MINISTERIUM
FÜR EIN
LEBENSWERTES
ÖSTERREICH

HOCHSCHULE FÜR
Agrar- und Umweltpädagogik

Grüne Pädagogik

Türöffner zu nachhaltigem Lernen

IMPRESSUM

Medieninhaberin Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

Herausgeber Vizerektorat für Umweltpädagogik, Weiterbildung und Forschung

Redaktion und Konzept Brigitta Pfäffli Tanner

Redaktionsgruppe Andreas Bieringer, Walter Haselberger, Birgit Karre, Gabriele Kampel, Isabell Vogl (Projektleitung), Christine Wogowitsch

Fotos Elfriede Berger (S. 35, 39), BMLFUW/Rita Newman (S. 4), Merle Busch (S. 22, 23), Madelon De Beus (S. 25, 27), Rogier Chang (S. 70), Fachschule für Land- und Ernährungswirtschaft Gröbming (S. 52), Angela Forstner-Ebhart (S. 51), Alexander Haiden (S. 3), Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien (S. 10, 14), Eva Leupolz (S. 52), Daria Scagliola (S. 26), Eva-Kristin Schubert (S. 23), TierBilderGalerie.com (S. 31), Wim van Hof (S. 28), Christine Wogowitsch (S. 49), Marie-Luise Wohlmuth (S. 9), Roswitha Wolf (S. 33), Eva Würdinger (S. 5, 70–72)

Layout Skibar grafikdesign

Lektorat Yvonne Gokesch

Druck Janetschek GmbH

ISBN 978-3-9503285-6-1

Wien, 2016

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge.

Eine Haftung der Autorinnen und Autoren, des Herausgebers und der Medieninhaberin ist ausgeschlossen.

Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Artikel, nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaberin.

© Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien

gedruckt nach der Richtlinie „Druckerzeugnisse“
des Österreichischen Umweltzeichens
Druckerei Janetschek GmbH · UW-Nr. 637

Inhalte

VORAB

Vorwort 3
Andrä Rupprechter

«Grüne Pädagogik» – ein Beitrag zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms 4
Josef Resch

«Grüne Pädagogik» fördert die Entwicklung von Persönlichkeiten 5
Thomas Haase

IM GESPRÄCH

Wie die «Grüne Pädagogik» laufen lernte 8
Christine Wogowitsch, Brigitta Pfäffli Tanner

THEORIE

Das Theoriefundament der «Grünen Pädagogik» 12
Angela Forstner-Ebhart, Walter Haselberger

Die Rolle der Werte in der «Grünen Pädagogik» 17
Andrea Payrhuber

BLICK ÜBER DEN GARTENZAUN

Nachhaltigkeit praxisbezogen lehren und lernen 22
Maik Adomßent

Ecological perspectives on education and consequences on the learning space 25
Madelon De Beus

EINBLICKE IN LEHRE UND BERATUNG

Aus Geschichten lernen: Literarische Bildung und «Grüne Pädagogik» 30
Gabriele Kampel

Brücken zwischen Agrar- und Umweltpädagogik 32
Roswitha Wolf, Herbert Mantler

Der Garten als Lernort 34
Birgit Steininger, Wilhelm Linder

Zurück zur Natur – mit dem Melkroboter? 36
Wilhelm Linder, Leopold Kirner

Kulturlandschaftsinterpretation: Entdecken, wahrnehmen – erforschen, erfahren 38
Katharina Kraus, Wilhelm Linder

«Grüne Pädagogik» in der Beratung? 40
Liane Kaipel

So sehen Studierende die «Grüne Pädagogik» 43
Angela Forstner-Ebhart

FORSCHUNG

Forschung zur «Grünen Pädagogik» 48
Leopold Kirner, Monika Winzheim

Studierende befassen sich mit «Grüner Pädagogik» 51
Christiane Wagner-Alt

STANDPUNKT

«Zum Staunen erziehen» – ökologische Bildung und biblische Anthropologie 54
Andreas Bieringer, Clemens Wagerer

Politische und gesellschaftliche Relevanz der «Grünen Pädagogik» 56
Alfred Germ

DIE STIMME DER STUDIERENDEN

«Der Knoten ist aufgegangen» 60

AM PULS

UNESCO-Weltaktionsprogramm «Bildung für nachhaltige Entwicklung»:
Eine Herausforderung für die «Grüne Pädagogik» 64
Wilhelm Linder

ANHANG

Begriffsklärungen zur «Grünen Pädagogik» 68

Personen 70

Vorwort

Sehr geehrte Leserinnen und Leser!
Mit der Einführung des Bachelorstudiums Umweltpädagogik hat die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik eine besondere Vorreiterrolle übernommen. Das beweisen mehr als 600 Studierende sowie 4.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vielfältigen Fort- und Weiterbildungsangebote. Die Hochschule vermittelt Zusammenhänge von Ökologie, Ökonomie sowie sozialem Leben und leistet damit einen wichtigen Beitrag, das Prinzip der Nachhaltigkeit in all diesen Bereichen hochzuhalten.

Nie war ein solches Engagement wichtiger als in Zeiten der Globalisierung und den damit einhergehenden Herausforderungen für das Klima unserer Erde. Bei der Weltklimakonferenz im Dezember 2015 wurde ein historisches Abkommen unterzeichnet, das es nun mit vereinten Kräften umzusetzen gilt. Erstmals bekannten sich fast alle Staaten der Welt vertraglich dazu, Anstrengungen im Kampf gegen den Klimawandel zu unternehmen.

Das eigens an der Hochschule entwickelte Konzept der «Grünen Pädagogik» bietet der umweltpädagogischen Lehr- und Lerntätigkeit eine starke theoretische Grundlage. Aufgrund seines großen Erfolges geht das innovative Konzept mit dem vorliegenden Handbuch in eine Neuauflage. Ermöglicht wurde dies durch die gelungene Zusammenarbeit des Projektteams für «Grüne Pädagogik», des Rektorats der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Umweltministeriums. Ich gratuliere allen Beteiligten herzlich und wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine spannende und lehrreiche Lektüre.

Ihr Andrä Rupprechter
Bundesminister für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft

«Grüne Pädagogik» – ein Beitrag zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms

In den letzten 25 Jahren haben sich Formen der Bildung und Wissensweitergabe herausgebildet, die eng mit dem Lernort Natur verbunden sind. Zu diesen Ansätzen zählen Waldpädagogik, Schule am Bauernhof, Natur- und Landschaftsführungen, Heilkräuterseminare und das Green-Care-Angebot etc. Bei der Entwicklung dieser Lehrangebote wurde pädagogische und inhaltliche Pionier- und Entwicklungsarbeit geleistet, um den unterschiedlichen Zielgruppen und Lernorten gerecht zu werden.

Es ist das große Verdienst der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, sich dieser Themen forschungsmäßig anzunehmen und zu diesen das übergeordnete Konzept der «Grünen Pädagogik» vorzulegen. Es ist ein didaktisches Konzept der partizipativen Zusammenarbeit über Fachdisziplinen hinaus.

«Grüne Pädagogik» ist nichts «Verstaubtes», es steht für neue Formen der Kommunikation und des Lernens – auch mit modernen Medien. Das Konzept der «Grüne Pädagogik» ist in der Zeit der UNESCO-Periode «Bildung für nachhaltige Entwicklung» entstanden. Das neue «Weltaktionsprogramm – Bildung für nachhaltige Entwicklung» fordert zu einer Weiterarbeit im kommenden Jahrzehnt heraus.

Viele Umweltfragen lassen sich nur durch eine Bewusstseinsänderung in der Bevölkerung lösen. In der «Grünen Pädagogik» haben das Transferwissen und das Fachwissen einen ausgeglichenen und hohen Stellenwert. Um in der Verhaltensänderung der Menschen ein Stück vorwärtszukommen, ist es sinnvoll, bei der Ausbildung der Multiplikator/innen zu beginnen. Die Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen und Berater/innen ist dazu bestens geeignet. Die Dokumentation der Entwicklung des Konzeptes «Grüne Pädagogik» sowie der Einblick in Umsetzung und Ergebnisse in den Bereichen Lehre, Beratung und Forschung in diesem zweiten Handbuch sind dabei äußerst hilfreich.

Wir befinden uns in Zeiten des Umbruchs – das erfordert Konzepte zum Umgang mit Unsicherheiten. Die «Grüne Pädagogik» hat einerseits eine starke «Bodenhaftung» und ist andererseits offen für neue Ideen, wenn diese dem Grundsatz der Nachhaltigkeit entsprechen.

Die Mitglieder des Hochschulrates danken dem Team an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik für das Engagement für die «Grüne Pädagogik», welches u. a. in dieser Publikation zum Ausdruck kommt.

Dipl.-Ing. Josef Resch, MSc
Vorsitzender des Hochschulrates
der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

«Grüne Pädagogik» fördert die Entwicklung von Persönlichkeiten

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!
Wodurch unterscheiden sich erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer bzw. Beraterinnen und Berater von weniger erfolgreichen?

Dazu gibt es einige Forschungsergebnisse – hoch verdichtet und zusammengefasst in der «Hattie-Studie» (2014)*. Dabei zeigt sich die Persönlichkeit des/der Lehrenden als ein wesentliches Kriterium für den Erfolg. Diese setzt sich aus der individuellen Prädisposition und der Qualifikation zusammen.

Daher ist es von allergrößter Bedeutung, in der Hochschulausbildung fundiertes Fachwissen und pädagogische Kompetenzen aufzubauen. Die Kombination und Verschränkung der beiden Kernbereiche ist das eigentliche Erfolgsrezept jeder Qualifikation von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen.

Dazu sind forschungsbasierte Inhalte und praxisorientierte Lernsettings in den Curricula zu verankern. Das reicht jedoch noch nicht: Ein übergeordnetes Ziel und ein Leitkonzept sind meiner Meinung nach erforderlich. Diese werden je nach Ausrichtung der Ausbildung sehr unterschiedlich ausfallen.

Ich freue mich, dass die «Grüne Pädagogik» eine strategische Ausrichtung unserer Hochschule darstellt. Mir ist bewusst, dass dieses Konzept auch für einen internen Diskurs sorgt: Wo bleibt die Freiheit der Lehre? Welche Konsequenzen hat dies für meine Lehrveranstaltung? Die Auseinandersetzung ist wichtig, notwendig und noch nicht abgeschlossen.

«Grüne Pädagogik» kann und darf kein Dogma sein, sondern eine Möglichkeit, mit Widersprüchlichkeiten umzugehen. Dies zu vermitteln ist Aufgabe jeder Pädagogischen Hochschule bzw. Universität. Es freut mich daher besonders, dass die «Grüne Pädagogik» in das Studienangebot des Verbundes Nord/Ost und damit von der Universität Wien mit aufgenommen worden ist. Mit Lehrveranstaltungen in der Umweltpädagogik und der Umweltgeschichte können auch weitere Studierendengruppen in diese Welt eintauchen. Das ist auch notwendig, um künftig verantwortungsbewusste, wertorientierte und erfolgreiche Persönlichkeiten in diesen eminent wichtigen Berufsfeldern vorzufinden. Das sind einige spezifische Anliegen der «Grünen Pädagogik». Ich hoffe, Sie finden in diesem Handbuch wertvolle Anregungen zur Umsetzung der «Grünen Pädagogik» auch in Ihrem Berufsumfeld und wünsche Ihnen eine interessante Lektüre.

Mag. Dr. Thomas Haase
Rektor

* Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Hohengehren: Schneider.
http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf

Wie die «Grüne Pädagogik» laufen lernte

Im Jahr 2007 erhielt Christine Wogowitsch den Auftrag, das Studium Umweltpädagogik zu entwickeln. Daraus ist die «Grüne Pädagogik» entstanden. In diesem Gespräch berichtet die Vizerektorin der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Pionierin der «Grünen Pädagogik», wie aus einer Idee ein national und international beachtetes pädagogisches Konzept zur Förderung nachhaltiger Entwicklungen entsteht. Diskurs und Vertrauen, das Zulassen von Irritationen und Fehlern sind dabei genauso entscheidend wie die emotionale Unterstützung durch das Umfeld der Hochschule.

Christine Wogowitsch, wie erklärst du den Kern der «Grünen Pädagogik» (GP) deinen Enkelkindern?
An einem Beispiel: Wann ist eine Biene für dich interessant? Wenn du schon alles darüber weißt? Oder wenn du von Freunden oder Lehrer/innen neue Information bekommst? In der «Grünen Pädagogik» betrachten wir, wie Bienen Honig bringen, welche Pflanzen es dazu braucht, wie das Wetter für einen guten Bienenflug sein muss und warum die Natur die Bienen unbedingt benötigt. Wir wollen gemeinsam vielfältiges Wissen über die Bienen finden. Und wir möchten, dass die Menschen dafür Verantwortung tragen.

Woher kommt dein leidenschaftliches Engagement für die GP?
Ich möchte einer nachhaltigen Bildung in der Agrar- und Umweltpädagogik ein klares Profil geben und damit auch eine Einordnung in die bestehenden Fachdidaktiken ermöglichen.

Wie ist die Idee für eine GP entstanden?
2007 wurde an der Hochschule erstmals das Bachelorstudium Umweltpädagogik angeboten. Es fehlten in der noch sehr jungen Studienrichtung zentrale Problematisierungs- und Strukturierungskonzepte für die Gestaltung von Lehre. Diese zu entwickeln gehörte zu meiner Aufgabe. Eine Forschungswerkstatt bildete die eigentliche Keimzelle der GP. Dort und im Rahmen von vielen hochschuldidaktischen Diskursen boten sich Lern- und Forschungsräume für die GP an. Hochschuldidaktische Workshops ermöglichten eine kontinuierliche Vertiefung in die Materie. Als Mentor/innen und Promotor/innen wirkten DDr. Karl Klement und Dr. Brigitta Pfäffli entscheidend mit. Einen wirklich großen Anteil an der Entstehung der GP hatten natürlich die engagierten Dozierenden.

Wodurch konntest du Dozierende dafür gewinnen und begeistern, wie die Motivation über mehrere Jahre aufrechterhalten?
Dozierende zeigten zunehmend Lust und Freude an der Arbeit. Die Pionierarbeit wirkte für sie motivierend, wie auch das Engagement für eine Sache, die für viele persönlich bedeutsam ist. Es fanden sich rasch Promotorinnen und Promotoren, die eine Sogwirkung von der Basis aus erzeugten. Meine Aufgabe sah ich darin, entsprechende Ressourcen wie z. B. hochschuldidaktische Workshops für Nachdenk- und Austauschprozesse anzubieten. Rektor Haase trug wesentlich zum Diskurs bei und war überzeugt, dass die unterschiedlichen pädagogischen Zugänge von Agrar- und Umweltbildung durch ein gemeinsames didaktisches Konzept zu neuen und umfassenden Erkenntnissen in der Bildungsarbeit führen.

Welche Lernprozesse durchliefen die Beteiligten?
Anfänglich war die Entwicklung der GP besonders stark von Orientierungs- und Irritationsprozessen und dem Umgang mit Unsicherheiten geprägt. Wir lernten, in der operativen Hektik des Hochschulalltags zu reflektieren und uns im Team strukturiert auszutauschen.
Wir begriffen, dass wir in Zeiten begrenzter Ressourcen durch bereichsübergreifendes Handeln unsere Stärken am besten entfalten können. Wir erkannten, dass wir durch die GP unsere Identität in einer Zeit des Umbruchs im gesamten Bildungsbereich stärken.

