

Nachhaltigkeitswerte: Eine Kultur der Nachhaltigkeit?

Sekundäranalyse der Daten aus der StabeNE-Erhebung 2008

Corinne Ruesch Schweizer^a, Antonietta Di Giulio^a

^a Universität Basel, Programm MGU

Abstract: Der Beitrag geht der Frage nach, ob es Werte gibt, die als „Bündel“ eine „Kultur der Nachhaltigkeit“ ausmachen und auf die bei der Förderung von Nachhaltigkeit besonders fokussiert werden sollte. Gutes Leben, Intergenerationelle Gerechtigkeit, Intragenerationelle Gerechtigkeit sowie Gemeinwohl werden deduktiv als Nachhaltigkeitswerte hergeleitet und im Rahmen einer Sekundäranalyse empirisch geprüft.

1. Thema und Ziel des Beitrags

Obwohl in der Regel als selbstverständlich vorausgesetzt wird, dass Werte für eine Nachhaltige Entwicklung wichtig sind (vgl. z.B. de Haan et al. 2008; Wals 2010 oder auch Amelung et al. 2008), fehlt es an Beiträgen, die Werte aus der Idee der Nachhaltigkeit begründen und diese empirisch nachzuweisen versuchen. Somit bleibt weitgehend unklar, welches die Werte sind, die im Zusammenhang mit der Idee der Nachhaltigkeit von besonderer Bedeutung sind.

Die empirische Wertforschung hat eine Tradition in der Erhebung der Werte von Menschen und der darauf basierenden Zusammenstellung von Wertlisten. Dabei stellen die Befunde von Schwartz (1992; 1994) einen wichtigen Bezugspunkt dar, der ein universales Wert-Inventar aufstellt. Die Wertforschung zeigt, dass sich anhand der jeweils geltenden Wert-Kombinationen „Kulturen“ unterscheiden lassen (vgl. Hofstede in Literaturliste Hofsted 2001). Diesen Gedanken aufnehmend lässt sich fragen, ob es Werte gibt, die als „Bündel“ eine „Kultur der Nachhaltigkeit“ ausmachen und auf die daher in Bestrebungen zur Förderung von Nachhaltigkeit z.B. in Bildungsprozessen besonders stark fokussiert werden sollte.

Im Beitrag werden Werte für eine solche „Kultur der Nachhaltigkeit“ postuliert und zur Diskussion gestellt. Diese werden zuerst theoretisch begründet, anschließend werden mittels einer Sekundäranalyse Hinweise auf deren empirische Bestätigung präsentiert.

2. Theoretische Herleitung der postulierten Nachhaltigkeitswerte

2.1. Die Idee der Nachhaltigkeit

Wir gehen vom Nachhaltigkeitsverständnis der Vereinten Nationen (UN) aus. Nachhaltigkeit ist in diesem Verständnis eine Idee, die auf folgenden Einsichten beruht:

- Heutige Handlungen (inkl. Unterlassungen) beeinflussen die Welt und den Handlungsspielraum künftiger Generationen, Handlungen können also Spätfolgen

haben, die wir in unserem Handeln berücksichtigen sollten.

- Lokale und globale Phänomene beeinflussen sich oftmals gegenseitig, Handlungen können also Fernfolgen haben, die wir in unserem Handeln berücksichtigen sollten.
- Ökologische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Faktoren interagieren in komplexer Weise und es ist deshalb sinnvoll, diese nicht nur isoliert, sondern auch integriert zu betrachten.
- Im Fall von Zielkonflikten zwischen sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Anliegen sind keine Letztbegründungen möglich, sondern begründete Wertentscheidungen erforderlich.
- Handeln unter Unsicherheit ist unausweichlich, wenn Menschen und gesellschaftliche Subsysteme nicht in einen Zustand der Lähmung verfallen wollen.
- Menschen haben Rechte und Pflichten gegenüber anderen Menschen und der Natur, und dies gilt nicht nur für Individuen, sondern auch für ganze Gemeinschaften und gesellschaftliche Subsysteme.

Die Idee der Nachhaltigkeit nimmt diese Einsichten auf und will sie zur Grundlage politischen Handelns machen. Sie ist also eine normative politische Idee in der Hinsicht, als sie auf politischem Weg definiert wurde (im Rahmen internationaler Debatten und Aushandlungen v.a. auf der Ebene der UN) und beansprucht, dass sich das internationale und nationalstaatliche Handeln danach ausrichten. Sie ist jedoch auch in einem ethisch-moralischen Sinn normativ, indem sie die Verpflichtung beinhaltet, eine nachhaltige Entwicklung zu realisieren. Diese Verpflichtung richtet sich an alle Staaten und an alle Menschen – und damit auch an Kollektive wie z.B. Bildungseinrichtungen oder Unternehmen.

Was die Idee im Verständnis der UN genau bedeutet und worin die damit einhergehende (moralische) Verpflichtung besteht, ergibt sich aus der Analyse der einschlägigen Dokumente der UN. Aus diesen geht hinsichtlich der Umschreibung von Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung folgendes hervor (vgl. dazu ausführlich Di Giulio 2004, S. 307ff sowie Di

Giulio 2008; ähnlich auch z.B. de Vries 2013, die Beiträge in Rauschmayer et al. 2011 oder bereits Manstetten 1996¹: „Nachhaltige Entwicklung“ drückt aus, dass sich die globale, regionale und nationale Entwicklung der menschlichen Gesellschaft am umfassenden, übergeordneten Ziel auszurichten hat, allen Menschen ein gutes Leben zu gewährleisten. „Nachhaltigkeit“ wiederum charakterisiert den Zustand, den eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen sucht, meint also das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung. Dieser Zustand ist (bzw. wäre) dann erreicht, wenn alle Menschen ein gutes Leben leben können und zugleich gesichert ist, dass dies auch für künftige Generationen der Fall sein wird.

Die Idee der Nachhaltigkeit ist eine regulative Idee (vgl. Hirsch Hadorn, Brun 2007); sie beansprucht generationenübergreifende Geltung und definiert dementsprechend keine ganz konkreten Ziele für das Hier und Jetzt. Die Ziele, die die Idee für einen bestimmten historisch-kulturellen Kontext konkretisieren, müssen in jeder Generation neu definiert werden (in der Schweiz drückt sich das bspw. dadurch aus, dass Nachhaltigkeit als Staatsziel in der Bundesverfassung verankert ist und ergänzend dazu der Bundesrat in regelmäßigen Abständen eine Strategie Nachhaltige Entwicklung definiert, in der die konkret anzustrebenden Ziele festgehalten sind). Es ist also zu unterscheiden zwischen der Ebene der Idee und der Ebene der Konkretisierung (vgl. Di Giulio 2004, S. 340ff).

Aus den Dokumenten der UN wird ersichtlich, dass die Idee der Nachhaltigkeit in einem weiteren Sinne normativ ist: Aus dem, was die Idee leisten soll, und der inhaltlichen Bedeutung dieser Idee ergeben sich Anforderungen in Bezug auf das, was politische Programme, Strategien etc. erfüllen müssen, wenn sie den Begriff der Nachhaltigkeit für sich beanspruchen. Diese Anforderungen sind Qualitätsansprüche an die Begriffsverwendung, d.h. sie geben vor, in welchen Fällen der Begriff angewendet werden sollte. Diese Qualitätsansprüche, die hier nicht entfaltet werden können (vgl. ebd.), lassen sich in inhaltliche und in formale bzw. prozessbezogene Anforderungen gliedern. Die wichtigsten inhaltlichen Anforderungen sind: Es muss eine ausformulierte Vorstellung vorliegen dazu, worin das gute Leben, das gewährleistet werden soll, genau besteht (Vision/Zukunftsentwurf). Diese Vorstellung des guten Lebens muss auch Aussagen über das gute Leben künftiger Generationen beinhalten (Langfristigkeit), und sie muss sich auf die gesamte gegenwärtig lebende Menschheit beziehen (Globalität). Umweltbezogene, soziale und wirtschaftliche gesamtgesellschaftliche Ziele müssen zu einer Gesamtbetrachtung zusammengeführt sein (Integration der Dimensionen Umwelt, Soziales und Wirtschaft). Die formalen bzw. prozessbezogenen Anforderung sind: Die Konkretisierung der Ziele nachhaltiger Entwicklung muss die Möglichkeit der Revision und der Anpassung an stattfindende Entwicklungen vorsehen (Erhaltung der Dynamik);

1 Diese Umschreibung der Bedeutung von Nachhaltigkeit wie auch die sich daraus ergebenden Anforderungen, die weiter unten skizziert werden, basieren auf der Analyse sämtlicher einschlägiger (d.h. für die Begriffsausprägung relevanter) Dokumente der UN, die sich zur Idee der Nachhaltigkeit äußern in den Jahren 1987-2002 (Di Giulio 2004). Nach dem World Summit von 2002 erfolgte in der UN keine Weiterentwicklung der Idee auf der begrifflichen Ebene, d.h. die sich daran anschließenden Dokumente bestätigen das Nachhaltigkeitsverständnis und sind v.a. konkreten Zielen und Maßnahmen gewidmet.

Vision/Zukunftsentwurf und konkrete Ziele müssen (global, national und lokal) unter Beteiligung grundsätzlich aller Menschen formuliert sein (Partizipation); bei der Bestimmung von Maßnahmen zur Erreichung der Ziele müssen immer (soweit möglich) die Folgen dieser Maßnahmen ausgewiesen und vor dem Hintergrund des Zukunftsentwurfs und der Ziele gewürdigt werden (Folgenbetrachtung); Vision/Zukunftsentwurf, Ziele und Maßnahmen müssen auf der Grundlage des besten verfügbaren wissenschaftlichen Wissens und in Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen formuliert werden (wissenschaftliche Fundierung).

Die Antwort auf die Frage nach den spezifischen und theoretisch begründbaren Nachhaltigkeitswerten muss auf dieser Grundlage erfolgen, d.h. es muss von der (inhaltlichen) Bedeutung dieser Idee und den damit einhergehenden inhaltlichen und formalen bzw. prozessbezogenen Anforderungen ausgegangen werden (und nicht von politischen oder theoretischen Konkretisierungen). Zuerst ist jedoch zu klären, was unter „Wert“ verstanden wird.

