)

Heinzelmaier, B. (2011). Die Werte der Jugend in Zeiten der moralischen Krise. Dossier 2011-Institut für Jugendkulturforschung Wien. Abgerufen am 29.08.2020 von [https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/jugend\\_werte.pdf](https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/jugend_werte.pdf)

Heinzelmaier, B. (2013). Jugend, Werte und Gemeinschaft. Solidarbeziehungen unter marktwirtschaftlichen Bedingungen. Abgerufen am 29.08.2020 von [https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Jugend\\_Werte\\_und\\_Gemeinschaft\\_Kommentar\\_Heinzlmaier\\_2013.pdf](https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Jugend_Werte_und_Gemeinschaft_Kommentar_Heinzlmaier_2013.pdf)

Hisch, J. (2017). Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM 2013-2017. Modelle von Gestaltung und Umsetzung. Wien: Eigenverlag.

Holzwieser, M. (2018). Impulse zur allgemeinen Wertebildung an landwirtschaftlichen Fachschulen aus dem Kompetenzmodell des Religionsunterrichts (Rk) der AHS-Oberstufe. Abgerufen am 11.09.2019 von <https://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/arbeitsfelder/kompetenzorientierung/vortraege-publikationen-projekte/index.html>.

Holzwieser, M. (2020). Nachhaltigkeitswerte in der Grünen Pädagogik bilden: Ein philosophisch-ethischer Beitrag. *Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung 2 (2020)*, 41-56.

Joas, Hans (1999). Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zit. n. Heinzelmaier, Bernhard (2011).

Joas, Hans (2010). Die kulturellen Werte Europas. Eine Einleitung. In: Joas, Hans, Wiegandt, Klaus. Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-39. Zit. n. Heinzelmaier, B. (2011).

Kater-Wettstädt, L. (2019). Nahtstellen nachhaltigen globalen Lernens – Philosophieren als (neue) Aufgabe von Unterricht. In I. Clemens, S. Hornberg, M. Rieckmann (Hrsg.). Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen (S. 125-140). Opladen: Budrich.

Koerber, H.v. (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus 9 (2014)*, 260-268.

Linder, W., Wagner, H. & Wolf, R. (2013): Genese der Grünen Pädagogik. In Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements (S. 19-21). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Lintner, M. (2017). Der Mensch und das liebe Vieh. Innsbruck: Tyrolia.

Naurath, E. (2013). Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung. In E. Naurath et al (Hrsg.). Werte-Bildung interdisziplinär 1 (S. 29-42). Göttingen: V&R Unipress.

- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Payrhuber, A. (2016). Die Rolle der Werte in der ‚Grünen Pädagogik‘. In Grüne Pädagogik. Türöffner zu nachhaltigem Lernen (S. 17-20). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
- Payrhuber, A. (2020). Umwelt - Ernährung - Landwirtschaft. *Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung* 2 (2020), 73-91.
- Rekus, J. (2009). Werteerziehung in Schule und Familie. In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28 (2009) 2, S. 71-74.
- Reich, K. (2010). Erfinder, Entdecker und Enttarnen der Wirklichkeit. Das systemisch-konstruktivistische Verständnis von Lernen und Lehren. *Pädagogik* 1 (2010), 42–47.
- Ruesch Schweizer, C., Di Giulio, A. (2016). Nachhaltigkeitswerte: Eine Kultur der Nachhaltigkeit? Sekundäranalyse der Daten aus der StabeNE-Erhebung 2008. *SOCIENCE – Journal of Science-Society Interfaces* 1 (2016), S. 91-104.
- Schmuck, P. (2005). Die Werte-Basis nachhaltiger Entwicklung. *Natur und Kultur* 6/2 (2005). 84-99.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M. P. Zanna (Hrsg.). *Advances in Experimental Social Psychology* (S. 1-62). San Diego: Academic Press.
- Strack, M., Gennerich, C. & Hopf, N. (2008). Warum Werte? In E. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (Bd. 23, S. 90-130). Lengerich: Pabst.
- [UN] United Nations (2000). The United Nations Millenium Declaration. New York: United Nations.
- Vogt, M. (2013). Prinzip Nachhaltigkeit. München: oekom, 3. Auflage.
- Wogowitsch, Ch. (2012). Grüne Pädagogik – Der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 4 (2012), S. 89-98.