Welche Merkmale eurer Institution ermöglichten die Entwicklung der GP?
Fähigkeit für eine innovative «Querschnittskultur», dann Vertrauen, Toleranz gegenüber Fehlern und ein offenes Informations- und Kommunikationsverhalten.

Welches sind Gelingensfaktoren für die Entwicklung und Realisierung der GP aus institutioneller Sicht?
Es braucht erstens einen kontinuierlichen Austausch zwischen allen Beteiligten und zeitgerechtes Handeln. Zweitens sind die innerhalb der Gruppe entstehenden hierarchischen Strukturen als günstige Voraussetzungen für die inhaltlichen Entwicklungen für das gesamte Team nutzbar zu machen. Drittens sollen die Ergebnisse des laufenden Prozesses der gesamten Organisation dienen und viertens, ganz wichtig: Erfolge feiern.

Was hat die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik anhand der Entwicklung der GP gelernt?
Wir haben gelernt, dass durch Flexibilität in den Strukturen die Nutzung und Generierung von Wissen erhöht wird und damit das gesamte organisationale Wissen zunimmt. Wir konnten Erfahrungen sammeln, wie wir unsere Potenziale als Expertenorganisation in kreativer Weise miteinander verknüpfen müssen, um der hohen Veränderungsdynamik im Bildungsbereich konstruktiv zu begegnen. Wir haben bei der Entwicklung von GP-Lernsettings Routinen entwickelt und erkannt, wie wir vernetzt besonders leistungsfähig sein können. Die herausfordernde Aufgabe in der Hochschulleitung bestand sowohl im Erkennen des gestiegenen Kommunikationsbedarfs innerhalb der Organisation als auch in der Schaffung geeigneter Strukturen.

Wo steht die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, auch Dank der Entwicklung eines eigenen pädagogischen Konzepts heute?
Der gemeinsame Entwicklungsprozess rund um die GP trägt zur kollektiven als auch individuellen Lernfähigkeit bei. Wir haben eine gewisse «Personal Mastery» erarbeitet und können diese in Projekten, Kooperationen und Forschungsarbeiten erfolgreich unter Beweis stellen. Wir sind in der kompetenzorientierten Schulentwicklung stark nachgefragt. Insgesamt konnten wir unsere Identität als Bildungsanbieter stärken.

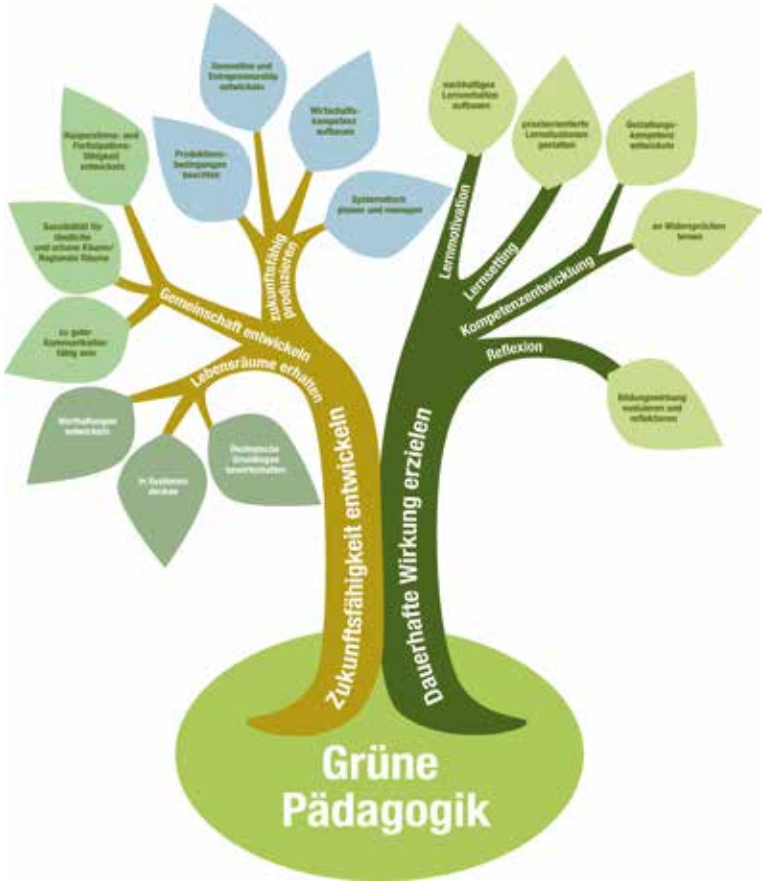
Hat die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik diesen Weg aus eigener Kraft gehen können?
Die Hochschule fand in der zuständigen Abteilung des BMLFUW, im Hochschulrat und bei Stakeholdern ein spürbares Interesse an der Entwicklung der GP und dadurch eine große emotionale Unterstützung. Externes Know-how war hilfreich für den hochschuldidaktischen Diskurs.

> Die Pionierarbeit wirkte für Dozierende motivierend, wie auch das Engagement für eine Sache, die für viele persönlich bedeutsam ist.

Christine Wogowitsch im Feedbackgespräch über Bachelorarbeiten

> Gesellschaftliche Herausforderungen, wie z. B. die Problematik des Klimawandels (...) oder die Migrationsbewegung werden nur durch interdisziplinäre Zugänge zu bewältigen sein.

Gab es Momente, wo du an deiner Idee zweifeltest? Was waren die größten Hürden?
Natürlich stellte ich mir immer wieder die Frage, sind wir auf dem richtigen Weg?
Eine große Hürde ist nach wie vor, auch teilbeschäftigte Dozierende in den Entwicklungsprozess zu integrieren, sie ausreichend gut zu informieren und deren Motivation für eine Auseinandersetzung mit der GP aufrechtzuerhalten.



Der Baum der «Grünen Pädagogik» stellt Leitlinien vor und bildet die Basis für das Gesamtkonzept

Was waren wichtige Meilensteine und Erfolgserlebnisse?
Es sind für mich fünf Meilensteine:

1. Die interdisziplinären Dozierendenteams, die fächerübergreifende Lernsettings im Kontext der GP diskutieren, planen, durchführen und ihre Erfahrungen mit anderen Dozierenden teilen.
2. Die Implementation der forschungsgeleiteten Lehre in der GP und das Interesse der Studierenden am Modell, ab 2011.
3. Die Beiträge zur GP bei nationalen und internationalen wissenschaftlichen Tagungen, wodurch neue Fragen und Impulse zurück an die Hochschule kamen, ab 2011.
4. Die Herausgabe des ersten GP-Handbuchs, 2013.
5. Die Auszeichnung der GP als UN-Dekadenprojekt und somit die Würdigung als Didaktik zur nachhaltigen Bildung, 2014.

Dein Fazit als Pionierin der GP nach acht Jahren?
Wir blicken auf umfangreiche praktische Erfahrungen mit forschungsgeleiteten Lern-Lehrsettings zurück. Der Abgleich von subjektiven Theorien mit wissenschaftlichen Theoriemodellen hat wesentlich zur Weiterentwicklung der GP beigetragen. Ich persönlich fühle mich durch den Entwicklungsprozess und den Diskurs zur GP in meiner pädagogischen Professionalität gestärkt.

Die GP fand an mehreren Hochschulen Eingang in die Lehre, was ich als Anerkennung des Modells werte. Und: Gesellschaftliche Herausforderungen, wie z. B. die Problematik des Klimawandels, der ständig steigende Ressourcenverbrauch, die Verschmutzung der Weltmeere, die noch immer gängige Regenwaldrodung, die fortschreitende Bodenversiegelung in der westlichen Welt, die schwindende Achtsamkeit vor der Schöpfung oder die Migrationsbewegung werden nur durch interdisziplinäre Zugänge zu bewältigen sein. Die GP bietet dafür Lösungs- und Handlungsansätze an.

Wo möchtest du in fünf Jahren sein?
Ich habe eine Vision: Die GP ist als Fachdidaktik für die Vermittlung agrar- und umweltrelevanter Fachwissenschaften etabliert und hat sich in der Schul- bzw. Berufspraxis gut bewährt.

> *Die Fragen stellte Brigitta Pfäffli Tanner. Sie wurden schriftlich beantwortet.*

Das Theoriefundament der «Grünen Pädagogik»

Angela Forstner-Ebhart & Walter Haselberger

> WANN, wenn nicht jetzt?
> WO, wenn nicht hier?
> WER, wenn nicht wir?
>
> J. F. Kennedy

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag soll die pädagogische Rahmung der «Grünen Pädagogik» dargestellt werden. «Grüne Pädagogik» stellt den Anspruch, ökonomische, ökologische und soziale Aspekte, in deren Mittelpunkt das Wirken des Menschen in und mit der Natur steht, in Lernsettings genauer zu beleuchten. Die Herausforderungen für die Vernetzung dieser Aspekte sind komplex, denn die Schlüsselkategorie ist die Nachhaltigkeit von Entwicklungen. Blickrichtungen für nachhaltiges Handeln und entsprechende Folgerungen dazu werden aus unterschiedlichen Positionen häufig konträr bewertet.

Die Ausgangsbasis der «Grünen Pädagogik» bilden die Postulate der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Diese fordern zu einer kritischen Auseinandersetzung mit ökologischen, ökonomischen und sozialen Themen auf. Die pädagogische Fundierung der «Grünen Pädagogik» geht darüber hinaus, indem hier theoretisch begründete didaktische Modelle für die Entwicklung entsprechender Unterrichtskonzepte ausgewählt werden und eine adäquate Methodenvielfalt (Wogowitsch, 2013, S. 44f.) vorgeschlagen wird.

Unterrichtskonzepte der «Grünen Pädagogik» fokussieren die Verdeutlichung von Mehrperspektivität für Problemstellungen und sind durch ein hohes Maß an Partizipation der Lernenden gekennzeichnet. Aufgaben in Bezug auf Entwicklung und Nachhaltigkeit sind vielschichtig und müssen immer wieder neu bewertet werden. Eine Werte-Orientierung ist deshalb das Fundament der «Grünen Pädagogik». Kriterien für eine individuelle Bewertung von Problemstellungen festzulegen, setzt Wissen und vielfältige Kompetenzen voraus. Es gilt hier, Lernbereitschaft zu fördern und den Blick für aktuelle und zukünftige Problemstellungen zu schärfen. Zahlreiche Befunde (Arnold, 2012; Siebert, 2009; Reich, 2005; Rogers, 1976) weisen auf die Notwendigkeit hin, dass nachhaltiges Lernen nur in sozial-emotional involvierenden Arrangements stattfindet, welche den Lernenden Möglichkeiten der Reflexion bieten.

Pädagogische Zielsetzungen der «Grünen Pädagogik»

Nachhaltige Bildung fokussiert ökologische, ökonomische sowie soziale Herausforderungen, welche in einer dynamischen Gesellschaft von möglichst vielen Personen aktiv mitgetragen werden müssen. Sie fordert zum Umdenken und Weiterdenken auf, um innovative Lösungsansätze für zukünftige Herausforderungen zu ermöglichen. De Haan und Harenberg (1999, S. 60) sehen als Ziel der nachhaltigen Bildung die Entwicklung von Gestaltungskompetenz, die sich in einem «nach vorne weisenden Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können» widerspiegelt. Demokratische Teilhabe erfordert von mündigen Menschen aktives Handeln und Verantwortungsübernahme. Für die Umsetzung von Lernsettings bedeutet dies im Sinne der Nachhaltigkeit, Lernende stark zu involvieren und an aktives Handeln und Verantwortungsübernahme zu gewöhnen. Im Konstrukt der Gestaltungkompetenz sind Erkenntnisse aus Reflexionsprozessen prioritär, um mit Aporien (Ratlosigkeit, Ausweglosigkeit) und offenen Lösungen umgehen zu können. Aufgrund dynamischer Prozesse und unvorhersehbarer Entwicklungen können keine Rezepte für nachhaltiges Agieren gegeben werden, oftmals lassen Entscheidungen Dilemmasituationen entstehen. Für offene Entscheidungssituationen und neue Herausforderungen beschreibt Baacke (2007, S. 52f.) die notwendige Entwicklung einer «kommunikativen Kompetenz», diese zeichnet sich aus durch die

«Förderung der Fähigkeit zur Rollendistanz (kein Festhalten an gesellschaftlich vorgeschriebenen Interaktionsplänen, sondern Reflexion darüber ...), zur Ambiguitätstoleranz (unentschiedene Situationen aushalten), zur Ambivalenztoleranz (die Uneindeutigkeit von Situationen ertragen), zur Fähigkeit zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln».

Um die Bereiche der Gestaltungkompetenz zu erfüllen, ist «kommunikative Kompetenz» erforderlich, die sich durch ein hohes Reflexionsniveau, intensiven Austausch mit anderen, Offenheit und Eigenverantwortung auszeichnet. Es entspricht dem didaktischen Prinzip der «Grünen Pädagogik», Entwicklungen in diesem Sinne zu bewerten. Didaktische Konzeptionen müssen nach Rost (2002, S. 11) dermaßen gestaltet sein, dass Lernende im Unterricht Entscheidungsprozesse durchlaufen, in denen Alternativen gegeneinander abzuwägen sind und sie sich ihrer involvierten Wertvorstellungen bewusst werden.

«Dabei ist es nicht das Ziel, dass alle Schüler(innen) zu derselben Bewertung gelangen und schon gar nicht notwendigerweise zu der, die der Lehrer (die Lehrerin) hat (...) Systemzusammenhänge und -entwicklungen mit den eigenen Wertvorstellungen zu verknüpfen und so zu einer Bewertung der Entwicklung zu gelangen, stellt vielmehr selbst das Lernziel dar» (Rost, 2002, S. 11).

«Grüne Pädagogik» ist kompetenzorientiert und fokussiert einen Lerntransfer nach Weinert (1996, 1997), der Lernende dazu befähigt, Wissen in variablen Situationen anwenden zu können. Kompetenzentwicklung basiert darauf, «zeitlebens zu lernen, sich immer wieder neue Kompetenzen anzueignen, auch Überzeugungen zu prüfen und zu revidieren» (Achtenhagen, Lempert, 2007, S. 7). Lebenslanges Lernen zu fördern ist nur möglich, wenn es gelingt, Lernbereitschaft zu initiieren und zu entwickeln. Der Anspruch «Grüner Pädagogik» beinhaltet somit, dass Lernfelder behandelt werden, die für Lernende hohe Relevanz aufweisen.

Didaktische Rahmung der «Grünen Pädagogik»

Die «Grüne Pädagogik» erfordert aufgrund der oben dargelegten Ansprüche eine systemisch-konstruktivistische Umsetzung, die auf einer stringenten Zusammenarbeit von Fachleuten mehrerer Disziplinen basiert.

Eine Auseinandersetzung mit komplexen, gesellschaftlich relevanten Themen kann nur erfolgreich sein, wenn es gelingt, unterschiedliche Blickwinkel einzubeziehen, deshalb ist die Interdisziplinarität ein wesentlicher Faktor in der Planung von Lernarrangements der «Grünen Pädagogik». Expertise aus verschiedenen Fachrichtungen zu vernetzen und daraus Erkenntnisse zu generieren, bietet Lernenden einen Mehrwert. Die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung kann nur mit einem mehrperspektivischen Blick erfasst werden. Interdisziplinarität erhöht den Austausch unter Lehrenden und Lernenden, so wird horizontale Vernetzung von Wissen für vielfältige Themen ermöglicht.