2.2. Zu Grunde gelegtes Wertverständnis

Der Term „Wert“ wird, auch innerhalb der Sozialwissenschaften, heterogen verwendet (vgl. Tanner 2009 et al. oder de Vries 2013, S.152; für einen Überblick über den Wert-Diskurs in verschiedenen Disziplinen vgl. z.B. Zinn 2012, S. 163ff). Wir gehen, in Anlehnung an Tanner et al. (2009) und an Sayer (2011), von folgender Arbeitsdefinition aus: „Wert“ ist eine sekundäre Zuschreibung zu einem Phänomen (inklusive Artefakte, Vorstellungen und Konstrukte), „Wert“ ist nicht eine primäre Eigenschaft eines Phänomens. Ein Phänomen ändert sich durch die Zuschreibung von „Wert“ nicht in seiner phänomenologischen Qualität, sondern lediglich in Bezug auf die Bewertung, die es erfährt. Erhält ein Phänomen die Zuschreibung „Wert“, wird es ausgezeichnet als ein Phänomen, das anzustreben ist, das zu schätzen ist, das es zu realisieren beziehungsweise schützen gilt. Sogar wenn dieses Anzustrebende nicht im täglichen Handeln realisiert werden kann (weil dazu z.B. die Möglichkeiten fehlen), gilt es als etwas legitimiert Wünschenswertes, nach Kluckhohn etwas, „[...] what is felt or thought proper to want“ (Kluckhohn 1951, S. 396). „Wert“ drückt damit eine Präferenz aus von Subjekten (Individuen oder Kollektiven) gegenüber Phänomenen (vgl. Rehfus 2003), für die sich Kriterien angeben lassen (sprachlich drückt sich die Wertzuschreibung aus, wenn z.B. vom Wert der Natur oder vom Wert des menschlichen Lebens oder vom Wert der Freiheit die Rede ist). Das so „markierte“ Phänomen wird zu einem mit Wert und erhält dadurch eine Orientierungsfunktion im Handeln (vgl. Schwartz 1994; Standop 2005). Individuen wie auch Kollektive sind in ihrem Handeln von Werten beeinflusst (vgl. Rehfus 2003). In diesem Sinne sind Werte handlungsleitend, wobei der handlungsleitende Wert in unterschiedlichen Situationen zu unterschiedlichem Handeln führen kann, d.h. der Wert als solcher gibt noch keine konkreten Handlungen vor (wie z.B. der Wert der Freiheit handelnd zu realisieren ist, ist von Kontext zu Kontext anders). Handlungsleitend bedeutet auch nicht, dass Werte Handlungen vollständig erklären oder zu prognostizieren erlauben. Es bedeutet, dass eine Kohärenz angestrebt wird zwischen Handeln und Werten. Werte dienen in diesem Sinne als Richtschnur nicht nur für das eigene Handeln, sondern auch bei der

Bewertung von Zielen und Situationen und bei der Begründung von Entscheidungen (vgl. z.B. Reither 1985; Stern et al. 1995; Poortinga et al. 2004; Vries und Peterson 2009; Gatersleben et al. 2012; Harring und Jagers 2013; Menzel 2013; Sütterlin et al. 2013; Vries 2013, S. 152).

Werte sind in diesem Verständnis also nicht objektiv, sondern an Subjekte gebunden (vgl. Zinn 2012, S. 172). Sie haben aber subjektübergreifenden Charakter, d.h. sie werden von mehreren Menschen „geteilt“ (vgl. Zinn 2012, S. 262). Anhand der in einer Gruppe „geteilten“ Werte wiederum lassen sich „Kulturen“ unterscheiden als die in dieser Gruppe von Menschen geltenden Wert-Kombinationen (vgl. z.B. Strack et al. 2008).

Auf der Ebene von Individuen spielen bei Werten affektive, kognitive und konative Elemente zusammen (vgl. Kluckhohn 1951). Werte sind mit Emotionen verbunden und werden als Bestandteile der eigenen Persönlichkeit empfunden (vgl. Standop 2005). Menschen setzen sich persönlich für ihre Werte ein, entsprechend ihren Möglichkeiten (vgl. Sayer 2011).

Auf der Ebene von Kollektiven (Organisationen, Gruppen, Gesellschaften) bilden Werte Orientierungspunkte, auf die Institutionen, Gesetze, Strategien, Maßnahmen, Ethiken etc. implizit oder explizit ausgerichtet werden, und sie sind gleichzeitig Kriterien, an denen Strategien, Maßnahmen, Gesetze, Institutionen etc. gemessen werden. Solche Werte sind z.B. für die Wissenschaft der Wert der Erkenntnis, für Unternehmen der Wert des Gewinns, für unsere abendländische Gesellschaft Werte wie das menschliche Leben, Freiheit oder Menschenrechte, in Demokratien der Wert der politischen Teilhabe und Mitbestimmung.

Werte sind weder auf der kollektiven noch auf der individuellen Ebene fixe Größen, welche sich nicht verändern. Vielmehr entwickeln sie sich aufgrund von Lernprozessen, Diskursen und individuellen wie kollektiven Erlebnissen. Dabei bilden sich auch Priorisierungen zwischen Werten heraus, Werte werden also nach ihrer Wichtigkeit geordnet (vgl. Schwartz 1994; Tanner 2009 et al.), und diese Wert-ordnung ist ebenfalls veränderlich.

2.3. Die postulierten Nachhaltigkeitswerte

Den hier entfaltenen Wertbegriff auf die Idee der Nachhaltigkeit anzuwenden mit dem Ziel, theoretisch begründbare und empirisch nachweisbare Nachhaltigkeitswerte zu identifizieren, bedeutet zweierlei:

Zum Ersten bedeutet es, dass die Phänomene zu identifizieren sind, die im Kontext der Idee der Nachhaltigkeit einen Wert darstellen sollten, die es also anzustreben, zu realisieren gilt. Sind diese einmal benannt, liegt ein „Katalog von Nachhaltigkeitswerten“ vor. Dieser Katalog muss im oben dargelegten Sinne deduktiv aus der Idee der Nachhaltigkeit hergeleitet werden. So wird gewährleistet, dass in diesen Katalog nur Werte Eingang finden, die aus theoretischer Sicht spezifisch sind für die Idee der Nachhaltigkeit.

Zum Zweiten bedeutet es, dass die einmal identifizierten Nachhaltigkeitswerte tatsächlich im oben dargelegten Sinne handlungsleitend sein müssen für Individuen und Kollektive, die eine nachhaltige Entwicklung als erstrebenswert erachten, die sich der Idee der Nachhaltigkeit also intrinsisch verpflichtet fühlen („verpflichtet“ hier also verstanden als selbstauferlegte Pflicht). Die theoretisch begründeten Werte müssen also

auch empirisch nachweisbar Handlungsgründe sein, die in Handlungen (z.B. in konkreten Entscheidungen) sichtbar werden. Zudem müssen sich Individuen und Kollektive, die sich der Idee der Nachhaltigkeit verpflichtet fühlen, anhand dieser Werte von Individuen und Kollektiven unterscheiden lassen, die sich dieser Idee nicht verpflichtet fühlen; andernfalls wären diese Werte aus empirischer Sicht nicht spezifisch für die Idee der Nachhaltigkeit.

Nachhaltigkeitswerte müssen also zwei kumulierte Bedingungen erfüllen: Sie müssen aus der Idee begründbar und sie müssen im dargelegten Sinne empirisch nachweisbar sein. Nun ist die Idee der Nachhaltigkeit an verschiedene gesellschaftliche Anliegen anschlussfähig (vgl. dazu z.B. bereits Lélé 1991; zu diesen Anliegen gehören z.B. der Schutz der Natur, der Schutz der Menschenrechte, die Stärkung der politischen Teilhabe aller). Dies legt nahe, dass es Werte gibt, die zwar der Idee der Nachhaltigkeit innewohnen, jedoch nicht diskriminatorisch sind in dem Sinne, als sie erlauben würden, empirisch zu unterscheiden zwischen Menschen, die sich der Idee der Nachhaltigkeit verpflichtet fühlen, und Menschen, die sich zwar nicht der Idee der Nachhaltigkeit, aber z.B. dem Naturschutz verpflichtet fühlen. Hinzu kommt, dass solche gesellschaftlichen Anliegen (und die damit verbundenen Werte) in verschiedenen soziokulturellen Kontexten eine unterschiedliche Geltung haben. Somit ist es zwar möglich, einen theoretisch in der Idee der Nachhaltigkeit begründeten Katalog an Nachhaltigkeitswerten mit allgemeinem Geltungsanspruch zu postulieren, dessen empirische Nachweisbarkeit bezogen auf das Kriterium der Spezifität kann jedoch immer nur relativ zu einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext geprüft werden.² Gleichzeitig darf die Idee der Nachhaltigkeit nicht einfach die Addition sämtlicher gesellschaftlicher Anliegen sein, sonst hätte sie keinen eigenständigen Gehalt. In Aufnahme dieses letzten Gedankens wird postuliert, dass sich ein Kern von Werten identifizieren lassen muss, der in jedem soziokulturellen Kontext als „Bündel“ diskriminatorisch für die Idee der Nachhaltigkeit ist. Folgende vier Werte werden als „Kern-Werte“ eines theoretisch begründbaren Katalogs an Nachhaltigkeitswerten vorgeschlagen, d.h. eines Katalogs, der aus der Idee der Nachhaltigkeit deduktiv hergeleitet werden kann:

(1) *Das Gute Leben*: Dieser Wert geht unmittelbar aus dem übergeordneten Ziel einer nachhaltigen Entwicklung hervor und drückt sich in der Anforderung „Vision/Zukunftsentwurf“ aus. Das Ziel besteht darin, allen Menschen die Rahmenbedingungen zu verschaffen, dass sie ein gutes Leben leben können.

² Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die Idee der Nachhaltigkeit beinhaltet den Wert der politischen Teilhabe; dieser geht aus der Anforderung der Partizipation hervor. Dieser Wert ist aber in demokratischen Nationen nicht diskriminatorisch für die Idee der Nachhaltigkeit, da er auch unabhängig von dieser Idee einen Orientierungspunkt für die politische Ordnung bildet. In nicht-demokratischen Gesellschaften jedoch müsste dieser Wert im Katalog der spezifischen Nachhaltigkeitswerte enthalten sein. Ähnliches gilt für Werte rund um den Schutz der Natur in Gesellschaften mit oder ohne eine starke Tradition des Umweltschutzes. Zur empirischen Prüfung der Spezifität müsste demnach der Katalog an Nachhaltigkeitswerten für den jeweiligen Kontext reduziert werden, indem daraus die Werte „ausgeblendet“ werden, die im entsprechenden Kontext auch unabhängig von der Idee der Nachhaltigkeit eine weit verbreitete Geltung aufweisen und daher nicht diskriminatorisch sind.

Damit ist ein gutes Leben im Sinne eines menschenwürdigen und erfüllten Lebens gemeint und nicht im Sinne eines moralisch guten Lebens (dazu, was hier unter „gutes Leben“ verstanden wird, vgl. z.B. Di Giulio 2008).