## 9.0. Anhang

### 9.1. Interviewleitfaden

<b>1. Begrüßung</b>		
<b>2. Einleitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hinweis auf Anonymisierung:</b> Alle Angaben, die auf Studierende hinweisen können, werden aus der Veröffentlichung herausgenommen oder verallgemeinert.</li> <li>• „Sie werden als <b>Expertin</b> befragt!“</li> <li>• „Die Studie geht um Nachhaltigkeitswerte, wie Sie diese als UP-Studierende sehen. Welche Bedeutung, Sinn Sie sehen!“ (Semantik)</li> </ul>	
<b>3. Demografische Fragen</b>	Altersgruppe: a) Bis 25J b) 25-35J c) älter	
<b>Interview</b>	<b>HAUPTTEIL</b>	
<b>NARRATIV</b>		
1.	„Wie wichtig ist Ihnen Ihr Engagement für Umwelt, Nachhaltigkeit?“	<b>Skala 1 -10</b> (s. w.)
2.	„Gibt/gab es <b>wichtige Momente, Schlüsselerlebnisse</b> , warum Sie sich für Umwelt engagieren? Würde Sie diese beschreiben?“ (Gab es ihn Ihrem Leben etwas, warum Sie sich für Nachhaltigkeit engagieren? UP 240 studieren? Können Sie das erzählen? → Was war Ihnen da besonders wichtig?)	
<b>PROBLEMZENTRIERT</b>		
1. (F1)	„Was verstehen Sie unter Nachhaltigkeit? <b>Wie würden Sie Nachhaltigkeit beschreiben?</b> “	
2.	„ <b>Werte</b> werden als etwas beschrieben, dass <b>angestrebt</b> wird, das wichtig ist, selbst, wenn man es nicht erreichen kann. <b>Welche Werte sind für Sie für Nachhaltigk. am wichtigsten?</b> “	
3. Wie weit <b>Wertschätzung</b> als Wert? Wem gegenüber?	-„Was würden Sie unter Wertschätzung verstehen? Was ist Wertschätzung für Sie? -Ist das ein Wert für Sie? -Ist das ein Nachhaltigkeitswert? -Wer soll wem Wertschätzung zeigen?“ „Wie weit hat Wertschätzung etwas mit Nachhaltigkeitswerten zu tun?“ „Wie weit hat Wertschätzung etwas mit GP zu tun?“	
<b>4. Solidarität</b> als Wert	(Fragen wie bei Wertschätzung)	
<b>5. Toleranz?</b>	(Fragen wie bei Wertschätzung)	
<b>6. Courage?</b>	(Fragen wie bei Wertschätzung)	
<b>F2: GP</b>	„Welche Werte werden mit der GP verwirklicht? Welche Werte sind bei der GP wichtig? „	

### 9.2. Auswertungsmatrix

Auswertungsmatrix (aus Theorie generiert)		Dreisäulenmodell	inhaltlich	Prozessbez.	Systemisch individuell	interaktiv	gesellschaftlich	Syst. Global/ interkulturell/ spirituell	gesamt
<b>Nachhaltigkeit</b>									
Politisch normative		3P							3 von 4 def 3Säulmod 2 Typen: a) Dreisäulenmodell und soz. Nachhaltigkeit b) nachhaltiger und intergenerationaler Ressourcenverbrauch
	Spiritualität		x	x					Nachhaltigkeit als Ergebnis einer spirituellen Lebenseinstellung
Ethisch normative	Lebensstil				x	x	x		Typ b) )nachhaltiger und intergenerationaler Ressourcenverbrauch
<b>Nachhaltigkeitswerte</b>									
deduktiv	Wertschätzung		x	x	Lebensmittel wertschätzen (2P)		Allen Menschen und Lebewesen (4P)		4 von 4 sehen das als wichtigen Wert an
					Durch Spiritualität ermöglicht (1P)		Natur statt Geldwert	Durch Spiritualität ermöglicht (1P)	
					Führt zu nachhaltigem Verhalten			Hebt Unterschied Natur-Kultur auf (1P)	
								Mutter "Erde"	

	Solidarität	Tw.	x		Überwindung von Egoismus		Engagement für Menschenrechte (1P), Schwache (2P). Fridays for Future (1P)		Wichtig (2P), mit Einschränkung (2P)
	Toleranz	Tw.	Tw.					Ökologisch, Biodiversität: ökologische Vielfalt wertschätzen (1P)	Teilweise als Wertschätzung beschrieben. Wichtig, wenn mit Werten kombiniert. Konflikt zwischen Toleranz und umweltschädlichem Verhalten (2P)
			x						Unterschied Toleranz-Akzeptanz: Toleranz als Wertschätzung der Vielfalt, auch der Lösungsansätze für Nachhaltigkeitsfragen
	Zivilcourage/ Courage				Lebensstil ändern braucht Courage		Fridays for Future (1P) Eintreten gegen geldorientierte Systeme		Wichtig (3P) Wird als Wert seltener beobachtet. Fehlenden Fortschritte erschüttern Zivilcourage. Als militärisch und männlich abgelehnt (1P)
Induktiv									Gerechtigkeit (global) Wertschätzung/Maßhalten (alle vier Systemebenen) Naturerfahrung, frühe Nachhaltigkeitsbildung, global, Konsum, Lebensstil (Anm: Wert und Handlung vermischt, mehr Werthaltung statt Wert)

									Liebe zu Mensch und Natur, Hoffnung auf positive Entwicklung
									Spiritualität in der Nachhaltigkeit
<b>Wertebildung</b>									Nachhaltigkeitskommunikation wichtig, nicht belehrende (3P)
<b>Grüne Pädagogik</b>									
Nachhaltigkeitswerte				x					Kaum Werte, sd. Handlungen genannt: Partizipation, prozessorientiertes Lernen, Mündigkeit, Interdisziplinäres Lernen.
			x	x					Wertschätzung als wichtiger Wert der GP (2P), vor allem prozessbezogen
			x	x					Frühkindliche Naturerfahrung
Weitere Themen	induktiv								Naturromantizismus
									Lernort Hochschule
Legende: P...Person(en) Tw...teilweise									

### 9.3. Hinweis zu den Transkriptionen:

Da nur vier Studierende von 22 weiblichen Studierenden befragt worden sind, könnten manche Aussagen, vor allem biografische oder demografische, Rückschlüsse auf die Befragten zulassen. Da damit die Anonymität, vor allem in der sozio-kulturellen Gruppe des 2. Semesters der Umweltbildung 240 (2020), nicht gewährleistet werden. Deswegen werden die Transkriptionen nicht veröffentlicht werden. Sie können auf Anfrage gerne zu Studienzwecken verwendet werden

### 9.4. Autorenbeschreibung

Prof. Mag. Michael Holzwieser, geb. 1973, war über 15 Jahre lang Lehrer an BHS und AHS. Er ist Dozent an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und betreut die Schulpraxis der Studierenden der Umweltpädagogik, lehrt interreligiöse, interkulturelle und ethische Fächer und forscht zu BNE&Spiritualität.