Konstruktivistisch orientierte Ansätze in der Didaktik betonen, dass «das Lernen nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des (der) Lernenden» (Jank, Meyer, 2011, S. 286) zu sehen ist. Wissen kann nach konstruktivistischer Auffassung nur auf Grundlage von individuellen Erfahrun-

Abbildung 1: Modellierung der «Grünen Pädagogik»

gen aufgebaut werden. Lernende verarbeiten Inhalte in Abhängigkeit von aktuellen mentalen Befindlichkeiten (Emotionslernen nach Arnold, 2005) und interpretieren nach bestehenden Überzeugungen. Dabei wird Wissen nicht aufgrund von Wahrheitsfindung, sondern nach dem Viabilitätsprinzip (Brauchbarkeit und Passung) organisiert (Forstner-Ebhart, 2013, S. 27; v. Glasersfeld, 1996, S. 121f.). Lernprozesse im Sinne der «Grünen Pädagogik» orientieren sich in hohem Maße an den Sichtweisen der Lernenden. Die Bearbeitung von Themen erfolgt nach gesellschaftlicher Brisanz und durch Bedeutungszuschreibungen seitens der Lernenden. Wenn Lernende den Inhalten Relevanz zumessen, werden sie bereit sein, sich auch emotional zu involvieren. Klement (2012, S. 211f.) betont dazu den Prozess der Aneignung, welcher in der didaktischen Unterrichtsführung für das Lernen maßgeblich zu berücksichtigen ist. Konstruktivistische Ansätze fordern in diesem Sinne aktive, selbstgesteuerte, situative und soziale Prozesse, welche Lernen (nach Reinmann-Rothmeier, Mandl, 1997, S. 356) charakterisieren.

«Der Wissenserwerb wird hierbei als ein weitgehend selbstorganisiert ablaufender Aneignungsprozess der Lernenden betrachtet, der in hohem Maße systemisch und situativ erfolgt und letztlich von dem kognitiven Vorwissen, den Verarbeitungsprinzipien, Motivationen und Emotionen der Lernenden gesteuert wird» (Forstner-Ebhart, 2013, S. 29).

Entsprechende Lernarrangements sehen Lernende als Subjekt ihres Lernprozesses. Die Auswahl von Themen und Inhalten wird einerseits durch hohe Aktualität und Herausforderung zum gesellschaftlichen Diskurs geprägt. Andererseits wird die Auswahl durch grundlegende Partizipation der Lernenden «unter Vermeidung einer Entfremdung von den Bedürfnissen, praktischen Erfahrungen und Erlebniswelten» (Reich, 2005, S. 268) erfolgen. Die Partizipation der Lernenden erfolgt nach Reich (2010, S. 45f.) in den drei Prozessen

- der Konstruktion (einer Sinnfindung, Bewusstwerdung, Selbsterfahrung);
- der Rekonstruktion (einer sammelnden und entdeckende Wiedergabe im Sinne einer Ko-Konstruktion, um auf Handlungen bezogene Standards zu erreichen);
- der Dekonstruktion (zirkulär und systemisch die Ordnung der Dinge zu hinterfragen, zu enttarnen und scheinbar durcheinanderzubringen, indem unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden).

Für Themen und Inhalte der «Grünen Pädagogik» ist der systemische Anspruch der Dekonstruktion besonders zu betonen. Systemisches Denken unterstützt das Verstehen von Komplexität, Intransparenz und Dynamik (Dörner, 2004 in Frischknecht-Tobler, Kunz, Nagel, 2008, S. 18). Einzelne Phänomene müssen als Elemente eines größeren Systems verstanden werden. Es soll ein Bewusstsein für die nichtlineare Dynamik von Entwicklungen, Rückkopplungen sowie der Variation von Stabilität und Instabilität entwickelt werden. Dazu eignen sich Methoden, welche ermöglichen, Komplexität zu modellieren bzw. zu simulieren. «Systemische Problemstellungen erfordern verstärkt kognitive Fähigkeiten wie Vernetzen, Strukturieren oder Operationalisieren (...). Das Erkennen der Dynamik in Systemen verdeutlicht, dass es keine einfachen Lösungen in einem komplexen Gefüge geben kann» (Forstner-Ebhart, 2015, S. 36). Exemplarische Problemstellungen, die in situierten Lernumgebungen bearbeitet werden, dienen der Verdeutlichung von Wechselwirkungen und fordern heraus, pädagogischen Ansprüchen der Dekonstruktion gerecht zu werden. Der Prozess der Dekonstruktion führt dann in eine Auseinandersetzung mit neuen Lösungsansätzen.

Elemente des didaktischen Konzepts der «Grünen Pädagogik»

Die Lern-Lehrarrangements der «Grünen Pädagogik» orientieren sich an den Lernenden. Kommunikative Kompetenz wird interdisziplinär erworben, indem an möglichst vielen situierten Lernprozessen Optionen und Entscheidungen für nachhaltiges Handeln erprobt werden. Pädagogische Arrangements zur Nachhaltigkeit sind z. B. in den Bereichen Landwirtschaft, Naturpädagogik, Green Care, Ernährung, Haushaltsmanagement, Betriebsführung, erneuerbare Energie zu verwirklichen und in Zusammenarbeit mit den Trägerfächern der Pädagogik, Kommunikation und Beratung durchzuführen.

Die Planung von Lern-Lehrarrangements erfolgt in Bezug auf Ziele, welche kommunikative Kompetenz und in Folge Gestaltungskompetenz determinieren. Exemplarische Problemstellungen werden in interdisziplinärer Planung bzw. Durchführung mit den Lernenden in einem partizipativen Prozess ausgewählt, die individuelle Bedeutungszuschreibung wird durch die Lernenden festgelegt. Es folgt ein forschender, kognitiv konstruierender Prozess der Entwicklung, Organisation und Überprüfung von Denkkonzepten. In diesem Prozess werden diskursorientierte Themen behandelt, sogenannten «Hotspots». Diese zeigen sich in

der Rekonstruktion eines Ist-Zustandes und zeichnen sich durch hohe Komplexität aus. Anhand von Recherchen, Modellbildungen oder Visualisierungen werden unterschiedliche Perspektiven deutlich.

In einem Prozess der Ko-Konstruktion werden Synergien und Divergenzen in Bezug auf die Einschätzung von Folgen festgehalten, eigene Sinnzuschreibungen werden auf Kontingenz geprüft. Die Betrachtung von Problemstellungen aufgrund bereits vorhandener Pfade führt häufig noch nicht zu neuen Möglichkeiten. Wenn Verbesserungen in einem komplexen Gefüge gefragt sind, werden jedoch innovative Ansätze notwendig sein. Es können wohl bereits im Prozess der Rekonstruktion Lösungen deutlich werden, diese gilt es jedoch zu hinterfragen und auf ihre Nachhaltigkeit zu überprüfen.

Der kreative Prozess wird durch eine Intervention angestoßen, welche dazu auffordert, Routinen und einfache Lösungen zu hinterfragen. Dies kann z. B. durch Provokation oder Irritation erfolgen. Im Idealfall gelingt es, lineare Denkmuster zu durchbrechen, indem die Ordnung der Dinge scheinbar durcheinandergebracht wird. Dies kann auch durch eine wechselnde Betrachtung von Top-down- und Bottom-up-Auswirkungen erfolgen. Wenn die Sensibilität für unterschiedliche Zugänge und Betrachtungsweisen gesteigert wird, beginnt ein analytischer Diskurs, der dem kritischen Denken dient. Lernende suchen dann, auf

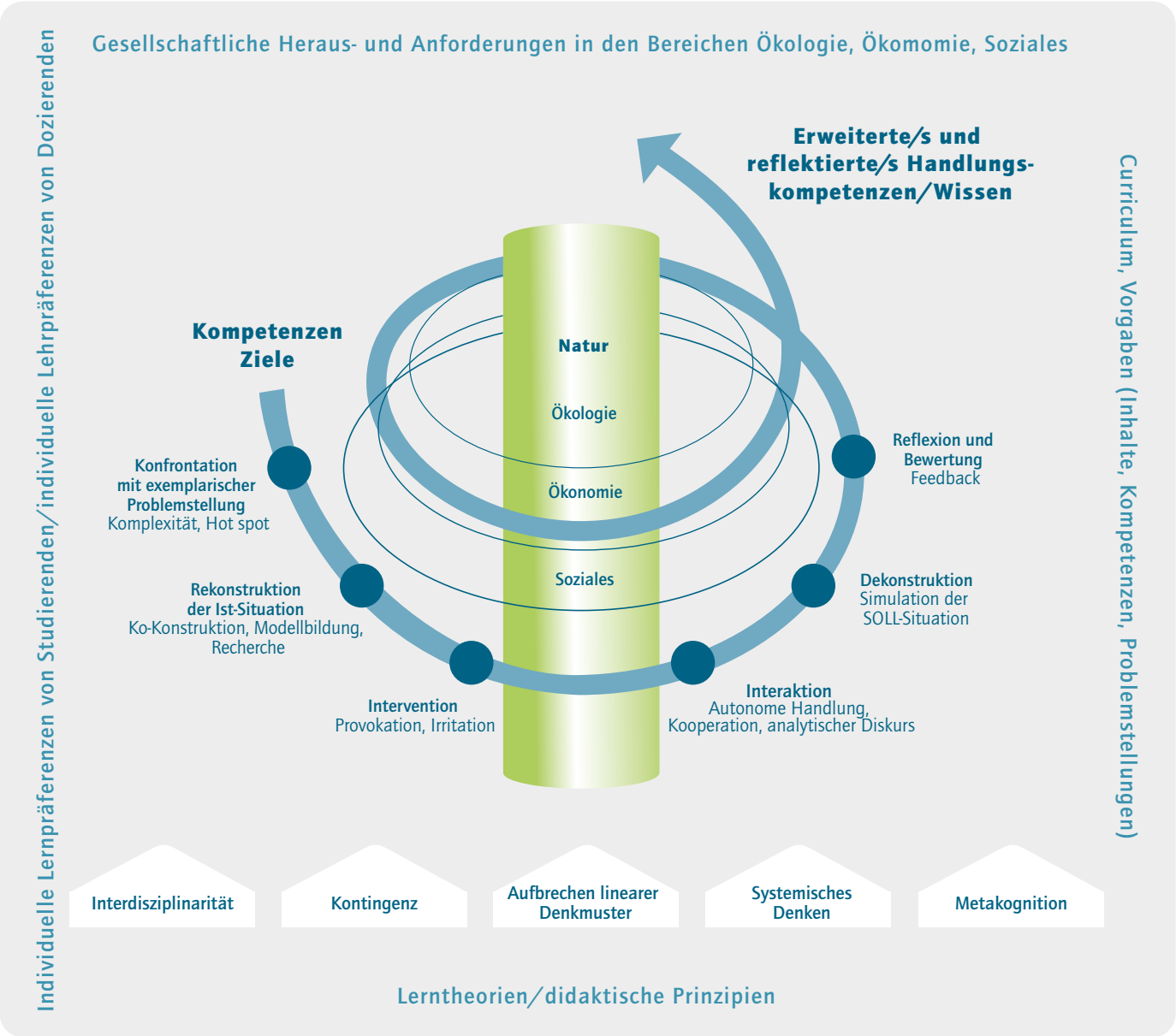


Abbildung 2: Modellierung des didaktischen Konzepts der «Grünen Pädagogik»

eine Situation bezogen, nach möglichen Wirkungen, weiteren Einflüssen oder Rückkopplungen und durchdringen so Zusammenhänge in Systemen. Dadurch erfolgt eine Dekonstruktion vorhandener Wissensbestände. Mithilfe möglichst vielfältiger analytischer Methoden werden etwaige Soll-Situationen durchleuchtet und auf ihre Brauchbarkeit überprüft. Dabei ist es nicht unbedingt das Ziel, dass Lösungen gefunden werden. Lernende sollen vielmehr zu hoher Reflexionsfähigkeit gelangen, um in kooperativen und dekonstruierenden Prozessen Handlungen auf Nachhaltigkeit zu bewerten. Das Nachdenken über das eigene Lernen und das Betrachten der eigenen Weiterentwicklung nach einem Lernprozess ist hier das eigentliche Ziel.

Innovationswert der «Grünen Pädagogik»

Die Konzeptualisierung der «Grünen Pädagogik» ist an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik verankert, weil an dieser Institution Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ein nachhaltiges Wirken ausgebildet werden, die aufgrund der speziellen agrarischen und umweltbezogenen Auseinandersetzung mit der Natur zukünftig besonders gefordert sind, interdisziplinär an Problemstellungen heranzugehen. Für die zukünftigen Lehrkräfte, Beraterinnen, Berater ist der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven für nachhaltiges Handeln von besonderer Relevanz.

Die Elemente der didaktischen Konzeption beruhen auf pädagogisch-psychologischen Theorien und sind dennoch in Konstellation und Abfolge für den Standort speziell. In der Umsetzung der Ansprüche der «Grünen Pädagogik» an konkrete Lern-Lehrarrangements können vielfältige methodische Zugänge und bewertende Instrumente eingesetzt werden. So ist eine Vielfalt an Herangehensweisen möglich, allen muss jedoch eine kritische, partizipative, kooperative und reflexive Auseinandersetzung der Lernenden mit zukunftsfähigen Themen der Nachhaltigkeit innewohnen.

Literatur

Achtenhagen, F., Lempert, W. (2000). ***Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter.*** Opladen: Leske und Budrich.

Arnold, R. (2005). Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Grundlinien einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Arnold, R. (2012). Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus, 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Baacke, D. (2007). Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Band 1. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Forstner-Ebhart, A. (2013). Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik. Warum Grüne Pädagogik an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik? In Ch. Wogowitsch (Hrsg.), Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements, S. 22–33. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Forstner-Ebhart, A. (2015). Lernen im Sinne der Nachhaltigkeit – Umsetzungserfordernisse einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart, E. Amtmann (Hrsg.), Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, S. 27–43. Wien: Facultas.

Frischknecht-Tobler, U., Kunz, P., Nagel, U. (2008). Systemdenken – Begriffe, Konzepte und Definitionen. In U. Frischknecht-Tobler, U. Nagel, H. Seybold (Hrsg.), Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen, S. 11–33. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Glasersfeld, E. v. (1996). Der radikale Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haan, G. de, Harenberg, D. (1999). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72. Bonn: BLK.

Klement, K. (2012). Individualisierung entwickeln – Methodische Trägerkriterien einer neuen Lernkultur. In W. Wolf; J. Freund, L. Boyer, (Hrsg.), Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule, S. 211–216. Wien: Jugend & Volk.

Jank, W., Meyer, H. (2011). Didaktische Modelle. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Reich, K. (2010). Erfinder, Entdecker und Enttarner der Wirklichkeit. Das systemisch-konstruktivistische Verständnis von Lernen und Lehren. In Pädagogik 1/10, S. 42–47.

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (1997). Wissensmanagement in der Bildung. Modewort oder Element der lernenden Organisation? In Personalführung 12, 1999, S. 18–23.

Rogers, C. R. (1976). Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.

Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied? In Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (1), S. 7–12. Frankfurt/Main: IKO.

Siebert, H. (2009). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, 6. überarb. Auflage. Augsburg: ZIEL.

Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion, S. 1–48. Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E., Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F. E. Weinert, H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 4, S. 405–436. Göttingen: Hogrefe.