(2) *Intergenerationelle Gerechtigkeit*: Dieser Wert geht aus dem übergeordneten Ziel der Nachhaltigkeit hervor in Kombination mit der Anforderung „Langfristigkeit“. Nicht nur für gegenwärtig lebende, sondern auch für künftig lebende Menschen sind die Rahmenbedingungen für ein gutes Leben zu schaffen und zu erhalten, d.h. die Ansprüche gegenwärtiger Menschen und die (angenommenen) Ansprüche künftiger Menschen sind in eine Balance zu bringen.

(3) *Intragenerationelle Gerechtigkeit*: Dieser Wert geht aus dem übergeordneten Ziel der Nachhaltigkeit hervor in Kombination mit der Anforderung „Globalität“. Nicht nur für die jeweils an einem Ort lebenden, sondern auch für die an anderen Orten der Welt lebenden Menschen sind die Rahmenbedingungen für ein gutes Leben zu schaffen und zu erhalten, d.h. die Ansprüche der Menschen über Landes- und Kontinent-Grenzen hinweg sind in eine Balance zu bringen.

(4) *Gemeinwohl*: Dieser Wert geht aus der Anforderung „Integration der Dimensionen Umwelt, Soziales und Wirtschaft“ hervor (dieser Wert weist klare Berührungspunkte auf z.B. zu Anliegen und Werten im Kontext von Naturschutz, Menschenrechtsschutz oder sozialer Sicherheit). Der Anspruch besteht explizit darin, gesamtgesellschaftliche Ziele zu formulieren und das Handeln an solchen Zielen auszurichten. Entscheidend ist das Gemeinwohl, entscheidend sind nicht die Partikularinteressen, weder die von Individuen, noch die von Akteurgruppen.

Diese Nachhaltigkeitswerte sind unterscheidbar, sie sind aber auch nicht vollständig disjunkt. Sie harmonisieren auch nicht zwingend, d.h. sie können in Konflikt geraten (so zielt bspw. der Wert des Guten Lebens auf Individuen ab, während der Wert des Gemeinwohls dieses in extremis über das individuelle Wohl stellt). Einzelne werden diese oder verwandte Werte in der Forschung auch explizit als bedeutsam im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung bezeichnet und erforscht, so etwa der Wert des Guten Lebens von Vries und Petersen (2009), Vries (2013) oder Menzel (2013), oder auch der Wert der intergenerationalen Gerechtigkeit von Sütterlin et al. 2013 (bei Menzel 2013 genereller als „Gerechtigkeit“ zu finden). Auch der Wert des Gemeinwohls findet sich in der Literatur im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit, jedoch nicht in der hier vorgeschlagenen spezifischen Zuspitzung, sondern allgemeiner gefasst (z.B. als „prosocial“ in Sütterlin et al. 2013, oder rekurrend auf die Wert-Cluster von Schwartz 1994, als „Universalismus“ und „Benevolenz“ in Menzel 2013). Sie werden jedoch weder als „Bündel“, noch in der hier vorgeschlagenen Fokussierung diskutiert.

Der vorliegende Beitrag ist der These gewidmet, dass diese vier Werte empirisch nachweisbar Handlungsgründe sind, die als „Bündel“ zudem zu unterscheiden erlauben zwischen Individuen und Kollektiven, die sich der Idee der Nachhaltigkeit (intrinsisch) verpflichtet bzw. nicht verpflichtet fühlen. Diese These wurde anhand einer Sekundäranalyse geprüft; diese soll zeigen, ob sich eine eingehendere empirische Erhebung der vorgeschlagenen Nachhaltigkeitswerte lohnen würde.

2.4. Empirische Forschung zu Nachhaltigkeitswerten

Eine empirische Untersuchung, in der speziell und als „Bündel“ Nachhaltigkeitswerte erhoben werden und anhand der sich überprüfen ließe, ob die hier deduktiv hergeleiteten Werte auch empirisch als „Bündel“ nachgewiesen werden können oder bereits nachgewiesenen Nachhaltigkeitswerten widersprechen, ist den Autorinnen nicht bekannt. Auch Zinn (2012), der sich mit Werten im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung befasst, erwähnt keine entsprechenden Studien.

Selbstverständlich gibt es empirische Forschung zu Werten im Kontext von nachhaltiger Entwicklung (s. dazu auch die insbesondere in Ziffer 2.3 erwähnte Literatur). Diese geht jedoch entweder von einem universal menschlichen Werte-Katalog aus, wie er insbesondere von Schwartz (1994; 1992) vorgelegt wurde, und versucht, innerhalb dieses Werte-Katalogs zu identifizieren, welche Wert-Kombination(en) für sogenannte nachhaltige Lebensstile kennzeichnend sind (vgl. z.B. Strack et al. 2008 oder auch Vries 2013), oder sie befasst sich detaillierter mit einzelnen Werten, die als nachhaltigkeitsrelevant vorausgesetzt werden, darunter v.a. dem Wert der Natur, und versucht hier weitere Differenzierungen und Typisierungen vorzunehmen (vgl. z.B. Müller et al. 2007). Forschung des ersten Typs fragt nach Unterschieden, die mit der Ausrichtung auf Nachhaltigkeit einhergehen mögen, aber im hier verstandenen Sinn nicht spezifisch dafür sind. Forschung des zweiten Typs befasst sich mit einem einzigen Wert, der, zumindest in der Schweiz und in Deutschland aufgrund von deren Tradition in Fragen des Umweltschutzes, nicht als diskriminatorisch für die Idee der Nachhaltigkeit erachtet wird und der deshalb nicht zu den hier postulierten „Kern-Werten“ nachhaltiger Entwicklung gehört. Auch die Arbeit von Zinn (2012), der empirische Arbeiten Dritter auswertet, legt den Fokus auf Natur als Wert (dessen herausragende Bedeutung im Kontext nachhaltiger Entwicklung er durch den faktischen Stellenwert der natürlichen Hinterlassenschaft für die intergenerationale Gerechtigkeit begründet, also nicht theoretisch aus der Idee der Nachhaltigkeit) und bezieht dann seine Befunde insbesondere auf theoretische Ansätze, die die Idee der Nachhaltigkeit konkretisieren.

3. Konkretisierung der These

Der Datensatz, der hier einer Sekundäranalyse unterzogen wurde, nimmt Schulen als einzelne Organisationseinheiten, d.h. als Kollektive, in den Blick. Damit stellt sich die Frage, ob es zulässig ist, Schulen als Kollektive zu behandeln. Obwohl der Unterricht von individuellen Lehrpersonen erteilt wird, handelt eine Schule als Kollektiv, wenn sie z.B. unterrichtsübergreifende Leitbilder und Strategien formuliert, konkrete Ziele definiert, gesamtschulische Projekte realisiert oder klassenübergreifende Schulregeln aufstellt. Einzelschulen haben sich für verschiedene Indikatoren als entscheidende handelnde Einheiten erwiesen (vgl. z.B. Bonsen et al. 2008). Schulen eignen sich also durchaus, um zu prüfen, ob sich die deduktiv hergeleiteten Nachhaltigkeitswerte auch empirisch als handlungsleitend für Kollektive bestätigen lassen.

Damit ist hier von Interesse, worauf sich eine Einzelschule als Ganzes mit ihren Strategien, Maßnahmen, Regeln etc. ausrichtet, d.h. welche Werte von der Schule als Kollektiv als leitend

für gesamtschulische Handlungen wahrgenommen werden. Innerschulische Prozesse der Verständigung und Einigung auf bestimmte Werte interessieren demgegenüber nicht. Ein solcher Blick abstrahiert auch davon, ob die einzelnen Individuen in der Schule in ihren individuellen Handlungen dieselben Werte als prioritär erachten wie die Schule als Ganzes.

Für Schulen, die sich als Kollektiv auf nachhaltige Entwicklung ausrichten, sich also (intrinsisch) verpflichtet fühlen, müssten entsprechend die vier hier postulierten Nachhaltigkeitswerte bei der Bestimmung gesamtschulischer Strategien, Ziele, Maßnahmen, Regeln etc. alle vier handlungsleitend und als Handlungsgründe alle vier als „Bündel“ wichtiger sein als für Schulen, die sich der Idee der Nachhaltigkeit nicht (intrinsisch) verpflichtet fühlen.

4. Methode zur Überprüfung der postulierten Nachhaltigkeitswerte

Die Daten, die in der Sekundäranalyse ausgewertet wurden, wurden im Rahmen des Projekts „Schule und Nachhaltige Entwicklung – Entwicklung und Erprobung eines Instrumentariums zur Standortbestimmung (Projekt StabeNE)³ erhoben. Im Rahmen dieses Projekts fand eine Erhebung an öffentlichen Schweizer Schulen statt zur Erfassung der Erfahrungen von Schweizer Schulen in der Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung (StabeNE-Erhebung 2008).

Diesen Daten liegt dasselbe Verständnis nachhaltiger Entwicklung zu Grunde wie den hier postulierten Nachhaltigkeitswerten. Dadurch eignet sich dieser Datensatz für eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der formulierten These. Dies, obwohl die Erhebung nicht darauf abzielte, Werte zu erheben, sondern darauf, ob ausgewählte inhaltliche und formale Anforderungen, die mit Nachhaltigkeit einhergehen, für Schulen anschlussfähig sind an Aufgaben und Anliegen im Kontext der Schulentwicklung, ob und ggf. in welchen Handlungsfeldern Schulen Nachhaltigkeit umsetzen und ob und ggf. wie sie dabei mit der Gemeinde zusammenarbeiten.⁴

4.1. StabeNE-Erhebung 2008 als Datengrundlage

Der Fragebogen der StabeNE-Erhebung 2008 wurde an 1139 Schulen in der Schweiz versandt; davon haben sich 231 an der Befragung beteiligt. Ausgefüllt wurde der Fragebogen von der Schulleitung (84%) oder einer Person mit ähnlicher Funktion (16%). Diese Personen wurden im Fragebogen angehalten, nicht ihre persönliche Sicht wiederzugeben, sondern Aussagen über die Schule als Kollektiv zu machen. In der Stichprobe befinden sich 46% Primarschulen, 27% Sekundarschulen I und 27% der Schulen umfassen sowohl die Primar- wie auch die Sekundar-

stufe. Die Stichprobe enthält 36% kleine (<150 SchülerInnen), 34% mittelgroße (150-400 SchülerInnen) und 30% große (>400 SchülerInnen) Schulen; die Schulen sind zu 15% in kleinen (<100 EinwohnerInnen), zu 59% in mittleren (1000-10.000 EinwohnerInnen) und zu 26% in großen (>10.000 EinwohnerInnen) Schulgemeinden aus ländlichen wie auch aus städtischen⁵ Regionen angesiedelt.