Wogowitsch, Ch. (2013). Methoden für kreative Lernprozesse. In Ch. Wogowitsch (Hrsg.), Grüne Pädagogik – vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements, S. 44–50. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Die Rolle der Werte in der «Grünen Pädagogik»

Andrea Payrhuber

Werthaltungen beeinflussen Sichtweisen

Die «Grüne Pädagogik» wird als nachhaltige Form der «Wissensvermittlung und des Wissenstransfers im ökologischen Bereich durch systematische Aneignungsprozesse gesehen» (Forstner-Ebhard, 2011), wobei auf das Erkennen fokussiert wird. Dieses Erkennen bedeutet, im Lernprozess eine ganzheitliche Sichtweise zu fördern, die mehr ist als die Summe aller Elemente. Es geht darum, die Vielschichtigkeit von komplexen Wirkprozessen zu verstehen sowie eigene Einstellungen und Entscheidungen entsprechend zu reflektieren.

Dieser Erkenntnisprozess hat für gewöhnlich zwei Akteure/Akteurinnen (bzw. Gruppen von Akteuren): Diejenigen, die Erkenntnis initiieren (Lehrende) und diejenigen, die Erkenntnisse erlangen (Schüler/innen, Studierende). Aus dieser dyadischen (bzw. in Gruppen: multiplen) Beziehung ergibt sich die Frage, inwieweit die Beteiligten eine identische bzw. sehr ähnliche Innensicht besitzen oder ob differierende Sichtweisen vorliegen, aus denen sich Spannungen ergeben könnten und ob sich diese auflösen lassen. Treffen in Lernsettings der «Grünen Pädagogik» beispielsweise verschiedene Personen und/oder Organisationen zusammen, ist es für strukturierte Prozesse hilfreich, sich der eigenen Sichtweise bewusst zu sein (Selbstbild), wie auch die der anderen Akteure/Akteurinnen zu kennen, um diese beim Nachvollziehen von Argumenten und Sichtweisen berücksichtigen zu können.

Ausgangspunkt für diese Prozesse sind Überlegungen zu individuellen Werthaltungen. Diese werden in der Sozialpsychologie als soziale Bedingungen des Erlebens und Handelns gesehen und sind «das latente Wirkkonstrukt hinter vielen sozialpsychologischen Phänomenen» (Strack, Gennerich, Hopf, 2008, S. 90), so auch hinter verschiedenen Sicht- und Verhaltensweisen in pädagogischen Kontexten.

Werthaltungen sind grundlegende, individuelle Konstrukte, die in Personen mit unterschiedlich konkretisierten Ausprägungen als persönliche Leitlinien über die Wahrnehmung und Motivation (Motive, Bewertung der Motive, Entscheidung zur Realisation, Handlung, Handlungsbewertung) einstellungsbildend auf das Verhalten (Erkenntnisgewinnung/-vermittlung) wirken (vgl. Abbildung 1).

Werthaltungen spielen somit sowohl vertikal auf der Handlungsebene als auch horizontal auf der pädagogisch-reflektierenden Ebene eine Rolle, um Verständnis zwischen verschiedenen Werthaltungstypen erzielen zu können.

Im Werte-Modell von Schwartz (1992) werden Werthaltungen erstmals in zehn Segmenten kreisförmig angeordnet, da sich die Idee der hierarchischen Struktur von Werten, wie sie bei Rockeach (1968, 1973) mit terminalen und instrumentalen Werten zu finden ist,

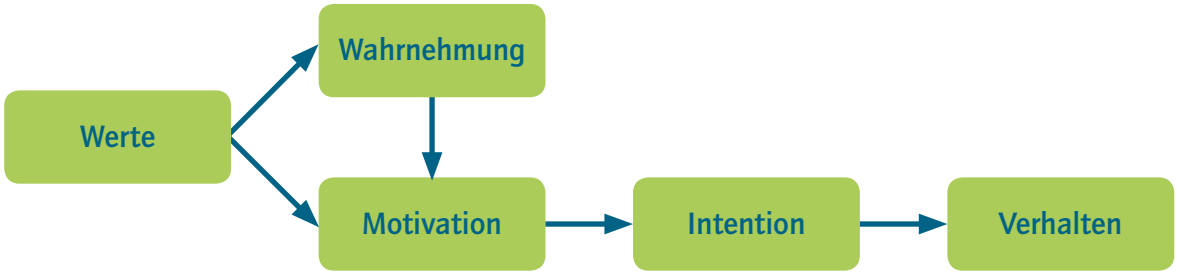


Abbildung 1: Werthaltungen beeinflussen das Verhalten von Personen (eigene Darstellung)

nicht mehr aufrecht halten ließ. Strack und später Hopf sind es, die die vorgegebene Zehn-Segmente-Struktur durch einen grenzfreien, euklidischen Raum ersetzen, in dem sich Werte in Relation zueinander anordnen. Die von ihnen eingezeichneten Achsen dienen somit vornehmlich der Strukturierung des Wertekreises und sind nicht als starre, undurchdringliche Abgrenzungen zu verstehen. Beide Achsen stehen orthogonal aufeinander, wobei die Ordinate die Ausprägungsmerkmale universalistische Werte/egozentrische Werte aufweist und die Abszisse die Ausprägungen Selbstbestimmungswerte/Traditionswerte.

Abbildung 2: Wertekreis (nach Strack, 2014)

Abbildung 3: Effekte zwischen Menschen durch ihre Werthaltungen (nach Hopf, 2012)

Als Folge dieser Achsenanordnung ergeben sich (siehe Abbildung 2) vier Werte-Segmente, die sich im Uhrzeigersinn, rechts oben beginnend, wie folgt beschreiben lassen:

1. **Prosoziale Werte:** Demut, Hilfsbereitschaft, familiärer Zusammenhalt

2. **Sicherheitsorientierte Werte:** Sicherheit, an Regeln halten, respektiert werden

3. **Hedonistische Werte:** Spaß, Leben genießen, abwechslungsreich

4. **Tolerante Werte:** Natur, Toleranz, Freiheit, Unabhängigkeit

Die individuelle Position eines Menschen im Wertekreis ergibt sich aus dem Zusammenspiel seiner einzelnen Werthaltungen. Erst die Kenntnis der eigenen Werthaltungspositionen (Selbstbild) ermöglicht einen strukturiert-reflektierten Umgang mit sich, seinen Erkenntnissen und den Sichtweisen von und über andere.

Hierbei sind drei Effekte hervorzuheben:

1. Within-Effekt (W)
Dieser besagt, dass man sich mit seinesgleichen besonders gut versteht, aber auch, dass einem die Wert-Argumente eher in den Sinn kommen, die dem eigenen Werte-Sektor entsprechen.

2. Assimilationseffekt (A)
Dieser beschreibt, dass man Denkweisen bzw. Argumente von Personen aus einem benachbarten Segment noch recht gut nachvollziehen kann, da es ja zumindest Gemeinsamkeiten entlang jeweils gemeinsamer Segment-Kanten gibt.

3. Kontrasteffekt (K)
Hier stehen sich die entgegengesetzten Werthaltungen aus zwei Segmenten gegenüber und Gemeinsamkeiten sind kaum vorhanden. Ein Verständnis für die Werthaltungen des jeweils anderen ist eher selten und auch in Kommunikationsprozessen nur schwer zu erreichen. Hier hilft nur Respekt der anderen Seite gegenüber, ohne deren Werthaltungen nachvollziehen zu können oder gerade, weil diese so anders sind – «geklärte Feindschaft». Aber auch bei der Erlangung von Erkenntnissen, Generierung von Ideen oder der Entwicklung von Konzepten sind die Werthaltungspositionen des Gegenübers nicht diejenigen, die sich zuerst (oder überhaupt) aufdrängen.

> Eine Auflösung der Verunsicherung trägt zu einer reflektierten Weltsicht bei.

Werthaltungen beeinflussen Handlungen

Schon für Weber (1980, S. 1) war es relevant, dass soziales Handeln als seinem «von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen» ist. Fehlt aber das Verständnis für den gemeinten Sinn des oder der anderen, so sind grundlegende Probleme und Missverständnisse vorprogrammiert. Gemeinsame Lösungen sind beinahe ausgeschlossen. Ein Agieren in gleichem Sinn ist erschwert. Diese Missverständnisse lassen sich durch die Effekte, die aus unterschiedlichen «Werte-Brillen» entstehen können, nachvollziehen. Mithilfe von Lernsettings für die Beteiligten in Form von angeleiteten metakognitiven Prozessen im Sinne der «Grünen Pädagogik» werden diese sichtbar, ebenso auch in quantitativen Untersuchungen (z. B. Forstner-Ebhard, Payrhuber, 2013).

Das bewusste Erkennen der Selbstsicht und die Bedeutung für die Vermittlung von Sinn wurden im Sommer 2015 in je vierstündigen Lerneinheiten gemeinsam mit Norbert Hopf mit drei Studierendengruppen umgesetzt. Die Studierenden skizzierten in Kleingruppen Argumente für ein Marketingkonzept für ein landwirtschaftliches Produkt, welches von jeder Gruppe selbst gewählt wurde (z. B. Ab-Hof-Verkauf von hochwertigen Bioprodukten). Im ersten Schritt wurden Argumente gesammelt, die den Studierenden persönlich relevant erschienen, die also die eigene Wertedisposition repräsentieren. Im zweiten Schritt wurden die Argumente den Wertesegmenten zugeordnet und mit der Position des/der Ideengeber im Wertekreis verglichen. (Der Wertetest wurde mit den Teilnehmenden ca. vier Wochen vor der Übung im Seminar durchgeführt; für jede Person wurde die exakte Position im Wertekreis berechnet und grafisch dargestellt.) Im dritten Schritt wurden die Argumente durch eine gezielte Analyse der nicht oder weniger berücksichtigten Wertepositionen ergänzt. Dabei konnten bei den Studierenden durchwegs Erstaunen und auch Irritation festgestellt werden. Diskussionen über Auflösungsmöglichkeiten dieser Verunsicherungen konnten zu einer reflektierteren Weltsicht (kurzfristige Selbsteinschätzung) beitragen. Das Hinterfragen des Selbstverständnisses kann entsprechend als wichtiger Prozess für die «Grüne Pädagogik» gesehen werden.

Fazit

Werthaltungen sind variable Konzepte, die zwischen verschiedenen Kulturen, Menschengruppen und individuellen Menschen unterschiedlich sind und die über einen langen Zeitraum in der Sozialisation gelernt und im Lauf der Entwicklung gefestigt werden. Da Werthaltungen sowohl für die Einstellungsbildung als auch für die Handlungsintention des einzelnen Individuums (mit-)verantwortlich sind, spielen sie für die «Grüne Pädagogik» eine zentrale Bedeutung. Jede metakognitive Betrachtung, jeder Perspektivenwechsel, jede Reflexion ist ebenso durch die eigene Werthaltung gefärbt, wie alle Bewertungen, die bezüglich anderer Personen, Personengruppen und deren Handlungen implizit oder explizit in der Alltagsroutine durchgeführt werden.

Die Erkenntnistheorie geht davon aus, dass der Mensch in seinem Alltagsbewusstsein zwischen Routinehandeln und Reflexion wechselt, um Schwierigkeiten, Irritationen und Dissonanzen lösen zu können, aber auch, um besonders interessierenden Themen entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen. In diesem Sinne besteht die Aufgabe der «Grünen Pädagogik» in der Initiation einer differenzierenden Auseinandersetzung mit konkreten Sachverhalten. Diese Auseinandersetzung, die ein Kernstück der «Grünen Pädagogik» darstellt, beinhaltet sowohl eine metaperspektivische Betrachtungsweise als auch die Selbstreflexion von eigenen Sicht- und Handlungsweisen. So erkennen Teilnehmende, Schüler und Schülerinnen oder Studierende alternative Bewertungs- und Denkmuster. Sowohl eigenes als auch fremdes habitualisiertes

> Werte bedeuten in der «Grünen Pädagogik» einen Schritt in Richtung Objektivierung und Validierung des angestrebten Erkenntnisprozesses.

> «Grüne Pädagogik» ermöglicht, konstruktive Lösungen in ökonomisch-ökologischen Dilemmasituationen darzustellen.

Verhalten stellt sich in einem anderen Licht dar. Die Grundlage für diesen Prozess ist die Beschäftigung mit den eigenen Wertvorstellungen und den Wertvorstellungen aller am Handlungsverlauf beteiligten Personen. Das Erarbeiten von möglichen Handlungsweisen unter Berücksichtigung aller gesellschaftlich relevanten Werte bedeutet im Rahmen der «Grünen Pädagogik» einen Schritt in Richtung Objektivierung und Validierung des angestrebten Erkenntnisprozesses. Bewusstes Nachdenken in Gruppen ist nur möglich, wenn allen Mitdenkenden die Ausgangsbasis der verschiedenen Sichtweisen bewusst ist. Nur so kann die kommunikative Bedeutung der Argumente der jeweils anderen Gruppenmitglieder im semiotischen Sinn richtig erfasst werden.

Wichtig ist auch, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die die Arbeitsschritte im Rahmen von Seminaren der «Grünen Pädagogik» anleiten, sich ihrer eigenen Werthaltungen bewusst sind. Nur wer seine eigene Sichtweise kennt, kann andere anleiten, ein möglichst umfassendes Bild von tatsächlichen und möglichen Betrachtungsweisen zu sehen und nachzuvollziehen.

Durch das bewusste Reflektieren eigener und fremder Werthaltungen und das Berücksichtigen gesellschaftlich relevanter Werte können Lernprozesse im Kontext der «Grünen Pädagogik» eine neue Form von Verständnis und eine neue kommunikative Kompetenz schaffen. Diese ermöglichen es, konstruktive Lösungen in ökonomisch-ökologischen Dilemmasituationen zu sehen, die allen Beteiligten gerecht werden. Und wer Lösungen sieht und deren Folgen einschätzen kann, ist gerüstet, seine eigene Handlungsvolition und -intention weniger emotional-habitualisiert, sondern rational-reflektiert zu gestalten. Den Bogen zu spannen von den Wertvorstellungen aller beteiligten und betroffenen Personen über festgefahrene Handlungsweisen bis hin zu einer konstruktiven Kompromissfindung kann und soll der Beitrag der «Grünen Pädagogik» sein, der uns zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern macht.

Literatur

Forstner-Ebhart, A. (2011). Best practice an zertifizierten Umweltschulen. Vortrag. Forschungsforum der österreichischen Pädagogischen Hochschulen, 21.–22. 11. 2011. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien.

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, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, H. Schwetz (Hrsg.), Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern, Band 3, S. 263–279. Münster: LIT-Verlag.

Hopf, N. (2012). Medien & Märkte. Vortrag. 48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 23.–27. 09. 2012. Universität Bielefeld.

Payrhuber, A. (2013). Grüne Pädagogik und Werte. Zugänge. Forschungsbericht 2013. Forschungs- und Entwicklungsbericht der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, S. 25–30.

Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass.

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: The Free Press.

Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology 25 (25), S. 1–65.

Strack, M., Gennerich, C., Hopf, N. (2008). Warum Werte? In E. Witte (Hrsg.), Sozialpsychologie und Werte, Bd. 23, S. 90–130. Lengerich: Pabst.

Strack, M (2014). Wie der Wertekreis Meinungsverteilungen verortet. Vortrag auf der 11. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, 24.–26. 04. 2014. Universität Wien.

Weber, M. (1980). Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: J. C. B. Mohr.