Die StabeNE-Erhebung 2008 enthält zwei Fragen zu kollektiven schulischen Handlungen, die danach fragen, was bei diesen Handlungen für das Kollektiv handlungsleitend war und sich damit eignen für eine Sekundäranalyse, die nach Handlungsgründen fragt (hier also nicht in der Ausprägung, dass nach geplante Handeln gefragt wird, sondern nach der nachträglichen Angabe und Gewichtung von Gründen für bereits vollzogene Handlungen): Unter der Rubrik Qualitätsentwicklung wurde nach der Bedeutung verschiedener Aspekte bei der Formulierung gesamtschulischer Ziele gefragt, und zwar unabhängig von der Ausrichtung der Schule auf nachhaltige Entwicklung („Wie wichtig waren folgende Aspekte bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für Ihre Schule?“; nur beantwortet von denen, die bei der Entwicklung und Formulierung der Ziele dabei waren). Die Antworten zu dieser Frage lassen Aussagen zu über die Gründe für Entscheidungen im Zusammenhang mit übergeordneten Zielen. Unter der Rubrik Gesamtschulische Projekte wurde, ebenfalls unabhängig von der Ausrichtung der Schule auf nachhaltige Entwicklung, nach der Bedeutung verschiedener Gründe bei der Entscheidung für (oder gegen) solche Projekte gefragt („Welche Rolle spielten folgende Gründe bei der Entscheidung für die von Ihnen genannten gesamtschulischen Projekte (über alle Projekte hinweg gesehen)?“). Auch bei dieser Frage wird nach den Gründen für Entscheidungen gefragt, diesmal im Zusammenhang mit Entscheidungen für gesamtschulische Projekte. Vorgegeben war bei beiden Fragen eine vierstufige Antwortskala („trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“). Die Antworten auf diese beiden Fragen wurden in der Sekundäranalyse ausgewertet.

Ein Teil der Items zu diesen beiden Fragen war aus den Anforderungen hergeleitet, die sich aus der Idee der Nachhaltigkeit an Strategien, Programmen und Projekten ergeben (13 Items zur Frage der Zielformulierung, neun Items zur Frage der Projektentscheidungen). Diese Items wurden ergänzt um Items, die sich nicht auf Nachhaltigkeit beziehen. Letztere wurden aus der Erfahrung in der Arbeit mit Schulen und Lehrpersonen sowie aus dem Pretest gewonnen (fünf Items zur Frage der Zielformulierung, 15 Items zur Frage der Projektentscheidungen).

Die StabeNE-Erhebung 2008 enthält auch zwei Fragen zur Beziehung der Schulen zu Nachhaltigkeit, die dazu verwendet werden können, um zwischen Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung (intrinsisch) verpflichtet fühlen, und solchen, die sich nachhaltiger Entwicklung nicht (intrinsisch) verpflichtet fühlen, zu unterscheiden: „Kennen Sie die Begriffe Nachhaltige Entwicklung und/oder Nachhaltigkeit?“ und „Finden an Ihrer Schule Aktivitäten im Zusammenhang mit Nachhaltiger Entwicklung statt?“. Die Antworten auf diese beiden Fragen fanden ebenfalls Eingang in die Sekundäranalyse.

3 SNF-Nr. 13DPD3-11243; unter der Leitung von Antonietta Di Giulio und Christine Künzli David.

4 Der Fragebogen gliedert sich in fünf Teile: Allgemeine Angaben zur Schule (15 Fragen zu Größe, Anliegen/Themen, Entscheidungsstrukturen, Handlungsspielraum); Verhältnis zu anderen Teilen der Gesellschaft (fünf Fragen zu Aufgaben für Gesellschaft, Kooperationen); Qualitätsentwicklung (acht Fragen zu Erfahrungen mit Prozessen der Strategiebildung, übergeordneten Zielen); Gesamtschulische Projekte (drei Fragen zu Anstoß, Gründen); Nachhaltige Entwicklung (13 Fragen zu Nachhaltigkeitsverständnis, Potenzial, Umsetzbarkeit, Aktivitäten, Zusammenarbeit mit Gemeinde).

5 Sieben Schulen stammen aus den sechs größten Städten der Schweiz mit mehr als 100.000 EinwohnerInnen.

Kategorie	Items zur Frage der Zielformulierung	Items zur Frage der Projektentscheidungen
	Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, ...	
Gutes Leben	... dass ersichtlich wird, wie wir uns Lebensqualität an der Schule vorstellen. ... dass ersichtlich wird, wie wir uns Lebensqualität in Gemeinde/Stadt/Quartier vorstellen.	Das Projekt trug zur Lebensqualität an der Schule bei (für SchülerInnen und Angestellte). Das Projekt trug zur Lebensqualität in Gemeinde/Stadt/Quartier bei.
Intergenera-tionelle Gerechtigkeit	... dass die Umsetzung der Ziele positive Folgen für künftige Generationen mit sich bringt.	
Intragera-tionelle Gerechtigkeit	... dass die Umsetzung der Ziele keine negativen Folgen an anderen Orten in der Welt resp. keine negativen globalen Folgen mit sich bringt.	
Gemeinwohl	... dass unser Engagement für das Gemeinwohl ersichtlich wird. ... dass die hohe Bedeutung, die wir sozialen Anliegen in der Gesellschaft beimessen, ersichtlich wird. ... dass die hohe Bedeutung, die wir ökonomischen Anliegen in der Gesellschaft beimessen, ersichtlich wird. ... dass die hohe Bedeutung, die wir ökologischen Anliegen beimessen, ersichtlich wird. ... dass die Ziele gesellschaftlich wichtige soziale, ökologische und ökonomische Anliegen ausgewogen berücksichtigen. ... dass die Umsetzung der Ziele positive Folgen für Gemeinde/Stadt/Quartier und/oder Region mit sich bringt. ... dass unser Beitrag zur Standortattraktivität von Gemeinde/Stadt/Quartier ersichtlich wird. ... dass unsere Absicht, mit anderen Institutionen und Organisationen der Gesellschaft zusammenzuarbeiten, ersichtlich wird. ... dass der Beitrag, den wir zu unserer eigenen Finanzierung leisten wollen, ersichtlich wird.	Das Projekt erlaubte uns, etwas Gemeinnütziges zu tun. Das Projekt entsprach der hohen Bedeutung, die wir sozialen Anliegen in der Gesellschaft beimessen. Das Projekt entsprach der hohen Bedeutung, die wir ökonomischen Anliegen in der Gesellschaft beimessen. Das Projekt entsprach der hohen Bedeutung, die wir ökologischen Anliegen beimessen. Das Projekt erlaubte uns, für die Gesellschaft wichtige soziale, ökologische und ökonomische Anliegen zu verbinden. Das Projekt erlaubte uns, uns mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen. Das Projekt trug zur Standortattraktivität von Gemeinde/Stadt/Quartier bei.

Tabelle 1: Kategorisierung der Items nach den vier deduktiv gewonnenen Nachhaltigkeitswerten (Datenquelle: StabeNE-Erhebung 2008)

Legende: Die Items der StabeNE-Erhebung 2008 zur Frage nach den handlungsleitenden Gründen bei der Formulierung der übergeordneten Ziele für die Schule sowie bei der Entscheidung für gesamtschulische Projekte konnten vier Nachhaltigkeitswert-Kategorien zugeordnet werden: *Gutes Leben*, *Intergenerationelle Gerechtigkeit*, *Intragenerationelle Gerechtigkeit* und *Gemeinwohl*. Bei der auf gesamtschulische Projekte bezogenen Frage finden sich in der Erhebung keine Items zu den Kategorien *Intergenerationelle Gerechtigkeit* und *Intragenerationelle Gerechtigkeit*.

4.2. Kategorisierung der Items

Diejenigen Items, die einen expliziten Bezug zu den hier postulierten Nachhaltigkeitswerten aufweisen, wurden nach diesen kategorisiert (vgl. Tab. 1). Alle anderen Items wurden ebenfalls kategorisiert; diese Kategorien wurden im Unterschied zu den Werte-Kategorien induktiv generiert (vgl. Tab. 2). Anhand der Fragen zur Nachhaltigkeit wurden die beiden Gruppen *Schulen, die sich der Idee der Nachhaltigkeit verpflichtet fühlen* und *Schulen, die sich der Idee der Nachhaltigkeit nicht verpflichtet fühlen* gebildet (vgl. Tab. 3).

Nachhaltigkeitswert Gutes Leben

Items, die auf die Bedeutung von Lebensqualität als Grund für eine Handlung abzielen, wurden dem Wert „Gutes Leben“ zugeordnet, da Lebensqualität als Konkretisierung und auch

als allgemein verständlichere Reformulierung des Wertes „Gutes Leben“ verstanden werden darf. Entsprechend wurden alle Items, welche explizit die Lebensqualität thematisieren, der Kategorie Gutes Leben zugeordnet.

Nachhaltigkeitswert Intergenerationelle Gerechtigkeit

Das Item, welches als Grund für eine Handlung die Folgen von Handlungen für zukünftige Generationen anführt, thematisiert explizit Spätfolgen von Handlungen als Gründe, die für oder gegen Handlungen sprechen können. Dieses Item stellt zudem eine mögliche Konkretisierung von Gerechtigkeit dar. Es wurde deshalb dem Wert intergenerationelle Gerechtigkeit zugeordnet.

Kategorie	Items zur Frage der Zielformulierung	Items zur Frage der Projektentscheidungen
	Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, ...	
Zielerreichung	... dass die Ziele erreichbar sind. ... dass die Ziele bis auf die Ebene von Projekten konkretisierbar sind.	Das Projekt half uns, unsere übergeordneten Ziele zu erreichen. Das Projekt mussten wir aufgrund von Vorgaben durchführen. Das Projekt erlaubte uns dank der erhaltenen Entschädigung, uns etwas Spezielles zu leisten. Das Projekt ermöglichte uns, wichtigen Anliegen des Lehrplans zu entsprechen.
Bildungsanliegen	... dass unsere Absicht ersichtlich wird, den SchülerInnen Kompetenzen zur aktiven Mitgestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung zu vermitteln. ... dass die ökologischen und sozialen Werte, die wir den Kindern mitgeben möchten, ersichtlich werden.	Das Projekt erlaubte uns in besonderem Maße, die Kinder zu befähigen, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Das Projekt erlaubte uns in besonderem Maße, den Kindern ökologische und soziale Werte mitzugeben.
Ausrichtung auf Dritte	... dass die Ziele zu den Zielen von Gemeinde/Stadt/Quartier passen.	Das Projekt leistete einen Beitrag zur Erreichung von Zielen, die von Gemeinde/Stadt/Quartier verfolgt werden. Das Projekt erlaubte uns, eine Vorbildrolle in Gemeinde/Stadt/Quartier einzunehmen. Das Projekt erlaubte uns, im Gebiet des Projekts Pioniere zu sein.
Kooperation mit Dritten		Das Projekt gab uns Gelegenheit, mit externen PartnerInnen zusammenzuarbeiten.
Positives Feedback		Das Projekt bewährte sich schon andernorts. Das Projekt versprach, den SchülerInnen Spaß zu machen. Das Projekt stieß bei den Lehrpersonen auf Anklang. Das Projekt stieß bei den Eltern auf Anklang. Das Projekt stieß bei Gemeinde/Stadt/Quartier auf Anklang.