European Social Survey, London. Verfügbar unter www.europeansocialsurvey.org/methodology [10. 02. 2015]

BLICK ÜBER DEN GARTENZAUN

Lernen an außeruniversitären Lernorten

Nachhaltigkeit praxisbezogen lehren und lernen

Maik Adomßent

Nachhaltigkeit ist in aller Munde. Doch zugleich besteht oft Unsicherheit darüber, wie eine derartig orientierte Bildungsarbeit an Hochschulen aussehen könnte, um Studierenden die wissenschaftlichen Fähigkeiten und Grundlagen zu vermitteln, die notwendig sind, um gestaltungs- und handlungskompetent bei der Lösung komplexer Probleme mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsbezug mitwirken zu können. Die Leuphana Universität Lüneburg bietet mit dem Lehrangebot der «Wissenschaftsinitiative Nachhaltigkeit» zahlreiche innovative Bildungsangebote im Bachelor-, Master- und Promotionsstudium sowie für praxisorientierte Weiterbildungsmöglichkeiten. Im Folgenden wird anhand praxisorientierter Beispiele auf Bachelorstufe veranschaulicht, wie nachhaltigkeitsbezogene Ansätze der Hochschulbildung in Lüneburg konkretisiert werden.

> Von einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung profitieren nicht nur die universitären Beteiligten, sondern es können auch positive Auswirkungen über die Grenzen des Campus hinaus realisiert werden.

Das Lüneburger Studienmodell beinhaltet mit den jeweils 30 ECTS umfassenden Elementen des Leuphana-Semesters und des Komplementärstudiums markante fächerübergreifende Eckpfeiler. Seit seiner Einführung 2007 durchlaufen alle ca. 1.500 Studierenden in ihrem ersten Semester das Modul «Wissenschaft trägt Verantwortung» und wählen vom zweiten bis sechsten Semester aus dem reichhaltigen Angebot (ca. 200 Veranstaltungen pro Semester) des Komplementärstudiums. In der deutschen Hochschullandschaft ist dieses Modell sowohl in struktureller als auch in didaktischer Hinsicht einzigartig. Es bedeutet die strukturelle Verankerung eines Ansatzes, der es ermöglicht, sämtlichen Bachelor-Studierenden, unabhängig von ihrem gewählten Major (Vertiefungsfach) ab ihrem ersten Studiensemester mit der nachhaltigkeitsorientierten Einführung eine verantwortungsvolle Haltung mit auf ihren weiteren Lebensweg zu geben. In didaktischer Hinsicht erleben die Studierenden durch Ansätze des forschenden Lernens und des Service Learning (Lernen durch gesellschaftliches Engagement) sowie des Lernens an außeruniversitären Lernorten ebenfalls von Beginn an die fruchtbare akademische Verknüpfung von Forschung und Lehre aus erster Hand.

Forschendes Lernen – nachhaltigkeitsorientierte Verschränkung von Forschung und Lehre

In den Umwelt- und Nachhaltigkeitswissenschaften haben Formen transdisziplinärer Forschung in den vergangenen beiden Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen. Sie zielen auf eine Annäherung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Transformation ab. Das Verständnis von komplexen, lebensweltnahen Problemstellungen sollte durch Kooperationen

zwischen Wissenschaftler/innen und Vertreter/innen anderer Gesellschaftsbereiche erhöht und Wege der Veränderung gemeinsam erarbeitet und initiiert werden. Um diese Forschungsform zu stärken, bedarf es neuer Formen der Lehre, in denen transdisziplinäres Arbeiten eingeübt werden kann. Dafür ist das forschende Lernen ein geeignetes Format.

In den Projektseminaren des Moduls «Wissenschaft trägt Verantwortung» erkunden die Studierenden bereits während ihres ersten Studiensemesters im Sinne des forschenden Lernens erstmals die Sphären der Forschung. Anhand überschaubarer Projekte überprüfen sie in Gruppen von 20 bis maximal 30 Personen eigenständig formulierte Hypothesen zur nachhaltigen Entwicklung. Im laufenden Wintersemester (2015/16) findet das Modul unter dem Motto «Zukunftsstadt Lüneburg 2030+» statt. Hier setzen sich die Studierenden in rund 20 Seminaren mit verschiedenen Handlungsfeldern auseinander und werden dabei von Paten unterstützt. Paten sind Fachleute für die jeweiligen Handlungsfelder, die im städtischen Umfeld in Gewerkschaften, Arbeitgebervertretungen, Umweltverbänden, im kulturellen Bereich oder im Handel tätig sind. Sie erarbeiten gemeinsam mit den Gruppen Zukunftsbilder zu vielfältigen Themen wie Wärmeversorgung, Tourismus, Jugenddelinqenz, Gesundheit oder Familien und Lebensstile. Diese Zukunftsbilder werden am Ende des Semesters im Rahmen einer hochschulöffentlichen Konferenzwoche vorgestellt und mit Gästen aus Politik und Zivilgesellschaft diskutiert.

Forschendes Lernen

Lernen an außeruniversitären Lernorten

> Service Learning ist ein aus den USA stammender Lehr-/Lernansatz, der fachbezogenes Studieren mit gesellschaftlichem Engagement verknüpft.

Nachhaltigkeit durch Perspektivenwechsel: Service Learning im Komplementärstudium

Wie gezeigt, profitieren von einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur die universitären Beteiligten, sondern es können auch positive Auswirkungen über die Grenzen des Campus hinaus realisiert werden. Dies zeigen zahlreiche Beispiele aus dem Bereich des Service Learning, einem aus den USA stammenden Lehr-/Lernansatz, der fachbezogenes Studieren mit gesellschaftlichem Engagement verknüpft. Er lässt dabei auch studentische Lösungsvorschläge für nicht nachhaltige Entwicklungen in ökologischen oder sozialen Bereichen wirksam werden.

Exemplarisch für derartige Ansätze steht das Komplementärstudium des Leuphana Bachelors, das als einen von sechs wählbaren Blickwinkeln auf die Wissenschaft die Perspektive «Projekte und Praxis» beinhaltet. Dort befassen sich die Studierenden mit der Konzeption, Planung und/oder der Durchführung von Projekten bzw. praktischen Tätigkeiten im Rahmen eines Praktikums. «Projekte und Service Learning» stellt einen von drei Bereichen dieser Perspektive dar. Mit Blick auf die zentrale Rolle, die die Aspekte Nachhaltigkeit und Handlungsorientierung im Leitbild der Universität einnehmen, ist es naheliegend, dass Nachhaltigkeit ebenso wie der Zugang des Service Learning sowohl in dieser wie auch in zahlreichen anderen Perspektiven ihren Niederschlag finden. Konkret wurden im Sommersemester 2015 u. a. folgende Veranstaltungen angeboten: Organisation eines nachhaltig orientierten Musikfestivals, Social Entrepreneurship & Sozialunternehmung in Entwicklungsländern, Nachhaltigkeitsmanagement von Filmproduktionen, Kunst, Kultur und Nachhaltigkeit – ein Projekttag für Jugendliche, soziale Aspekte der Nachhaltigkeit am Beispiel von Mikroprojekten der Entwicklungszusammenarbeit in Afrika und Lateinamerika.

Darüber hinaus ist es der Leuphana Universität Lüneburg auch wichtig, das bürgerschaftliche Engagement von Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen zu fördern und zu würdigen. Aus diesem Grund wird auch die ehrenamtliche Arbeit in Initiativen, Projekten oder Aktionsgruppen im Rahmen des jährlichen «Dies academicus» in einer eigens geschaffenen Kategorie «Service Learning» ausgezeichnet.

Literatur

Backhaus-Maul, H., Bartsch, G., Roth, Ch. (Hrsg.). (2013). Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Berlin/Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barth, M., Adomßent, M., Fischer, D., Richter, S., Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. Journal of Cleaner Production, 62 (1), S. 72–81. 10.1016/j.jclepro. 2013.04.006.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, S. 9–35. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Interior view and stairs Stoas

Ecological perspectives on education and consequences on the learning space

Madelon De Beus

Agricultural and environmental «green» education prepares students for future jobs in the agro-, horticulture- and food sectors as well as in nature environmental and civil organisations, as potential business owners, employees, and/or policy makers. Once they have completed their education, new professionals in these fields will enter work in a world in continuous transition, a nonlinear, unpredictable world and will be confronted with complex, emergent and non- or ill-defined questions set within a transdisciplinary context. Education must prepare students for this, and begin training the future teachers in this area. In addition to the development of the body of knowledge of new professionals, key elements for education in this field include: an ecological perspective on society; an inquisitive nature; entrepreneurial-, boundary-crossing- and creative skills. This requires changing pedagogical approaches reflected in the learning environment.

An ecological perspective

The concept of «ecological intelligence», or ecological perspective, as defined by Stoas University, relates to learning and development, relationships between humans and nature, ecosystems and sustainability. This is part of Stoas' roots. The theoretical basis for ecological intelligence can be found in e.g. Capra (1996), Sterling (2001), and Bateson (1972). And yet this perspective on ecology and sustainability is new: it represents a view on ecology that is: *«not as linear processes of input and output of natural processes, as was common in ecology until now, but also applied to human systems (Fresco, 2014) and the connection between the two».*

Ecology requires understanding of oikos – the ancient Greek equivalent of a household, house or family, with a variety of interactions and norms. It concerns oikos as the root of ecology and economy. Understanding ecological interdependence means understanding relationships. It requires the shifts of perception that are characteristic of systems thinking – from the parts to the whole, from objects to relationships, from contents to patterns (Capra, 1996). It summarises the core of an ecological perspective on living and, as Ruijters (2015) states, on learning and development as infinite processes.

‹‹Perspective is the capacity to create distance in order to maintain an overview. We use it to zoom in on the details and then to zoom out to the larger picture, thus alternating our focus (...). Perspective teaches us to think comparatively, to analyse differences and similarities, to understand (...) heterogeneity. (...) Perspective is knowing our place in the broader network of things›› (Fresco, 2014).

Stoas interior with students

An ecological perspective is about being able to look at one's own practice from various different perspectives, to identify relationships between the complexity of learning and development, between people and between people and their environment, circular systems, diversity, and nature.

Whole environment as a place to learn

In this ecological view, learning is not just completed at school and does not end after finishing school. The so-called «authentic context» plays an essential role. Herrington and Oliver (2000), explain this as follows:

«An authentic learning environment provides a context that reflects the way knowledge and skills will be used in real life. This includes a physical or virtual environment that resembles the real world with real-world complexity and limitations, and provides options and possibilities that are also present in real life.»

The learning environment for (future) teachers in professional subjects in vocational education are the schools for vocational education and the «green domain» itself. One widely held learning theory, constructivism, postulates that students learn best by engaging in authentic learning tasks, by asking questions, and by drawing on past experiences. The theory of constructivism is connected with learning together with others, for example, through the use of language in knowledge-building (de Jong, 2015). In order for this learning to have an effect, alongside acquiring knowledge, it is paired with asking questions, reflection, co-creation, and play. It is a social-cultural activity that requires other people, but also requires time and space. The whole environment as the place to learn prepares the learner to be adequately equipped for the labour market. Alongside this, and equally importantly, it prepares students for learning and developing as a professional throughout their working lifetime. This combined with time, space and place brings us to one part of this lifelong learning environment: «school».

School – A responsive place for delayed time

Stoas students come from all over the Netherlands and are aged between 20 and 65 years old. The University is part of several «ecosystems». Occupying a central geographical position in Wageningen, in the Netherlands, the new Stoas building has been established as a «hub» from which activities are organised, connections between knowledge and human networks are made

Stoas building

and professionals and students meet. School represents «delayed» time: A place for reflection and creation and social activity, where relevant theories are addressed and discussion is stimulated, where students share experiences and build individual and collective knowledge.

At «school» are the teachers, lecturers, and professors: who are experts in specific realms of knowledge; who can connect theory to the real life experiences of students; who know how to co-create; who are capable of asking stimulating questions; who know how to integrate knowledge-creation with the learning-process; who ask the right learning supportive questions; who reflect with the learner on their learning-process; and who engage with the students throughout. School becomes the place for delay and reflection. What is the consequence for the school building?

The Stoas building symbolizes transparency. Its design, space, colours and surroundings provide a learning- and working environment that supports the key functions of the school: interactions and knowledge-creation between students, staff, co-workers and visitors from outside, which foster learning, experimenting, experiencing, meeting, working, and researching. These functions, based on the perspective of learning, development and education, have played an important role in determining the shape of the building – both internally and externally, as well as the facilities and the position of the building and terrain in the surrounding environment. The keywords to inspire the architect (BDG architects, Zwolle, NL) were: nature, meeting, connecting, sustainable, diversity, non-linear, seasons, light, contemporary (De Beus, Noom, 2014).

Students working with wikiwall

The school building has the characteristics of a responsive building as formulated by Pallasmaa:

«A responsive building anticipates our emotions and mental expectations.»

«It provides light and shadow, enclosure and view, solitude and participation, quietude and sound, intimacy and openness, in accordance with the dweller's mental and emotive emotions.» (Robinson, 2011).

Students, future teachers in vocational education, bachelors as well as masters, teacher educators, researchers, staff and visitors experience the building and the interior as a place that is part of their learning and working environment, as an inspiring and human-scaled nest. The building is the location for delayed time. The Stoas philosophy of ecological intelligence has been incorporated into education, research and the building itself.

Literatur

Beus, M. De, Noom, J. W. (2014). Inspired by Nature. Wageningen: Stoas Vilentum University of applied sciences and teacher education for vocational education. http://www.stoasvilentum.nl/stoas/natuur-als-inspiratie/

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. Chicago: University of Chicago Press edition 2000.

Capra, F. (1996). The web of life: A new scientific understanding of living systems. New York: Anchor books.

Fresco, L. O. (2014). Kruisbestuiving. Over kennis, kunst en leven. Amsterdam: prometheus. Bert Bakker.

Herrington, J., Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. Educational Research and Development, 48 (3), pp. 23–48.

Jong, F. de. (2015). The difference that makes the difference. Wageningen: Stoas Vilentum University of applied sciences and teacher education for vocational education.

Robinson, S. (2011). Nesting: Body, Dwelling, Mind. Richmond: William Stout Publishers.

Ruijters, M. (2015). Pruning for growth. Wageningen: Stoas Vilentum University of applied sciences and teacher education for vocational education.

Sterling, S (2001). Sustainable education: Re-visioning Learning and Change. Devon: Green Books Ltd.

Aus Geschichten lernen: Literarische Bildung und «Grüne Pädagogik»

Gabriele Kampel

Positionierung und Annäherung

Literaturdidaktik verfügt über eine unbeschreibliche Fülle an wissenschaftlicher Literatur und fachdidaktischer Expertise. Braucht es noch die «Grüne Pädagogik»? Es erwies sich aber als Chance, an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen mehrperspektivisch und interdisziplinär nach dem Modell der «Grünen Pädagogik» zu lehren und zu lernen. Und: Nachhaltigkeit ist auch für Bildungsprozesse ein anzustrebendes Ziel. Welche Lehrerin/welcher Lehrer wünscht sich nicht, dass erworbenes Wissen sich bei Lernenden entwickelt **und ästhetisch, intellektuell** oder auch praktisch wertvoll wird?

Geht es nicht auch im Schulalltag oftmals darum, von eingespielten Mustern abzuweichen und sich auf neue Lehr- und Lernwege einzulassen? Dieser Beitrag zeigt Zugänge zur «Grünen Pädagogik» und es wird deutlich, dass literarisches Lernen und «Grüne Pädagogik» vergleichbare Prinzipien und Ziele haben.

Kontroverse: «Kompetenzorientierung – literarische Bildung»?

Die Fähigkeit zum produktiven wie rezeptiven Umgang mit Schriftzeichen ist Voraussetzung für das Verarbeiten von Texten. Beim Umgang mit Texten werden Inhalt und Sprache nicht mehr voneinander getrennt, sondern die Bewegung, Dynamik und Organisation der Sprache innerhalb der Geschichte gemeinsam betrachtet. **«Die Arbeit an der Sprache ist Arbeit am Gedanken»** (Werbeslogan der «Neuen Zürcher Zeitung»). Dies ist ein wichtiges Leitmotiv für Deutschlehrer und -lehrerinnen, da eine Auseinandersetzung mit Sprache dazu führt, Haltungen zu reflektieren und Gedanken zu präzisieren.

Literaturbezogene Kompetenzorientierung wird im wissenschaftlichen Diskurs sehr kontrovers diskutiert, da Kompetenz auf Können, Anwendung und Lösung eines Problems zielt. In dem Beitrag «Schönheit muss man lernen» in «Die Zeit» setzt sich Greiner kritisch mit dem Begriff der Nützlichkeit im Bildungswesen auseinander und stellt folgende Frage: «Was hat es mit der Nützlichkeit jenes Wissens auf sich, dessen Wert vollkommen losgelöst ist von jeder Zweckbestimmtheit?» (Greiner, 2015, S. 75).

Liessmann (2015, S. 26) spricht von der persönlichkeitsformenden Kraft von Texten, die sich seiner Meinung nach der gegenwärtigen Bildungsforschung und Kompetenzorientierung entzieht. Wenn im Schulalltag eine Schülerin nach einem Bachmann-Gedicht sagt, «der Text berührt mich» oder nach einer Erzählung «Der Text ist urgut», sind das schon wunderbare Reaktionen (Falschlehner, 1996, S. 65). Insofern ermöglicht die Schönheit mancher Texte, nicht nur den Werken von Autoren und Autorinnen, sondern sich selbst und der Welt mit Aufmerksamkeit zu begegnen.

Nachhaltig handeln: Mit Jugendlichen ins Gespräch kommen

«Grüne Pädagogik» erachtet das Lernen an kulturell und subjektiv bedeutsamen Gegenständen und Themen als zentral. Sie schlägt dabei Lehr- und Lernarrangements vor, deren inhaltlicher Mittelpunkt die Natur ist, die aus ökologischer, ökonomischer und sozialer Perspektive wahrgenommen wird.

Das nun vorgestellte fächerübergreifende Projekt befasst sich mit dem Thema «Nachhaltig handeln». Expertinnen und Experten der Bereiche «Klima», «Ernährung» und «Agrarwissenschaften» arbeiten gemeinsam und bringen ihre spezifischen Frage- und Problemstellungen ein. Der literarische Zugang könnte der folgende sein:

Der Storch und seine Kinder (Knoch, 2001)

Die Störche flogen über das Meer. Ein Storchenkind wurde müde und sagte zum alten Storch: «Vater, bitte trag mich. Wenn du alt bist, trage ich dich auch.» Doch der alte Storch lehnte ab. Sie flogen weiter. Da wird das zweite Storchenkind müde und bittet seinen Vater, es zu tragen. Es sagt: «Ich werde dich tragen, wenn du alt bist.» Auch ihm verwehrte der Vater die Bitte. Sie fliegen weiter.

Dann sagte das dritte Storchenkind: «Vater, bitte trag mich. Dann werde ich auch meine Kinder tragen.» – «Siehe da», sagte der alte Storch, «du sagst das Richtige!» Und er trug den dritten Sohn übers Meer.

Der Storch und seine Kinder

> Literatur fördert divergentes Denken und Fremdverstehen. Das sind Voraussetzungen für Selbsttätigkeit, Partizipation und Mitverantwortung.

Leitlinien der «Grünen Pädagogik» (Forstner-Ebhart, 2013, S. 23)	**Verlauf des Lehr- und Lernsettings**
Interdisziplinärer Zugang und mehrperspektivische Auseinandersetzung	Nachhaltigkeit aus verschiedenen Perspektiven thematisieren: Klima, Ernährung und Agrarwissenschaften
Verknüpfung von Sprachwissen und Fachwissen	Konkretisierende subjektive Aneignung der Fabel
Metakognitiver Umgang mit Offenheit und Widersprüchlichkeit Aufbrechen linearer Denkmuster	Blick auf das kohärente Ganze inklusive seiner Leerstellen
Aufbrechen linearer Sprachmuster	Blick auf die Binnenwelt des Textes und den Bewegungen der Sprache folgen: Sprachanalyse und Transformation von Texten
Ganzheitlicher Natur- und Lebensbezug	Textüberschreitende Auseinandersetzung/ Transferprozesse zu anderen Disziplinen: Klima, Ernährung, Agrarwissenschaften

Es ist eine Urfunktion von Literatur, Gegenentwürfe zu präsentieren und andere Realitäten zu imaginieren. Insofern fördert Literatur divergentes Denken und Fremdverstehen und stärkt dabei die Ich-Identität und soziale Identität der Leserinnen und Leser. Und das sind wiederum Voraussetzungen für Selbsttätigkeit, Partizipation und Mitverantwortung, wie sie die «Grüne Pädagogik» postuliert.

Literatur

Falschlehner, G. (1996). Will uns der Autor etwas sagen? Acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 4/1996, 20. Jg., S. 6–76.

Forstner-Ebhart, A. (2013). Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik. Warum Grüne Pädagogik an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik? In Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements, S. 22–33. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Knoch, L. (2001). Der Storch und seine Kinder. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), Morgen wird heute gestern sein, S. 64. Wien: FORUM Umweltbildung.

Liessmann, K. P. (2015). Belesenheit. Literarische Bildung als Provokation. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 3/2015, 39. Jg., S. 20–27.

Neue Zürcher Zeitung (NZZ)/Werbeslogan. Verfügbar unter http://static.nzz.ch/files/0/5/1/Tarif_NZZ_09_Ausland+d+v20_1.2149051.pdf [09. 11. 2015]

Brücken zwischen Agrar- und Umweltpädagogik

Roswitha Wolf & Herbert Mantler

Vereine sind das soziale Rückgrat jeder Gesellschaft, ein funktionierendes Vereinswesen minimiert gesellschaftliche Konflikte. Gemeinsam Ideen entwickeln, sich austauschen, zusammen Projekte verwirklichen und Erfolge feiern, das ist für Stadt und Land identitätsstiftend.

Das Berufsfeld

In agrarischen wie auch in umweltpädagogischen Berufen kommt dem Vereinswesen eine wesentliche Bedeutung zu, häufig prägen Vereine sowohl Beruf als auch Privatleben, wie z. B. Umweltdachverband, Maschinenring, Förder- und Musikvereine, Alpenverein, Naturfreunde, die Landjugend.

Aus diesen Gründen wird an der Hochschule das Thema «Organisation und Funktionsweise von Vereinen» in Lehrveranstaltungen multiperspektivisch bearbeitet. Das Wissen um die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Fähigkeit, Vereine zu gründen und zu führen, sind Voraussetzungen für eine aktive Gestaltung der Gesellschaft.

Die Didaktik

Um das didaktische Modell der «Grünen Pädagogik» in den unterschiedlichen Studiengängen umzusetzen und die interdisziplinäre Auseinandersetzung zu fördern, haben Studierende gemeinsame Vereinstage abgehalten. Dafür wurden die ursprünglich getrennten Lehrveranstaltungen «Vereinswesen» (Agrarpädagogik) und «Regionale Kreislaufwirtschaft und Nachhaltigkeit» (Umweltpädagogik) zusammengelegt. Ziel der beiden bisher abgehaltenen Vereinstage war, die heterogenen Gruppen der Agrar- und Umweltpädagogen in einem Lern-Lehrarrangement zu verschränken und dadurch die soziale Kompetenz der Studierenden zu stärken. Diese lernten so die unterschiedlichen Sichtweisen beider Gruppen kennen und waren gefordert, lineare Denkmuster aufzubrechen.

Das Lern-Lehrarrangement

Die beiden Studiengänge hatten im Vorfeld getrennt in Kleingruppen Vereinskonzepte auszuarbeiten, die am Vereinstag gegenseitig in messeähnlichen Arrangements präsentiert wurden. Während dieser Lehrveranstaltung wechselten die Studierenden mehrfach ihre Rollen. Auf der einen Seite präsentierten sie ihre «Vereine», auf der anderen Seite führten sie für jedes Vereinskonzept ein individuelles Feedback durch. Dies geschah jeweils angeleitet.

Fazit des ersten Vereinstages: Alle Vereine wurden professionell präsentiert, der Auftritt der Studierenden war von Kreativität und großem persönlichem Engagement geprägt. In den Feedbackphasen wurde besonders hervorgehoben, dass die Diskussionen im Rahmen der Präsentationen dazu beigetragen haben, sich gegenseitig besser kennenzulernen und Verständnis für die unterschiedlichen Sichtweisen zu entwickeln.

> Es wurden Brücken gebaut!
>
> Zitat eines Studenten (Agrarpädagoge)

Fazit des zweiten Vereinstages: Im Lichte der positiven Erkenntnisse des ersten Vereinstages wurde nach einer kollegialen Feedbackschleife das didaktische Konzept überarbeitet. An diesem zweiten Vereinstag wurden weitere Kriterien der «Grünen Pädagogik» umgesetzt: Die Studierenden entwickelten nicht in getrennten Gruppen vor dem Vereinstag, sondern gemeinsam am Tag selbst die Vereinskonzepte. Das Ziel, den dialogischen Prozess zu verstärken, wurde durch die Durchmischung der Gruppen (Agrar- und Umweltpädagogen/-pädagoginnen) erreicht. Präsentation und Feedbackrunde blieben gleich.

Da der Fokus mehr auf dem Prozess als auf dem Ergebnis lag, wurden in diesem Lern-Lehrarrangement die sozialen Kompetenzen, Teamfähigkeit und Konfliktmanagement bei der Entwicklung der Vereinskonzepte und Kommunikation bei den Präsentationen merkbar verbessert.

Die «Grüne Pädagogik»

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die interdisziplinäre Konfrontation der Studiengänge lineare Denkmuster aufgebrochen hat, und dies zu mehrperspektivischen Lösungsansätzen geführt hat. Damit leistete dieses Lehr-Lernarrangement einen wesentlichen Beitrag für die kommenden heterogenen Herausforderungen, denen sich die Studierenden in ihrem künftigen Wirkungsfeld zu stellen haben. Außerdem hat das Lernen großen Spass gemacht. Das zeigen schon die Titel für die am zweiten Vereinstag von Agrar- und Umweltpädagogen gemeinsam entwickelten Konzepte, beispielsweise «Wir Schafen das»; «Lebensmittel Regional Genial» oder «Wal Run Learn».

> Schade, dass ich erst jetzt die anderen Kolleginnen und Kollegen kennengelernt habe.
>
> Zitat einer Studentin (Umweltpädagogik)

Präsentation des Vereins – Werbung von Mitgliedern

Ausstellung der Vereinskonzepte

Der Garten als Lernort

Birgit Steininger & Wilhelm Linder

Kinder und Jugendliche sollen durch Naturerfahrungen im Garten Selbsttätigkeit und Verantwortung gegenüber der Natur entwickeln. Die Förderung dieses Verantwortungsbewusstseins und die positive Wirkung der Natur auf die Gesundheit des Menschen rücken «Grüne Lernorte» immer mehr ins Zentrum pädagogischen Interesses.

Kompetenzen und Chancen

Gärtnerische Tätigkeiten fördern nach Gerhard de Haan Teilaspekte der Gestaltungskompetenz, etwa die Fähigkeit und Bereitschaft, sich und andere motivieren zu können, aktiv zu werden oder selbstständig wie auch gemeinsam mit anderen planen und handeln zu können. Darüber hinaus unterstützen gärtnerische Tätigkeiten insbesondere die Fähigkeit,

- durch pflegerische Tätigkeiten im Garten Verantwortung zu übernehmen;
- Arbeitsaufgaben und Ernteerträge fair und gerecht teilen zu können;
- mit unvorhergesehenen Ereignissen, (Wetter, Schädlingsbefall etc.) konstruktiv umgehen zu können;
- gärtnerisches und biologisches Grundwissen erwerben und anwenden zu können.

Schulgärten sind lebendige Laboratorien, in denen interdisziplinäres Lehren und Lernen durch das Sammeln von Lebenserfahrungen möglich ist. Kinder und Jugendliche können nicht nur, pädagogisch angeleitet, die Natur als äußere Lebensumwelt des Menschen erleben, sondern auch ihre Umwelt selbstständig erkunden und spielerisch entdecken. Mitgefühl und andere soziale Kompetenzen müssen von den Kindern durch den Umgang mit anderen Menschen, mit Tieren und Pflanzen erfahren und erlebt werden. Gärten bieten besonders heranwachsenden Jugendlichen Gelegenheiten, sich und die Umwelt zu organisieren, auf längere Sicht zu planen, diese Pläne mit Ausdauer zu verfolgen sowie Verantwortung zu übernehmen und aus Fehlern zu lernen. Die Beschäftigung mit dem Anbau von Obst und Gemüse, mit der Nutztierhaltung, führt zur Reflexion des eigenen Konsum- und Essverhaltens und wirkt sich auch auf diesem Wege positiv auf die körperliche Gesundheit aus. Schulgärten stellen damit den optimalen Raum dar, um dem Naturbedürfnis im Schulalltag nachkommen zu können.

Elemente «Grüner Pädagogik»

In der Gartenarbeit finden sich alle Lernschritte der «Grünen Pädagogik» nahezu selbstverständlich. Die Konfrontation mit für die Lernenden relevanten Problemstellungen stellt meist die Natur: Warum wächst die Pflanze so wenig? Wann kann man ernten? Wie viel Wasser braucht es? Die Kinder wollen selbst Lösungen finden, Recherche und Analyse sind damit wesentliche Elemente. Auch Irritationen treten im Laufe des Gartenjahres auf: Schädlinge etwa oder Nutzungskonflikte. Lehrende sind hier gefordert, Raum zu schaffen für Interaktionen, für die Entwicklung und Erprobung von Lösungen. Das Gartenjahr ist zudem ganz besonders geeignet, die Lernerfolge zu reflektieren, sie als Ausgangspunkt für das kommende Jahr zu verwenden. Die Lernphasen und -prozesse der «Spirale der Grünen Pädagogik» können jedes Jahr durchlaufen werden.

Gärten sind von Menschen gestaltete Natur. Nutzgärten dienen der Produktion von Nahrung. Zier- und Blumengärten befriedigen ästhetische Bedürfnisse. Gartengestaltung braucht die Fähigkeit, die Natur wachsen zu lassen, aber auch, sie zu gestalten, zu verändern. All diese Fähigkeiten können ganz besonders durch die Verknüpfung von Kunst und Gestaltung im Garten entwickelt werden. Die Materialien der Natur verdeutlichen dabei den Reichtum des Gartens, seine Entwicklung, seine Veränderung. «Land Art mit Naturmaterialien» greift diese Überlegungen auf, fördert die Auseinandersetzung mit der Natur und ihrer Gestaltung. An diesem Beispiel wird gezeigt, wie die Lernprozesse des Konzepts «Grüne Pädagogik» gestaltet werden können.