Table 2: Induktive Kategorisierung der nicht auf Nachhaltigkeit bezogenen Items (Datenquelle: StabeNE-Erhebung 2008)

Legende: Aus den Items der StabeNE-Erhebung 2008 zur Frage nach den handlungsleitenden Gründen bei der Formulierung der übergeordneten Ziele für die Schule sowie bei der Entscheidung für gesamtschulische Projekte, die sich nicht auf Nachhaltigkeit beziehen, wurden induktiv die Kategorien *Zielerreichung*, *Bildungsanliegen*, *Ausrichtung auf Dritte*, *Kooperation mit Dritten* und *Positives Feedback* generiert. Bei der auf die übergeordneten Ziele bezogenen Frage finden sich in der Erhebung keine Items zu den Kategorien *Kooperation mit Dritten* und *Positives Feedback*.

Nachhaltigkeitswert intragenerationelle Gerechtigkeit

Das Item, welches als Grund für eine Handlung die Folgen von Handlungen für Menschen an anderen Orten auf der Welt anführt, thematisiert explizit Fernfolgen von Handlungen als Gründe, die für oder gegen Handlungen sprechen können. Dieses Item stellt zudem eine mögliche Konkretisierung von Gerechtigkeit dar. Es wurde deshalb dem Wert intragenerationelle Gerechtigkeit zugeordnet.

Nachhaltigkeitswert Gemeinwohl

Alle Items, welche explizit die Orientierung an gesamtgesellschaftlichen Zielen thematisieren, sowie alle Items, die beinhalten, dass das Wohl der Gemeinschaft den ausschlaggebenden Handlungsgrund darstellt (und nicht z.B. das individuelle Wohl oder das Wohl bestimmter Akteursgruppen), wurden dem Wert Gemeinwohl zugeordnet und entsprechend

kategorisiert. Näher zu erläutern sind zwei Zuordnungen: Beim Item „Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, dass unsere Absicht, mit anderen Institutionen und Organisationen der Gesellschaft zusammenzuarbeiten, ersichtlich wird“ wurde bei der Kategorisierung davon ausgegangen, dass sich gesellschaftliche Institutionen und Organisationen im Allgemeinen für das Gemeinwohl einsetzen. Beim Item „Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, dass der Beitrag, den wir zu unserer eigenen Finanzierung leisten wollen, ersichtlich wird“ wurde davon ausgegangen, dass das Budget von Schulen einen Teil der Gemeindefinzenzen bildet und daher die Eigenfinanzierung einer Schule das Gemeindebudget entlastet. Entsprechend wurde dieses Item als Ausdruck der Orientierung am Gemeinwohl gesehen und diesem Wert zugeordnet.

Gruppe	N	Kennen Sie die Begriffe nachhaltige Entwicklung und/ oder Nachhaltigkeit?	Finden an Ihrer Schule Aktivitäten im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung statt?	N
Schulen _{-NV}	98	NEIN	-	48
		JA	Nein	50
Schulen _{+NV}	113	JA	Nein, wir möchten zwar aktiv werden, wissen aber nicht genau wie.	19
			Nein, aber solche Aktivitäten befinden sich in Planung.	15
			Solche Aktivitäten gab es früher, jetzt nicht mehr.	9
			Ja, solche Aktivitäten finden derzeit statt.	70

Tabelle 3: Gruppenbildung nach der intrinsischen Nachhaltigkeitsverpflichtung (Datenquelle: StabeNE-Erhebung 2008)

Legende: Schulen, die den Begriff der Nachhaltigkeit kennen und gleichzeitig an ihrer Schule Aktivitäten im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit haben, hatten, planen oder sich wünschen, wurden zusammengefasst zur Gruppe *Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung verpflichtet fühlen* (Schulen_{+NV}). Schulen, die den Begriff der Nachhaltigkeit nicht kennen oder die den Begriff der Nachhaltigkeit zwar kennen, aber keine Aktivitäten im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung haben und sich diese auch nicht wünschen, wurden zusammengefasst zur Gruppe *Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung nicht verpflichtet fühlen* (Schulen_{-NV}).

Kategorien Zielerreichung, Bildungsanliegen, Ausrichtung auf Dritte, Kooperation mit Dritten und Positives Feedback

Die Items, die sich nicht auf Nachhaltigkeit beziehen, wurden ebenfalls kategorisiert. Diese Kategorien wurden im Unterschied zu den Werte-Kategorien induktiv gewonnen. Dies ergab eine Kategorie mit Items, die Aspekte der *Zielerreichung* als Grund für eine Handlung thematisieren. *Bildungsanliegen* bilden eine weitere Kategorie, d.h. Items, die Lernziele als Gründe für eine Handlung benennen. In den Items dieser Kategorie klingen Anliegen mit, die gemeinhin im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als nachhaltigkeitsrelevant erachtet werden (unter dem Stichwort „Gestaltungskompetenz“, vgl. z.B. de Haan 2002), sie weisen aber keinen expliziten Bezug zu den hier postulierten Nachhaltigkeitswerten auf. Weiters wurde eine Kategorie *Ausrichtung auf Dritte* gebildet mit Items, welche den Beitrag zur Erreichung von Zielen Dritter als Handlungsgrund thematisieren. Dieser Kategorie wurden die Items dann zugeordnet, wenn deren Formulierung nicht in besonderer Weise nahelegt, dass das Gemeinwohl einen Handlungsgrund darstellt, sondern auch zulässt, dass Partikularinteressen im Vordergrund stehen. Unterschieden von dieser Kategorie wird die Kategorie *Kooperation mit Dritten*, welche ein Item enthält, das auf die Zusammenarbeit mit externen PartnerInnen als Handlungsgrund abzielt, bei dem diese Partner jedoch nicht explizit als gesellschaftliche Organisationen definiert sind

und damit nicht zwingend gemeinwohlorientiert sein müssen. Und schließlich ergab sich die Kategorie *Positives Feedback* für alle Items, welche die positive Einstellung verschiedener schulischer Akteure zum Projekt als Handlungsgrund nennen.

Es wurde angenommen, dass Schulen, die den Begriff der Nachhaltigkeit kennen und gleichzeitig an ihrer Schule Aktivitäten im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit haben, hatten, planen oder sich wünschen, Nachhaltigkeit als erstrebenswert erachten, d.h. sich nachhaltiger Entwicklung verpflichtet fühlen, da sie andernfalls keine solchen Aktivitäten ins Auge fassen würden. Umgekehrt wurde angenommen, dass sich Schulen, die ankreuzen, den Begriff der Nachhaltigkeit nicht zu kennen, sich dieser Idee auch nicht verpflichtet fühlen, da sie sich offenbar noch nie explizit damit befasst haben. Analoges gilt für Schulen, die den Begriff der Nachhaltigkeit zwar kennen, aber keine Aktivitäten im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung haben und sich diese auch nicht wünschen. Diese Schulen wurden entsprechend denjenigen zugeordnet, die sich der Idee der Nachhaltigkeit nicht verpflichtet fühlen. Damit konnten zwei Gruppen gebildet werden: *Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung verpflichtet fühlen* (Schulen_{+NV}; N=113) und *Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung nicht verpflichtet fühlen* (Schulen_{-NV}; N=98). Diese beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der Schulstufe ($X^2(2)=2.720$; ns), der Größe der Schulgemeinde ($X^2(2)=3.242$; ns) und der Schulgröße ($X^2(2)=2.416$; ns).

4.3. Hypothesen

Aufgrund der vorhandenen Daten aus der StabeNE-Erhebung 2008 und der dargelegten Kategorisierung wurde die These wie folgt in Form von Hypothesen konkretisiert:

Hypothesen bezogen auf die Zielformulierung

A.1 Für Schulen_{+NV} waren bei der Formulierung der übergeordneten Ziele ihrer Schule die Items der Kategorien *Gutes Leben, Intergenerationelle Gerechtigkeit, Intragenerationelle Gerechtigkeit* sowie *Gemeinwohl* als Handlungsgrund wichtiger als für Schulen_{-NV}.

B.1 Für Schulen_{+NV} waren bei der Formulierung der übergeordneten Ziele ihrer Schule die Items der Kategorien *Zielerreichung, Bildungsanliegen* sowie *Ausrichtung auf Dritte* als Handlungsgrund nicht wichtiger als für Schulen_{-NV}.

Hypothesen bezogen auf die Projektentscheidungen

A.2 Für Schulen_{+NV} waren bei den Entscheidungen für gesamtschulische Projekte die Items der Kategorien *Gutes Leben* und *Gemeinwohl* als Handlungsgrund wichtiger als für Schulen_{-NV}.

B.2 Für Schulen_{+NV} waren bei den Entscheidungen für gesamtschulische Projekte die Items der Kategorien *Zielerreichung, Bildungsanliegen, Ausrichtung auf Dritte, Kooperation mit Dritten* sowie *Positives Feedback* als Handlungsgrund nicht wichtiger als für Schulen_{-NV}.

4.4. Statistische Auswertung

Zur Berechnung der Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Gruppen Schulen_{+NV} und Schulen_{-NV} wurde gestützt auf die Befunde von Kubinger et al. (2009) für jedes Item ein Welch-

Kategorie	Items	Gruppe	N	M	SD	t	Df	p	d
Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, ...									
Gutes Leben	... dass ersichtlich wird, wie wir uns Lebensqualität an der Schule vorstellen.	Schulen _{-NV}	49	3.20	0.89	-0.90	89	ns	0.20
		Schulen _{+NV}	76	3.34	0.74				
	... dass ersichtlich wird, wie wir uns Lebensqualität in der Gemeinde/Stadt/Quartier vorstellen	Schulen _{-NV}	48	2.04	0.71	-2.66	102	**	0.54
		Schulen _{+NV}	76	2.39	0.73				
Intergeneratio- nelle Gerechtigkeit	... dass die Umsetzung der Ziele positive Folgen für künftige Generationen mit sich bringt.	Schulen _{-NV}	49	2.67	1.09	-1.82	80	*	0.42
		Schulen _{+NV}	76	3.00	0.78				
Intrageneratio- nelle Gerechtigkeit	... dass die Umsetzung der Ziele keine negativen Folgen an anderen Orten in der Welt resp. keine negativen globalen Folgen mit sich bringt.	Schulen _{-NV}	47	1.60	0.80	-6.27	112	**	1.22
		Schulen _{+NV}	74	2.62	0.99				
Gemeinwohl	... dass unser Engagement für das Gemeinwohl ersichtlich wird.	Schulen _{-NV}	47	2.09	0.97	-1.94	95	*	0.41
		Schulen _{+NV}	74	2.43	0.94				
	... dass die hohe Bedeutung, die wir sozialen Anliegen in der Gesellschaft beimessen, ersichtlich wird.	Schulen _{-NV}	49	2.76	0.99	-2.08	79	*	0.48
		Schulen _{+NV}	75	3.09	0.70				
	... dass die hohe Bedeutung, die wir ökonomischen Anliegen in der Gesellschaft beimessen, ersichtlich wird.	Schulen _{-NV}	49	1.76	0.63	-2.88	116	**	0.55
		Schulen _{+NV}	74	2.12	0.78				
	... dass die hohe Bedeutung, die wir ökologischen Anliegen beimessen, ersichtlich wird.	Schulen _{-NV}	49	1.78	0.77	-4.65	99	**	0.96
		Schulen _{+NV}	76	2.42	0.74				
	... dass die Ziele gesellschaftlich wichtige soziale, ökologische und ökonomische Anliegen ausgewogen berücksichtigen.	Schulen _{-NV}	47	2.17	0.99	-2.35	84	**	0.53
		Schulen _{+NV}	75	2.57	0.81				
	... dass die Umsetzung der Ziele positive Folgen für Gemeinde/Stadt/Quartier und/oder Region mit sich bringt.	Schulen _{-NV}	48	2.29	0.92	-2.00	89	*	0.43
		Schulen _{+NV}	75	2.61	0.79				
	... dass unser Beitrag zur Standortattraktivität von Gemeinde/Stadt/Quartier ersichtlich wird.	Schulen _{-NV}	48	2.17	1.12	-2.24	87	**	0.49
		Schulen _{+NV}	75	2.60	0.93				
	... dass unsere Absicht, mit anderen Institutionen und Organisationen der Gesellschaft zusammenzuarbeiten, ersichtlich wird.	Schulen _{-NV}	47	1.74	0.67	-3.27	110	**	0.64
		Schulen _{+NV}	74	2.19	0.81				
... dass der Beitrag, den wir zu unserer eigenen Finanzierung leisten wollen, ersichtlich wird.	Schulen _{-NV}	49	1.45	0.65	-1.91	117	*	0.36	
	Schulen _{+NV}	74	1.70	0.82					

Tabelle 4: Die Bedeutung der Nachhaltigkeitswerte bei der Zielformulierung (Hypothese A.1)

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns = nicht signifikant (Datenquelle: StabeNE-Erhebung 2008)

Legende: Bei 12 von 13 Items fanden sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Schulen_{+NV} und Schulen_{-NV}. Hervorzuheben bezüglich Effektgröße ($d=1.22$) ist das Item der Kategorie *Intragenerationelle Gerechtigkeit*. Die Gruppengrößen sind bei der Frage zur Zielformulierung kleiner als bei der Frage nach den Projektentscheidungen; dies ergibt sich daraus, dass die Frage zur Zielformulierung nur von Personen beantwortet wurde, die an der Zielformulierung beteiligt waren.

-Test berechnet und, da es sich um Stichprobengrößen von größer 30 handelt, auf eine Normalverteilungsprüfung verzichtet. Zusätzlich wurde als Effektgröße Cohens d berechnet.

5. Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Die Tabellen 4 und 5 enthalten die Ergebnisse der Auswertung für die Nachhaltigkeitswert-Kategorien. Bezogen auf die Hypothese A.1 (Zielformulierung) wurden bis auf eine Aus-

Kategorie	Items	Gruppe	N	M	SD	t	df	p	D
Gutes Leben	Das Projekt trug zur Lebensqualität an der Schule bei (für SchülerInnen und Angestellte).	Schulen _{-NV}	97	3.26	0.83	-1.19	187	ns	0.17
		Schulen _{+NV}	109	3.39	0.69				
	Das Projekt trug zur Lebensqualität in Gemeinde/ Stadt/Quartier bei.	Schulen _{-NV}	95	2.01	0.89	-2.75	188	**	0.40
		Schulen _{+NV}	107	2.34	0.78				
Gemeinwohl	Das Projekt erlaubte uns, etwas Gemeinnütziges zu tun.	Schulen _{-NV}	96	1.77	0.99	-1.99	199	*	0.28
		Schulen _{+NV}	108	2.05	0.98				
	Das Projekt entsprach der hohen Bedeutung, die wir sozialen Anliegen in der Gesellschaft be- messen.	Schulen _{-NV}	94	2.38	1.08	-1.25	189	ns	0.18
		Schulen _{+NV}	108	2.56	0.97				
	Das Projekt entsprach der hohen Bedeutung, die wir ökonomischen Anliegen in der Gesellschaft be- messen.	Schulen _{-NV}	94	1.59	0.75	-3.11	198	**	0.44
		Schulen _{+NV}	107	1.93	0.80				
	Das Projekt entsprach der hohen Bedeutung, die wir ökologischen Anliegen be- messen.	Schulen _{-NV}	94	1.80	0.95	-2.48	193	**	0.36
		Schulen _{+NV}	107	2.12	0.90				
	Das Projekt erlaubte uns, für die Gesellschaft wichtige soziale, ökologische und ökonomische Anliegen zu verbinden.	Schulen _{-NV}	95	2.00	1.03	-3.15	189	**	0.46
		Schulen _{+NV}	109	2.43	0.91				
	Das Projekt erlaubte uns, uns mit aktuellen gesell- schaftlichen Fragen auseinanderzusetzen.	Schulen _{-NV}	95	2.35	1.03	-2.90	191	**	0.42
		Schulen _{+NV}	110	2.75	0.92				
	Das Projekt trug zur Standortattraktivität von Gemeinde/Stadt/Quartier bei.	Schulen _{-NV}	97	2.06	1.01	-3.43	202	**	0.48
		Schulen _{+NV}	108	2.56	1.05				

Tabelle 5: Die Bedeutung der Nachhaltigkeitswerte bei der Entscheidung für gesamtschulische Projekte (Hypothese A.2) ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns = nicht signifikant (Datenquelle: StabeNE-Erhebung 2008)

Legende: Bei sieben von neun Items fanden sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Schulen_{+NV} und Schulen_{-NV}

nahme bei allen Items signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Schulen_{+NV} und Schulen_{-NV} gefunden in dem Sinne, dass diese Items für Schulen_{+NV} einen wichtigeren Handlungsgrund darstellen als für

Schulen_{-NV}. Die Ausnahme bildet das Item „Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, dass ersichtlich wird, wie wir uns Lebensqualität an der Schule vorstellen.“ ($t = -0.9$; ns). Bezogen auf die Hypothese A.2 (Projektentscheidungen) ergab sich ein ähnliches Bild: Mit Ausnahme von zwei Items stellen auch hier für Schulen_{+NV} alle Items einen signifikant wichtigeren Handlungsgrund dar als für Schulen_{-NV}. Die Ausnahmen sind zum einen das analoge Item „Das Projekt trug zur Lebensqualität an der Schule bei (für SchülerInnen und Angestellte).“ ($t = -1.91$; ns) und zum andern das Item „Das Projekt entsprach der hohen Bedeutung, die wir sozialen Anliegen in der Gesellschaft be- messen.“ ($t = -1.25$; ns).

In den Tabellen 6 und 7 sind die Ergebnisse der Auswertung für die Kategorien *Zielerreichung*, *Bildungsanliegen*, *Ausrichtung auf Dritte*, *Kooperation mit Dritten* sowie *Positives Feedback* dargestellt. Bezogen auf Hypothese B.1 (Zielformulierung) zeigt sich, dass die Schulen_{+NV} und die Schulen_{-NV} bei der Mehrheit der Items keine signifikanten Mittelwertunterschiede aufweisen. Signifikante Mittelwertunterschiede für

die beiden Gruppen zeigen sich beim Item „Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, dass die ökologischen und sozialen Werte, die wir den Kindern mitgeben möchten, ersichtlich werden.“ aus der Kategorie *Bildungsanliegen* ($t = -2.70$; $p = 0.00$; $d = 0.62$) sowie beim Item der Kategorie *Ausrichtung auf Dritte*. Ein ganz ähnliches Bild ergibt sich bezogen auf Hypothese B.2 (Projektentscheidungen): Bezogen auf die meisten Items weisen die Gruppen keinen signifikanten Mittelwertunterschied auf. Auch hier finden sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Schulen_{+NV} und Schulen_{-NV} bei den Items der Kategorie *Ausrichtung auf Dritte* und bei einem der Items aus der Kategorie *Bildungsanliegen* („Das Projekt erlaubte uns in besonderem Maße, die Kinder zu befähigen, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten.“ ($t = -3.89$; $p = 0.00$; $d = 0.56$)). Zusätzlich zeigt sich ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen beim Item „Das Projekt half uns, unsere übergeordneten Ziele zu erreichen.“ aus der Kategorie *Zielerreichung* ($t = -1.97$; $p = 0.03$; $d = 0.31$). Bei den Items der Kategorien *Kooperation mit Dritten* und *Positives Feedback* fanden sich keine Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen.

Kategorie	Items	Gruppe	N ¹	M	SD	t	df	p	d
Bei der Entwicklung und Formulierung der übergeordneten Ziele für unsere Schule war uns sehr wichtig, ...									
Zielerreichung	... dass die Ziele erreichbar sind.	Schulen _{-NV}	49	3.69	0.55	0.41	116	ns	-0.08
		Schulen _{+NV}	77	3.65	0.66				
	... dass die Ziele bis auf die Ebene von Projekten konkretisierbar sind.	Schulen _{-NV}	48	3.13	0.94	-0.44	96	ns	0.09
		Schulen _{+NV}	75	3.20	0.89				
Bildungsanliegen	... dass unsere Absicht ersichtlich wird, den SchülerInnen Kompetenzen zur aktiven Mitgestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung zu vermitteln.	Schulen _{-NV}	48	3.00	0.80	-0.64	93	ns	0.14
		Schulen _{+NV}	77	3.09	0.73				
	... dass die ökologischen und sozialen Werte, die wir den Kindern mitgeben möchten, ersichtlich werden.	Schulen _{-NV}	48	2.54	1.01	-2.70	80	**	0.62
		Schulen _{+NV}	77	3.00	0.76				
Ausrichtung auf Dritte	... dass die Ziele zu den Zielen von Gemeinde/Stadt/Quartier passen.	Schulen _{-NV}	48	2.15	1.03	-2.01	95	*	0.42
		Schulen _{+NV}	73	2.52	0.96				

Tabelle 6: Die Bedeutung von Zielerreichung, Bildungsanliegen und Ausrichtung auf Dritte bei der Zielformulierung (Hypothese B.1)

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns = nicht signifikant (Datenquelle: StabeNE-Erhebung 2008)

Legende: Bei drei von fünf Items fanden sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Schulen_{+NV} und Schulen_{-NV}. Die Gruppengrößen sind bei der Frage zur Zielformulierung kleiner als bei der Frage nach den Projektentscheidungen; dies ergibt sich daraus, dass die Frage zur Zielformulierung nur von Personen beantwortet wurde, die an der Zielformulierung beteiligt waren.