Land Art mit Naturmaterialien

1. Ziele

Die Lernenden lernen am Beispiel, «Land Art mit Naturmaterialien» die Vielfalt an natürlichen Materialien kennen. Sie erfahren, dass die Natur keine Abfallprodukte kennt, vielmehr können alle Materialien weiterverwendet werden. Sie erkennen, dass Naturmaterialien im Gegensatz zu Zivilisationsabfällen der Natur zurückgegeben werden können. In der Gestaltung von Kunstwerken entwickeln sie einen schonungsvollen, verantwortungsbewussten und kreativen Umgang mit der Natur.

2. Aufgabenstellung
Muss Kunst immer dauerhaft sein? Diese Frage steht am Beginn und thematisiert Vergänglichkeit und Schönheit.

Auftrag: Mit Stöcken bilden die Lernenden am Boden einen Rahmen (1 x 1 Meter). Mit Naturmaterialien aus der direkten Umgebung sollen sie ein Land-Art-Bild gestalten. Gearbeitet wird in Gruppen von drei bis vier Personen. Die Aufgabe scheint zu Beginn schwierig zu sein: Werden wir genügend Materialien finden? Da ist doch nichts, was brauchbar wäre. Damit weckt die Aufgabenstellung Neugierde, das Thema erhält Relevanz.

3. Bearbeitung: Gestalten des Bildes
Die Lernenden gestalten das Bild mit gesammelten Naturmaterialien. Nachstehende Leitfragen sind geeignet, Diskussionen zu initiieren:
- Was ist ein «Abfallprodukt» in der Natur?
- Inwiefern sind diese «Abfallprodukte» wichtig für ökologische Kreisläufe?
- Wie viel kann man aus der Natur nehmen, ohne Schaden anzurichten?

Die Lernenden entwickeln dabei insbesondere soziale Kompetenzen. Das gemeinsame Gestalten setzt Aushandlungsprozesse voraus:
- Wer bringt sich wie und womit ein?
- Wie gestaltet sich die Gruppendynamik?
- Wie lösen wir Konflikten bei unterschiedlichen Gestaltungsideen?

Hier ist Eigenverantwortlichkeit und die Fähigkeit zu gemeinsamem Planen und Handeln gefordert.

4. Intervention
Die Lehrpersonen stellen kritische Fragen und bringen neue Sichtweisen und Problematiken ein, beispielsweise:
- Ist es nicht schade, dass ein Werk, das mit so viel Mühe geschaffen wurde, wieder vergeht?
- Wäre es besser, ein Kunstwerk aus Plastik zu schaffen?
- Welche möglichen Folgen hat das Sammeln von Naturmaterialien (auch Nahrungsmitteln) durch eine sehr große Anzahl von Menschen?

Ist das «Zurück zur Natur» auch im Großraum von Städten möglich?

Auseinandersetzung mit natürlichen Materialien

5. Interaktion, Handeln
Die unterschiedlichen Sichtweisen werden gesammelt, einander gegenübergestellt und besprochen. Ziel ist nicht die Auflösung von Widersprüchen (hier «gute» Naturmaterialien, da «böser» Kunststoff), sondern die differenzierte Betrachtung der Problematiken.

6. Reflexion
In einer abschließenden metakognitiven Phase reflektieren die Lernenden ihren Lernprozess und ihre Erkenntnisse:
- Was haben wir gemacht?
- Was können wir anderen darüber erzählen?
- Wie können wir weitermachen?

Die Land-Art-Bilder der Gruppen werden fotografiert und die Fotos als bleibende Erinnerung im Klassenraum aufgehängt.

Das Gestalten von Land-Art-Bildern macht Lernenden meist große Freude. Sie werden aktiviert und dadurch zur Thematik gebracht. Die Steuerung und Reflexion der Gruppenprozesse sind herausfordernd: Haben sich beispielsweise Schülerinnen oder Schüler enttäuscht zurückgezogen, weil ihr Beitrag nicht anerkannt wurde?

Das Lernsetting ist weiters hervorragend geeignet, so komplexe Themen wie Vergänglichkeit oder Achtsamkeit erfahrbar zu machen. Dafür sind – behutsame – Irritationen ebenso geeignet wie Reflexionen über einen längeren Zeitraum, etwa durch Wiederholung zu unterschiedlichen Jahreszeiten am gleichen Platz. Der Wechsel von freiem Gestalten und strukturierter Diskussion und Reflexion ist kennzeichnend für dieses Lernsetting und ganz im Sinne «Grüner Pädagogik».

Zurück zur Natur – mit dem Melkroboter?

Wilhelm Linder & Leopold Kirner

Hintergrund

Automatische Systeme werden immer häufiger auch in der Landwirtschaft eingesetzt: Ein Beispiel für diese Entwicklung ist die Einführung von automatischen Melksystemen, sogenannten Melkrobotern. Im öffentlichen Diskurs wird diese Entwicklung durchaus kontrovers diskutiert, denn zwei entgegengesetzte Bilder prägen die Diskussion über die Zukunft der Landwirtschaft: Auf der einen Seite die Idylle des bäuerlichen Familienbetriebes, auf der anderen der agro-industrielle Betrieb, durchtechnisiert, eine Fabrik für Nutztiere. Sind Melkroboter Systeme, die den Menschen weiter von der Natur entfernen und dazu beitragen, dass Tiere nicht mehr als Lebewesen wahrgenommen werden – oder Geräte, die den bäuerlichen Betrieben erst eine Zukunft geben? Im beschriebenen Lernsetting gehen die Studierenden dieser Frage nach.

Kompetenzorientierte Ziele

Kontroversielle Themen um die Einführung neuer Technologien eignen sich ganz besonders, um Gestaltungskompetenzen (de Haan, 2007) im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erwerben, insbesondere die nachstehenden Teilkompetenzen. Die Lernenden erweitern dabei die Fähigkeit,

- weltoffen Wissen aufzubauen und dabei neue Perspektiven zu integrieren;
- vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen zu können;
- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten zu erkennen und abwägen zu können;
- eigene und andere Leitbilder reflektieren zu können.

Darüber hinaus sollen durch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik folgende Kompetenzen entwickelt werden:

- die aktuelle ökonomische und soziale Situation österreichischer Bauern am Beispiel milchwirtschaftlicher Betriebe sowie aktuelle Trends und Entwicklungen beschreiben und beurteilen zu können;
- zwischen faktenbasierten Aussagen, Werthaltungen und Einstellungen sowie interessengeleiteten Darstellungen differenzieren zu können;
- die Auswirkungen neuer Technologien sowohl auf die ökonomische als auch auf die soziale Situation hin abschätzen zu können.

Diese Kompetenzen sind insbesondere für beratende Tätigkeiten, (Umweltberatung, landwirtschaftliche Beratung) von großer Bedeutung.

Lernsetting

Im Rahmen des Lernsettings wird die Entwicklung der Milchwirtschaft in Österreich thematisiert und die Einführung automatischer Melksysteme als Möglichkeit, gerade mittleren Betrieben eine Perspektive zu geben, angesprochen und kritisch reflektiert.

1. Konfrontation (Hotspot: Abnahme der Milchviehbetriebe)

Am Beginn steht die Darstellung der Entwicklung der Milchwirtschaft in Österreich. Gab es 1960 noch mehr als 200.000 Milchbauern, sind es heute nur mehr 30.000 – und im Schnitt geben jede Woche acht Bauern ihren Milchbetrieb auf.

2. Analyse

Die Lernenden werden ersucht, in Gruppen die wichtigsten Gründe für diese Entwicklung zu recherchieren. Sie sollen sich dabei auf zwei Aspekte konzentrieren:

a. Ökonomische Gründe: Internationale Trends, wirtschaftliche Rahmenbedingungen, Entwicklung des Milchpreises, Wirkung von Auflagen.
b. Soziale Gründe: Generationenfolge (fehlende Hofnachfolge), Arbeitsbelastung, Veränderungen in der Familienstruktur, Attraktivität von außerlandwirtschaftlichen Berufen für Hofnachfolger und -nachfolgerinnen, Image.

Vermutungen und Erfahrungen zu diesen Punkten werden in einem Brainstorming gesammelt, anschließend erfolgt eine Überprüfung anhand einer Internet Recherche. Das Ergebnis dieser Phase ist eine Liste mit den wichtigsten Gründen für den Rückgang der Milchviehbetriebe, diese wird präsentiert.

3. Rekonstruktion

«Mit dem leistungsstarken VMS Melkroboter können Sie Ihr alltägliches Leben am Hof und auf der Weide jetzt noch einfacher gestalten als bisher. Von nun an keine schwere Melkarbeit mithilfe des VMS Melkroboters von DeLaval. Machen Sie es einfach so wie bereits tausend andere Milcherzeuger und ihre Familien: genießen Sie eine bisher noch nicht dagewesene Lebensqualität!» (Werbetext: VMS Melkroboter (DELaval) – bringt wertvolle Zeit zurück!)

Die Lernenden erhalten den angeführten Werbetext und werden ersucht, zu folgenden Fragen eigene Recherchen anzustellen:

a. Wie viele Betriebe in Österreich haben bereits ein solches System?
b. Für welche Betriebe kommt dieses System in Frage?
c. Wie hoch sind die Investitionskosten? Welche Milchleistung muss vorhanden sein, damit sich das System amortisiert?
d. Gibt es Erfahrungen, wie stark sich die Arbeitsbelastung reduziert?
e. Gibt es Berichte, wie sich diese Technologie auf die Tiere und ihr Wohlbefinden auswirkt?

Anhand der oben erstellten Liste überprüfen die Lernenden, ob ein Melkroboter dazu beitragen kann, den Fortbestand bäuerlicher Milchbetriebe zu gewährleisten. Sie halten in der Gruppe eine Gesamtbeurteilung fest und begründen diese!

4. Irritation, analytischer Diskurs

Die Lernenden werden mit einer neuen Sichtweise konfrontiert:

Die Zukunft der Landwirtschaft liegt nicht in weiterer Intensivierung, sie braucht vielmehr ein Umdenken – in Richtung mehr Nachhaltigkeit, in Richtung Wirtschaften im Einklang mit der Natur. Der Einsatz von automatischen Melksystemen ist aus dieser Perspektive ein Schritt in die verkehrte Richtung: Das System ist nur mit Hochleistungskühen wirtschaftlich zu betreiben. Es verstärkt die Abhängigkeit von industriellen Produkten: Kein Bauer, keine Bäuerin kann ein solches System reparieren. Es verändert das Mensch-Tier-Verhältnis weiter in Richtung Tier als «Produktionsfaktor». Was bisher den viel kritisierten Agrarfabriken vorbehalten war, gelangt damit auch in die bäuerlichen Betriebe. Die Lernenden erhalten zwei Texte und werden gebeten, dazu Stellung zu beziehen.

Text 1: «Tiere haben Würde!»

(nach Hagencord, 2014, gekürzt)

«Die sogenannten Nutztiere hat unsere Gesellschaft längst zu ‹Material› entwürdigt. Wert und Würde der Tiere als Lebewesen im vermeintlich christlichen Abendland scheinen vergessen. Die Natur und ihre Geschöpfe sind zur bloßen Ressource für den Menschen degradiert. Die Industrienationen sind in dreifacher Weise verantwortungslos: Für unseren Wohlstand werden die sogenannte Dritte Welt, unsere Nachwelt und die natürliche Mitwelt zur Kasse gebeten.»

Text 2: «Wo bleibt die Würde des Bauern, der Bäuerin?»

«Viel ist die Rede von Tierschutz. Der Aufschrei in der Öffentlichkeit ist groß, wenn Schilderungen von Tierleid an die Öffentlichkeit gelangen. Das ist gut so – wer aber denkt an die Arbeitsbedingungen der Bauern und Bäuerinnen? Menschen, die niemals auf einem Hof gearbeitet haben, fordern ein ‹Zurück zur Natur›, polemisieren gegen Systeme, die die Arbeit erleichtern – und argumentieren mit der ‹Würde der Tiere›. Wo bleibt die Würde der Bauern und Bäuerinnen? 365 Tage im Jahr frühmorgens aufstehen, schwere Arbeit verrichten und dafür einen Stundenlohn erhalten, der jedem Kollektivvertrag spottet – ist das nicht Ausbeutung? Es gibt kein Argument dagegen, dass Geräte, die schwere Arbeit effizienter gestalten und sie erleichtern, eingesetzt werden.»

5. Reflexion

Die Lernenden führen in Gruppen von vier bis sechs Personen einen Projekt-Check durch.

Anhand einer Checkliste (Büro für Zukunftsfragen Vorarlberg/Unternehmen 21: Projekt Check) analysieren sie die Auswirkungen auf die Bereiche Wirtschaft und Arbeit (Hat das System Auswirkungen auf die Arbeitsplätze in der Region?), auf die Umwelt (Welche Wirkungen haben solche Systeme auf das Landschaftsbild), auf die Gesellschaft (Welche Wirkungen hat es auf die Familie?) und schließlich auf zeitliche und räumliche Fernwirkungen (Verändert ein solches System langfristig unser Verhältnis zu Nutztieren?). Das Ergebnis der Gruppenarbeit besteht in einer kommentierten Liste und einer Grafik, die Wirkungen visualisiert.

Das Ziel ist es, mit den Lernenden die Komplexität der Fragestellung sichtbar zu machen und sie zu einer differenzierten, systemischen Sichtweise anzuregen. Die Reflexion anhand der vier Themenbereiche unterstützt damit sowohl die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel als auch den kritischen Diskurs zu einem kontroversiellen Thema.

Literatur

Büro für Zukunftsfragen Vorarlberg (2006). Unternehmen 21. Projekt Check: Kairos. Verfügbar unter https://www.vorarlberg.at/vorarlberg/umwelt_zukunft/zukunft/buerofuerzukunftsfragen/weitereinformationen/nachhaltigeentwicklung/vorarlbergueberblick/unternehmen21-projektchec.htm [20. 11. 2015]

de Haan, G. (2007): Programm Transfer 21. Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe. Verfügbar unter http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf [20. 11. 2015]

Hagencord, R. (2014): Tiere haben Würde! Verfügbar unter http://www.lebensart.at/univ-prof-dr-rainer-hagencord [20. 11. 2015]

Kulturlandschaftsinterpretation: Entdecken, wahrnehmen – erforschen, erfahren

Katharina Kraus & Wilhelm Linder

«Grüne Pädagogik» leitet an, die Welt zu entdecken: Mehrperspektivisch, forschend-analytisch ebenso wie ganzheitlich interpretierend. Dafür schafft sie geeignete Lernsituationen, weckt die Neugierde und unterstützt selbstständiges Arbeiten. Sie bringt durch Interventionen neue Aspekte ein und gibt Raum für Reflexion.

Die Auseinandersetzung mit Emotionen und Empfindungen, mit persönlichen Erfahrungen muss dabei integraler Bestandteil sein, denn auf der einen Seite löst jede Erkenntnis Emotionen aus, auf der anderen Seite beeinflussen Gefühle die Wahrnehmung und die Erkenntnis.

Das nachfolgend beschriebene Lernsetting zur Kulturlandschaftsinterpretation wurde im Teamteaching entwickelt mit dem Anspruch, den sachlich-naturwissenschaftlichen «Blick nach außen» mit dem persönlich reflektierten, emotionalen «Blick nach innen» zu verknüpfen.

Relevanz des Themas

Landschaften sind geprägt durch naturräumliche Gegebenheiten, sie sind aber ebenso Kulturräume, erzählen die Geschichten von Nutzungen, von Machtverhältnissen, von gesellschaftlichen Umbrüchen. Sie sind aber auch verbunden mit Erfahrungen, Erinnerungen, sind Heimat oder Fremde.