6. Diskussion

Die Sekundäranalyse hatte zum Ziel, am Beispiel von Kollektiven als handelnden Einheiten die These zu überprüfen, ob sich die deduktiv aus der Idee der Nachhaltigkeit hergeleiteten Nachhaltigkeitswerte auch empirisch als Handlungsgründe nachweisen lassen und ob sie für Individuen und Kollektive, die eine nachhaltige Entwicklung als erstrebenswert erachten, handlungsleitender sind als für solche, bei denen dies nicht der Fall ist.

6.1. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Auswertung für die einzelnen Items unterstützen die vier formulierten Hypothesen. Die auf die Nachhaltigkeitswerte bezogenen Hypothesen A.1 (Zielformulierung) und A.2 (Projektentscheidungen) werden durch die Ergebnisse mit einer resp. zwei Ausnahmen weitgehend bestätigt, d.h. bei allen vier Nachhaltigkeitswerten finden sich signifikante Unterschiede. Bei den Hypothesen B.1 (Zielformulierung) und B.2 (Projektentscheidungen) weist der größte Teil der Items entsprechend den Hypothesen keine signifikanten Unterschiede auf; die Ausnahme bilden hier insbesondere alle Items einer Kategorie sowie Einzelitems aus zwei weiteren Kategorien. Bevor beurteilt werden kann, inwiefern diese Ergebnisse die Ausgangsthese stützen, ist zu diskutieren, wie weit sich die gefundenen Ausnahmen plausibel erklären lassen.

Das Item zur Lebensqualität an der Schule zeigt für beide schulischen Handlungen (Zielformulierung und Projektentscheidungen), dass die Lebensqualität an der Schule für alle Schulen einen gleichermaßen bedeutsamen Handlungsgrund

darstellt. Dies überrascht nicht, wurde doch die diesbezügliche Sensibilisierung durch die Diskussionen um Themen wie „Schule als Lebensraum“ oder „Gesunde Schule“ erhöht (vgl. z.B. Beiträge in Paulus 2010). Entsprechend liegt es auf der Hand, dass die Konkretisierung des Nachhaltigkeitswertes „Gutes Leben“ durch „Lebensqualität an der Schule“ nicht diskriminatorisch ist für Schulen, die sich der Idee der Nachhaltigkeit verpflichtet fühlen. Dass dieses Item nicht zu signifikanten Unterschieden führt, zeigt, dass bei der Erhebung von Nachhaltigkeitswerten sorgfältig zu prüfen ist, wie diese operationalisiert werden, damit eine diskriminatorische Erfassung erfolgt. Diese Ausnahme kann somit als Problem der Operationalisierung gewertet werden. In diesem Zusammenhang sticht die hohe Effektgröße des Mittelwertunterschieds beim Item zur Intragenerationellen Gerechtigkeit hervor, die vermuten lässt, dass es mit diesem Item gelingt, den Nachhaltigkeitswert dicht zu erfassen.

Die Antworten der beiden Gruppen zu den Projektentscheidungen unterscheiden sich nicht signifikant beim Item zu den sozialen Anliegen in der Gesellschaft. Da alle anderen 15 Items, die dem Nachhaltigkeitswert Gemeinwohl zugeordnet werden konnten, von Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung verpflichtet fühlen, signifikant wichtiger eingeschätzt wurden, wird diese Ausnahme als wenig bedeutsam eingeschätzt.

Bezogen auf beide schulischen Handlungen wurden alle Items der Kategorie Ausrichtung auf Dritte von Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung verpflichtet fühlen, als signifikant wichtiger eingestuft. Dies ist insofern interessant, als diese Items bei der Kategorisierung nur deshalb nicht dem Wert Gemeinwohl zugeordnet wurden, weil sie auch zulassen, dass Partikularinteressen im Vordergrund stehen. Nichtsdestotrotz

Kategorie	Items	Gruppe	N	M	SD	t	df	p	d	
Zielerreichung	Das Projekt half uns, unsere übergeordneten Ziele zu erreichen.	Schulen _{-NV}	95	3.03	1.04	-1.97	166	*	0.31	
		Schulen _{+NV}	110	3.28	0.73					
	Das Projekt mussten wir aufgrund von Vorgaben durchführen.	Schulen _{-NV}	97	2.54	1.21	-0.57	198	ns	0.08	
		Schulen _{+NV}	108	2.63	1.15					
	Das Projekt erlaubte uns dank der erhaltenen Entschädigung, uns etwas Spezielles zu leisten.	Schulen _{-NV}	96	1.55	0.92	0.83	194	ns	-0.12	
		Schulen _{+NV}	107	1.45	0.85					
	Das Projekt ermöglichte uns, wichtigen Anliegen des Lehrplans zu entsprechen.	Schulen _{-NV}	96	2.63	1.01	-1.27	197	ns	0.18	
		Schulen _{+NV}	110	2.80	0.96					
	Bildungs-anliegen	Das Projekt erlaubte uns in besonderem Maße, die Kinder zu befähigen, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten.	Schulen _{-NV}	95	2.25	0.99	-3.89	192	**	0.56
			Schulen _{+NV}	109	2.77	0.90				
		Das Projekt erlaubte uns in besonderem Maße, den Kindern ökologische und soziale Werte mitzugeben.	Schulen _{-NV}	96	2.58	2.25	-0.49	121	ns	0.09
			Schulen _{+NV}	108	2.70	0.88				
Ausrichtung auf Dritte	Das Projekt leistete einen Beitrag zur Erreichung von Zielen, die von Gemeinde/Stadt/Quartier verfolgt werden.	Schulen _{-NV}	95	1.84	0.99	-2.97	192	**	0.43	
		Schulen _{+NV}	109	2.24	0.90					
	Das Projekt erlaubte uns, eine Vorbildrolle in Gemeinde/Stadt/Quartier einzunehmen.	Schulen _{-NV}	97	1.98	0.94	-2.00	197	*	0.29	
		Schulen _{+NV}	106	2.24	0.89					
	Das Projekt erlaubte uns, im Gebiet des Projekts Pioniere zu sein.	Schulen _{-NV}	96	1.83	0.96	-1.74	200	*	0.25	
		Schulen _{+NV}	107	2.07	1.02					
Kooperation mit Dritten	Das Projekt gab uns Gelegenheit, mit externen PartnerInnen zusammenzuarbeiten.	Schulen _{-NV}	96	2.10	1.03	-0.11	198	ns	0.02	
		Schulen _{+NV}	109	2.12	1.01					
Positives Feedback	Das Projekt bewährte sich schon andernorts.	Schulen _{-NV}	96	2.20	1.11	-0.77	195	ns	0.11	
		Schulen _{+NV}	108	2.31	1.04					
	Das Projekt versprach, den SchülerInnen Spaß zu machen.	Schulen _{-NV}	95	2.38	1.06	-0.84	195	ns	0.12	
		Schulen _{+NV}	112	2.50	1.00					
	Das Projekt stieß bei den Lehrpersonen auf Anklang.	Schulen _{-NV}	97	3.04	0.75	0.96	195	ns	-0.14	
		Schulen _{+NV}	110	2.95	0.68					
	Das Projekt stieß bei den Eltern auf Anklang.	Schulen _{-NV}	96	2.89	0.78	1.11	205	ns	-0.16	
		Schulen _{+NV}	111	2.76	0.89					
	Das Projekt stieß bei Gemeinde/Stadt/Quartier auf Anklang.	Schulen _{-NV}	95	2.42	1.05	-0.51	184	ns	0.08	
		Schulen _{+NV}	110	2.49	0.88					

Tabelle 7: Die Bedeutung von Zielerreichung, Bildungsanliegen, Ausrichtung auf Dritte, Kooperation mit Dritten und Positives Feedback bei der Entscheidung für gesamtschulische Projekte (Hypothese B.2)

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns = nicht signifikant (Datenquelle: StabeNE-Erhebung 2008)

Legende: Bei zehn von 15 Items fanden sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Schulen_{+NV} und Schulen_{-NV}.

handelt es sich ausnahmslos um Items, bei denen es um eine Orientierung an übergeordneten Zielen der außerschulischen Gemeinschaft geht bzw. darum, sich in den Dienst solcher Ziele zu stellen. Das Gemeinwohl ist damit in der Formulierung dieser Items zwar nicht explizit und zwingend im Vordergrund, sie ließen sich aber auch dem Wert Gemeinwohl zuordnen. Somit ist diese Ausnahme eher als eine Stütze der Hypothesen zu den Nachhaltigkeitswerten zu bewerten.

Die beiden Ausnahmen in der Kategorie Bildungsanliegen zu erklären, ist ohne Rückbezug auf die Lehrpläne kaum zu leisten, weil die beiden Items einen Bezug zu den in der Schweiz zum Zeitpunkt der StabeNE-Erhebung 2008 noch sehr unterschiedlichen Lehrplänen herstellen. Das Bild, das sich in Bezug auf diese Ausnahmen ergibt, ist zudem diffus, da es sich bei den beiden schulischen Handlungen nicht um dasselbe Item handelt, bei dem sich die Gruppen signifikant unterscheiden.

6.2. Grenzen der Sekundäranalyse

Eine Sekundäranalyse hat den Vorteil, dass eine Fragestellung ohne Erhebungsaufwand untersucht werden kann und damit Hinweise für die weitere empirische Bearbeitung der Fragestellung generiert werden können. Sie hat den Nachteil, dass mit den vorhandenen Daten gearbeitet werden muss, die nicht auf die gestellte Frage zugeschnitten sind. Die Fragen und Items der StabeNE-Erhebung 2008 zielten nicht darauf ab, Werte zu erheben. Entsprechend spiegeln sich die Nachhaltigkeitswerte in den Items nicht vollständig, differenziert und gleichmäßig.

Auch für die Gruppenbildung musste mit den vorhandenen Daten gearbeitet werden, die nicht auf die Erhebung intrinsischer Verpflichtung abzielen. So wurde aus der Angabe, dass an der Schule keine Aktivitäten im Sinne nachhaltiger Entwicklung stattfinden und auch keine geplant und gewünscht sind, abgeleitet, dass sich die entsprechende Schule nachhaltiger Entwicklung nicht intrinsisch verpflichtet fühlt. Es bleibt jedoch offen, ob es unter den Schulen, die den Begriff Nachhaltigkeit kennen, aber an denen es keine Aktivitäten im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung gibt, auch Schulen gibt, bei denen es weniger an der fehlenden intrinsischen Verpflichtung als an anderen Gründen (z.B. andere dringende Aufgaben oder finanzielle Schwierigkeiten) liegt, weshalb entsprechende Aktivitäten weder erwünscht noch geplant sind.

Schließlich haben die Daten bereits ein gewisses Alter und spiegeln Veränderungen im Diskurs, die möglicherweise seither stattgefunden haben, nicht wider. Die Ergebnisse der Sekundäranalyse erlauben damit lediglich erste Schlussfolgerungen, d.h. sie können aufzeigen, inwiefern die Ausgangsthese bestätigt zu werden scheint und in welche Richtung weiter geforscht werden sollte.

6.3. Fazit

Insgesamt dürfen damit die Ergebnisse der Sekundäranalyse als starke Hinweise darauf gewertet werden, dass die postulierten Nachhaltigkeitswerte Gutes Leben, Intergenerationelle Gerechtigkeit, Intragenerationelle Gerechtigkeit sowie Gemeinwohl für Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung intrinsisch verpflichtet fühlen, wichtigere Handlungsgründe darstellen als für Schulen, die sich nachhaltiger Entwicklung nicht intrinsisch verpflichtet fühlen.

Damit weisen die Ergebnisse der Sekundäranalyse zum Ersten darauf hin, dass sich die deduktiv hergeleiteten Nachhaltigkeitswerte auch empirisch als Handlungsgründe nachweisen lassen. Zum Zweiten weisen sie darauf hin, dass die postulierten Nachhaltigkeitswerte insofern diskriminatorisch sind, als sich Individuen und Kollektive, die eine nachhaltige Entwicklung als erstrebenswert erachten, anhand dieser Werte unterscheiden lassen von Individuen und Kollektiven, bei denen dies nicht der Fall ist. Zum Dritten weisen sie darauf hin, dass die postulierten Nachhaltigkeitswerte ein „Wert-Bündel“ darstellen könnten.

7. Ausblick

Die hier postulierten Nachhaltigkeitswerte haben sich damit als vielversprechende Basis für weitere Forschung über spezifische Nachhaltigkeitswerte sowie für Überlegungen zu deren gesellschaftlicher Relevanz und Förderung erwiesen.

Wir haben einen Kern von Nachhaltigkeitswerten theoretisch hergeleitet und dessen empirische Nachweisbarkeit bei Schulen belegt, d.h. in einem bestimmten soziokulturellen Kontext. In weiteren empirischen Analysen wäre nun z.B. herauszufinden, ob sich diese Werte auch für Individuen und für weitere Kollektive als handlungsleitend erweisen. Eine empirische Untersuchung dieser Werte in verschiedenen soziokulturellen Kontexten würde zu prüfen erlauben, ob sich auch die These, wonach diese Werte kontext-unabhängig für Nachhaltigkeit spezifisch sind, aufrechterhalten lässt. Schließlich wäre zu untersuchen, wie stabil diese Werte sind, d.h. welche Priorität sie haben, wenn sie in Konkurrenz zu anderen Werten stehen. Für solche empirischen Untersuchungen müssten diese Werte allerdings vollständiger und dichter erfasst werden können (ein gutes Beispiel dafür, in welche Richtung dies gehen könnte, ist das oben erwähnte Item zu Gerechtigkeit aus der StabeNE-Erhebung 2008).

Ein theoretischer Schritt, der zu leisten wäre, betrifft die Weiterentwicklung des Werte-Katalogs: Wir haben lediglich den Kern eines Katalogs von Nachhaltigkeitswerten formuliert und schlagen auch vor, nach welchen Kriterien die Werte identifiziert werden müssten, die in einen ergänzten Katalog aufgenommen werden sollten. Eine Weiterentwicklung des Katalogs könnte zum Ziel haben, einen kompletten Katalog von Nachhaltigkeitswerten zu erstellen. Zudem könnte es sinnvoll sein, diesen ergänzten Katalog auf die Befunde der klassischen Wertforschung zu beziehen (d.h. auf die entsprechenden Taxonomien, Handlungstheorien und Wertdifferenzierungen).

In einer „Kultur der Nachhaltigkeit“ müssten alle vier hier vorgeschlagenen „Kern-Werte“ nachhaltiger Entwicklung als Werte anerkannt sein. Anstrengungen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung sollten deshalb diese Werte in den Mittelpunkt ihrer Bestrebungen stellen, auch und gerade im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dafür wiederum wäre Wissen erforderlich darüber, wie sich diese Werte beim Individuum fördern und in der Gesellschaft etablieren lassen.

8. Quellen

StabeNE-Erhebung 2008: Erhebung im Rahmen des Projekts „Schule und Nachhaltige Entwicklung – Entwicklung und Erprobung eines Instrumentariums zur Standortbestimmung /Projekt StabeNE“; SNF-Nr. 13DPD3-

11243; Leitung: Antonietta Di Giulio, Christine Künzli David; Mitarbeit: Christine Bänninger, Andrea Mordasini

9. Literatur

- Amelung, N., Mayer-Scholl, B., Schäfer, M., Weber, J. (Hrsg.) (2008) *Einstieg in Nachhaltige Entwicklung*, Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Bonsen, M., Bos, W., Rolff, H-G (2008) Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung, *Jahrbuch der Schulentwicklung* 15, S. 11-39
- Gatersleben, B., Murtagh, N., Abrahamse, W. (2012) Values, identity and pro-environmental behaviour. *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, S. 1-19
- Di Giulio, A. (2004) *Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen – Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten*. Münster, Hamburg, Berlin, London: LIT
- Di Giulio, A. (2008) Ressourcenverbrauch als Bedürfnis? Annäherung an die Bestimmung von Lebensqualität im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, *Wissenschaft & Umwelt INTERDISZIPLINÄR*. Nr. 11, Energie-zukunft, S. 228-237
- Haan de, G. (2002) Die Kernthemen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25 (1), S. 13-20
- Haan de, G., Kam, p G., Lerch, A., Martignon, L., Müller Christ, G., Nutzinger, H. G. (2008) *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer
- Harring, N., Jagers, S. V. (2013) Should we trust in Values? Explaining Public Support for Environmental Taxes. *Sustainability*, 5, S. 210-227
- Hirsch Hadorn, G., Brun, G. (2007) Ethische Probleme nachhaltiger Entwicklung. In: *Nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeitsforschung. Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften*. Herausgegeben von SAGW. Bern: SAGW, S. 235-253.
- Hofstede, G. H. (2001) *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations* (2. Aufl.), Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications
- Kluckhohn, C. (1951) Values and Value- Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, T., Shils, E. A. (Hrsg) *Toward a General Theory of Action* (3. Aufl.), Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, S. 388-433
- Kubinger, K. D., Rasch, D., Moder, K. (2009) Zur Legende der Voraussetzungen des t-Tests für unabhängige Stichproben, *Psychologische Rundschau*, 60 (1), S. 26-27
- Lélé, S. M. (1991) Sustainable Development: A Critical Review. *World Development*, Vol. 19/No. 6, S. 607-621
- Manstetten, R. (1996) Zukunftsfähigkeit und Zukunftswürdigkeit – Philosophische Bemerkungen zum Konzept der nachhaltigen Entwicklung, *GAIA*, 5 (6), S. 291-298
- Menzel, S. (2013) Werte-Bildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: kein Widerspruch. In: Naurath, E., Blasberg-Kuhnke, M., Gläser, E., Mokrosch, R., Müller-Using, S. (Hrsg) *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*. Osnabrück: V&R unipress, S. 125-139
- Müller, S., Wünschmann, S., Wittig, K., Hoffmann, S. (2007) *Umweltbewusstes Konsumverhalten im interkulturellen Vergleich. Ein Beitrag zum Interkulturellen Marketing*. Göttingen: Cuvillier
- Paulus, P. (Hrsg) (2010) *Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Weinheim, München: Beltz Juventa
- Poortinga, W., Steg, L., Vlek, Ch. (2004) Values, Environmental Concern, and Environmental Behavior. A Study Into Household Energy Use, *Environment and Behavior*, 36 (1), S. 70-93
- Rauschmayer, F., Omann, I., Frühmann, J. (eds.) (2011) *Sustainable development. Capabilities, needs, and well-being*, London: Routledge
- Rehfus, W. D. (2003) *Handwörterbuch Philosophie*. Göttingen: Vandenhoeck/ Ruprecht
- Reither, F. (1985) Wertorientierung in komplexen Entscheidungssituationen. *Sprache&Kognition, Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete*, 4 (1), S. 21-27
- Sayer, A. (2011) *Why Things Matter to People. Social Science, Values and Ethical Life*. New York: Cambridge University Press
- Schwartz, S. (1992) Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries In: Zanna, M. P. (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego, London: Academic Press, S. 1-62
- Schwartz, S. (1994) Are there Universal Apects in the structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), S. 19-45
- Standop, J. (2005) *Werte-Erziehung - Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim, Basel: Beltz
- Stern, P. C., Kalof, L., Dietz, Th., Guagnano, G. (1995) Values, Beliefs, and Proenvironmental Action: Attitude Formation Toward Emergent Attitude Objects, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol, 25/No. 18, S. 1611-1636
- Strack, M., Gennerich, C., Hopf, N. (2008) Warum Werte? In: Witte, E. H. (Hrsg.) *Sozialpsychologie und Werte*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 90-131
- Sütterlin, B., Brunner, Th. A., Siegrist, M. (2013) Impact of social value orientation on energy conservation in different behavioral domains, *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), S. 1725-1735
- Tanner, C., Ryf, B., Hanselmann, M. (2009) Geschützte Werte Skala (GWS) Konstruktion und Validierung eines Messinstrumentes. *Diagnostica*, 55 (3), S. 174-183
- Vries de, B. J. M. (2013) *Sustainability Science*. Cambridge et al.: Cambridge University Press
- Vries de, B. J. M., Petersen, A. C. (2009) Conceptualizing sustainable development. An assessment methodology connecting values, knowledge, worldviews and scenarios, *Ecological Economics*, 68, S. 1006-1019
- Wals, A. E. J. (2010) Between knowing what is right and knowing what is wrong to tell others what is right: on relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*. 16 (1), S. 143-151
- Zinn, S. (2012) *Bildungsziel Nachhaltigkeit!? Eine interdisziplinäre Reflexion*. Inaugural Dissertation, Julius- Maximilians- Universität Würzburg