Daher eignet sich die Auseinandersetzung mit ihnen besonders, um die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung (Ökologie, Ökonomie und Soziales) zueinander in Beziehung zu setzen.

Kompetenzen

Ein mehrperspektivischer Blick auf Kulturlandschaften ermöglicht die Entwicklung folgender Kompetenzen:

- die eigenen Vorstellungen von Natur und Kulturlandschaft kritisch reflektieren;
- durch neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen;
- die widersprüchlichen Anforderungen der Akteure (Anwohnerinnen und Anwohner, Touristinnen und Touristen ...) darstellen und diskutieren;
- Auswirkungen des eigenen Handelns als Konsumierende auf Landschaften erkennen und Alternativen entwickeln;
- die Bedeutung von intakter Kulturlandschaft für das eigene Wohlbefinden erfahren und reflektieren.

Mit dem oben angeführten Lern-Lehrsetting wurden zwei Schwerpunkte verfolgt: Eine Exkursion mit verschiedenen Stationen ermöglichte den «Blick nach außen», eine Aufarbeitung und Reflexion mit ganzheitlichen, kreativen Methoden den «Blick nach innen».

So wurden einerseits thematische, theoretische Informationen gegeben, andererseits der Raum geschaffen, Sinneserfahrungen zu sammeln und Empfindungen, Assoziationen, eigene Gedanken auszudrücken. Im Teamteaching waren dabei die Rollen verteilt: Wilhelm Linder lenkte den «Blick nach außen», auf die Biologie, den Naturraum, aber auch auf die historischen Spuren in der Landschaft, auf die früheren und aktuellen Nutzungsformen. Katharina Kraus konzentrierte sich auf den «Blick nach innen», darauf, was «die Gegend auslöst in jedem von uns». Dazu verwendete sie sensitive methodische Settings, aber auch kreative Interventionen aus der Kunsttherapie.

> Das Verknüpfen von naturwissenschaftlichen und künstlerisch-sensitiven Betrachtungsweisen wurde sehr positiv angenommen und bewirkte eine Vertiefung in beiden Bereichen ...

Beispiele

«Blick nach außen»: Landschaftselemente werden aus biologischer und historischer Perspektive betrachtet. Eine Streuobstwiese erinnert an Subsistenzwirtschaft, eine Bergwiese beeindruckt durch Artenvielfalt, ein Bahndamm zeigt die biologische Bedeutung von Trockenstandorten und enthält Hinweise auf frühere Nutzungsformen, beispielsweise durch Korbmacher. Methoden der naturwissenschaftlichen Beobachtung und Untersuchung, das Arbeiten mit historischem Karten- und Bildmaterial sowie «Storytelling» sind geeignete Methoden, um diese Spuren in der Landschaft lesen zu lernen.

«Blick nach innen»: Landschaftselemente lösen Emotionen aus: Eine Blumenwiese lässt uns an Urlaub denken, eine Neubausiedlung empfinden wir als störend, eine Kopfweide in ihrer bizarren Form regt die Phantasie an. Die aus naturwissenschaftlicher Perspektive untersuchten Landschaftselemente erhalten eine weitere, sinnliche Bedeutung. Geeignete Methoden sind z. B. Achtsamkeitsübungen, wie Gehmedidationen oder Reflexionen mittels Kreativtechniken, etwa durch das Legen eines Naturmandalas mit den gesammelten Objekten oder die Verarbeitung von Erinnerungen bei der Erstellung eines Kurzgedichtes.

Ergebnisse, Erfahrungen, Schwierigkeiten

Die folgenden Eindrücke basieren auf einer informellen Evaluation, sie ermutigen zur Weiterarbeit. Das Verknüpfen von naturwissenschaftlichen und künstlerisch-sensitiven Betrachtungsweisen wurde sehr positiv angenommen und bewirkte eine Vertiefung in beiden Bereichen.

Die Sensibilisierung für die eigenen Empfindungen führte auch zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, die naturwissenschaftlichen Themen waren Grundlage für vielfältigere Wahrnehmungen.

Ein solches Setting ist allerdings aufwendig in der Vorbereitung: Eine vorbereitende Exkursion ist unumgänglich, es gilt, geeignete Orte zu finden, Geschichten und Geschichte zu recherchieren, aber auch mit schöpferisch-kreativen Methoden Lernerfahrungen zu ermöglichen, die eben nicht nur über den Kopf eingeprägt werden, sondern ganzheitlich und tief wurzeln dürfen.

Schließlich braucht es die Bereitschaft der Lehrenden, dem jeweils anderen Bereich Raum zu geben, sich einzulassen auf andere Sichtweisen: Ein bloßer Wechsel wie etwa bei aufeinanderfolgenden Stunden ist wenig zielführend. Das gemeinsame Engagement mit unterschiedlichen Schwerpunkten muss sichtbar werden. Trotz des Aufwandes: Wir werden es mit Freude wieder versuchen und können es uneingeschränkt empfehlen.

Kreative, künstlerische Auseinandersetzung (Land Art) mit und in der Natur

Sammeln und gestalten

«Grüne Pädagogik» in der Beratung?

Liane Kaipel

In beratungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der Hochschule werden die didaktischen Prinzipien der «Grünen Pädagogik» angewendet. Doch passen «Beratung» und «Grüne Pädagogik» überhaupt zusammen?

«Beratung» wird an der Hochschule einerseits als Synonym für ein vielseitiges Berufsfeld und andererseits für die Handlungsform des Beratens verwendet.

In diesem Beitrag meint «Beratung» ausschließlich den unterstützenden Vorgang bei der Bewältigung einer praktischen Problemstellung. In Bezug auf das Verhältnis von «Grüner Pädagogik» und «Beratung» sind zwei Fragen interessant:

1. Welche Gemeinsamkeiten und Differenzen gibt es?
2. Wie ist das «Grün» der «Grünen Pädagogik» im Kontext von Beratung zu interpretieren?

1. Welche Gemeinsamkeiten und Differenzen gibt es im Verhältnis von «Grüner Pädagogik» und «Beratung»?

Das Erleben von steigender Komplexität – sowohl gesamtgesellschaftlich als auch bei individuellen, alltäglichen Problemlagen – wird als eine Ursache für den wachsenden Bedarf an Beratung gesehen und ist daher für «Grüne Pädagogik» und für Beratung konstitutiv.

Die wissenschaftstheoretische Fundierung der «Grünen Pädagogik» bezieht sich im Prinzip auf die gleichen systemtheoretischen und konstruktivistischen Konzepte wie die systemische Beratung.

Im systemischen Verständnis wird Beraten als Lern-, Entwicklungs- oder Veränderungsprozess verstanden, der von außen nicht bestimmt oder instruiert werden kann. Beratende regen als Entwicklungshelfer/innen die Lösungsfindung innerhalb des Systems an (vgl. Barthelmess, 2001, S. 121). Das Arbeiten mit Irritationen/Perturbationen sowie das Aushalten von Unsicherheiten und Ambiguitäten sind didaktische Prinzipien der «Grünen Pädagogik», die auch als zentrale Prinzipien der systemischen Beratung gelten.

Beraten als pädagogische Handlungsform

Pädagogik wird alltagssprachlich eher mit Bildung als mit Beratung assoziiert. Gibt es eine sinnstiftende Verbindung zwischen Pädagogik und Beratung? Nach Dewe (2005, S. 150) zählen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie «zu den zentralen Interventionsformen im privaten und beruflichen Alltagsleben Erwachsener».

Beratendes und erwachsenenpädagogisches Handeln fasst er als **Grundformen pädagogischen Handelns** zusammen und grenzt sie vom therapeutischen Handeln ab. Ziel pädagogischen Handelns ist die Optimierung der Handlungsfähigkeit von individuellen oder kollektiven Subjekten durch das Begleiten und Strukturieren von Lernprozessen (vgl. Dewe, 2005). Krause, Mayer, Assmann (2007, S. 1) sprechen sogar davon, «dass die Pädagogik durchaus als Beratungswissenschaft verstanden werden kann». Wird Beratung aus der Perspektive prozessorientierten Lernens und als pädagogische Tätigkeit betrachtet, passt sie gut unter das Dach der «Grünen Pädagogik». Trotz vorhandener Gemeinsamkeiten erscheint es insbesondere in ausbildungstechnischer Hinsicht jedoch sinnvoll, die Unterscheidung zwischen lehrenden und beratenden Settings aufrechtzuerhalten, da die entsprechenden beruflichen Situationen und Aufgaben sich wesentlich unterscheiden und die Entwicklung jeweils spezifischer Kompetenzen erfordern.

Wird Beratung aus der Perspektive prozessorientierten Lernens und als pädagogische Tätigkeit betrachtet, passt sie gut unter das Dach der «Grünen Pädagogik».

> Beim Anspruch, ökologische, ökonomische und soziale Aspekte in der Beratung zu berücksichtigen, hat man es klassischerweise mit einem «Trilemma» zu tun – widersprüchliche Zielsetzungen sollen unter einen Hut gebracht werden.

2. Wie ist das «Grün» der «Grünen Pädagogik» im Kontext von Beratung zu interpretieren?

Das Wort «Grün» in der «Grünen Pädagogik» bezieht sich einerseits auf die Themenfelder im Agrar- und Umweltbereich und andererseits auf den Anspruch der Mehrperspektivität. Beim Anspruch, ökologische, ökonomische und soziale Aspekte in der Beratung zu berücksichtigen, hat man es klassischerweise mit einem «Trilemma» zu tun – widersprüchliche Zielsetzungen sollen unter einen Hut gebracht werden.

Frenz, Unger, Schlick (2011, S. 10f.) sprechen im Zusammenhang mit Energieberatung davon, dass «es im Umgang mit solchen konstitutiven Handlungsparadoxien keine standardisierten Lösungen geben kann». Sie folgern daraus, dass «diese Widersprüche reflexiv bearbeitet werden müssten». Diese Forderung nach einer reflexiven Bearbeitung des Trilemmas entspricht in hohem Maße dem Lernen in der «Grünen Pädagogik».

Beratungskompetenzen im Sinne der «Grünen Pädagogik»

Der Reflexionsmodus nach Tiefel (2004) stellt eine Kombination aus den Elementen Reflexionsfokus und Reflexionswissen dar und unterscheidet vier Niveaustufen, welche auch als Kompetenzstufen verstanden werden können.

Grundsätzlich wird differenziert, ob eher mit der Reduzierung der Problemkomplexität und der Reproduktion bekannten Wissens (Stabilisierung) oder mit einem Sich-Einlassen auf die Komplexität des Problems und Durchspielen aller Möglichkeiten (Innovation) gearbeitet wird (vgl. Djaloeis, Frenz, Heinen, Schlick, 2011, S. 77).

	Reflexionsfokus	Reflexionswissen
Innovative Reflexionsmodi	**Flexibel-komplexer Fokus:** Unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven fließen parallel in Reflexionen ein; Integration unterschiedlicher Perspektiven – Perspektivenerweiterung	**Reflexives Wissen:** Gestaltung des Neuen und Generierung neuer Lösungen; bewusste Wahrnehmung und Umgang mit unterschiedlichen Konzepten, Standpunkten, Wissen und Nichtwissen
	Relationaler Fokus: Zwei oder mehrere Perspektiven werden situativ abwechselnd in Reflexionen einbezogen	**Strukturwissen:** Bewusstes Wissen um Anpassungs- und Gestaltungsmöglichkeiten («Variation des Bekannten») Vergrößerung der Auswahlmöglichkeiten, Ausbildung neuer Routinen, Erweiterung vorhandener kognitiver Schemata
Stabilisierende Reflexionsmodi	**Hierarchischer Fokus:** Bevorzugung einer Perspektive	**Regelwissen:** Bewusste situations- und kontextadäquate Anpassung bekannter Muster, Verhaltensweisen und Lösungen
	Dominanter Fokus: Ausschließliche Betrachtung einer einzigen Wahrnehmungsperspektive	**Rezeptwissen:** Routinierte Anwendung und Stabilisierung bekannter Muster, Verhaltensweisen, Abläufe und Lösungen

Tabelle zur Erläuterung der Reflexionsmodi (in Anlehnung an Tiefel, 2004, S. 267ff., modifiziert durch die Autorin)

> Gerade in Zeiten betriebswirtschaftlicher Effizienzdebatten wird es zur Herausforderung, Beratungsprozesse im Geist der «Grünen Pädagogik» zu gestalten.

Um in Beratungssituationen den Prinzipien der «Grünen Pädagogik» gerecht zu werden, müssten vermutlich die beiden innovativen Reflexionsmodi erreicht werden. Wie stark in einer Beratung alle relevanten Aspekte der Nachhaltigkeit und mehrere mögliche Szenarien beleuchtet werden können, hängt vom Auftrag, von der Problemstellung und der Beratungsphase ab. Bei komplexen Problemlagen und in einer frühen Phase der Beratung ist ein breiter, offener und innovativer Ansatz sicherlich von Vorteil. In der Phase der Umsetzung sind vermutlich stabilisierende Reflexionsmodi hilfreich.

Beratung hat häufig die Erarbeitung konkreter Lösungsvorschläge zum Ziel. Diese auf dem Niveau der innovativen Reflexionsmodi zu entwickeln, erfordert die bewusste Bearbeitung von Zielkonflikten. Hier stellen die Prinzipien der «Grünen Pädagogik» hohe Anforderungen an alle Beteiligte.

Abschließend kann gesagt werden, dass «Grüne Pädagogik» und «Beratung» kein Widerspruch sind. Beide basieren auf einem vergleichbaren Lernverständnis. Allerdings muss fall- und situationsbezogen entschieden werden, wie den spezifischen Lernprinzipien im Beratungsprozess entsprochen werden kann. Gerade in Zeiten betriebswirtschaftlicher Effizienzdebatten wird es zur Herausforderung, Beratungsprozesse im Geist der «Grünen Pädagogik» zu gestalten.

Literatur

Barthelmess, M. (2001). Systemische Beratung? Eine Einführung für psychosoziale Berufe. 3., korrigierte Aufl. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag.

Dewe, B. (2005). Einheit – Differenz – Übergänge. Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/doks/dewe0501.pdf [16. 04. 2015]

Djaloeis, R., Frenz, M., Heinen, S., Schlick, C. M. (2011). Wie kommt ein Bauzeichner in der Energieberatung zurecht? Interpretation eines problemorientierten Gruppeninterviewsaus kompetenzdiagnostischer Sicht. In Moderne Beruflichkeit, Untersuchungen in der Energieberatung, S. 73–89). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Frenz, M., Unger, T., Schlick, C. M. (2011). Moderne Beruflichkeit am Beispiel der Energieberatung – Problemstellung, Ziel und Aufbau des Bandes. In Moderne Beruflichkeit. Untersuchungen in der Energieberatung, S. 9–20. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Krause, C., Mayer, C.-H., Assmann, M. (2007). Profil und Identität professioneller Berater und Beraterinnen, (3). Verfügbar unter http://www.beratung-aktuell.de/identitaet.pdf [05. 08. 2015]

Schäffter, O. (2009). Eine Professionstheorie der Beratung als Horizont für neue Beratungsfelder. In Beratung im Wandel. Analysen, Praxis, Herausforderungen, S. 59–89. Berlin: Leutner.

Tiefel, S. (2004). Beratung und Reflexion? Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

So sehen Studierende die «Grüne Pädagogik»

Zusammengestellt und kommentiert von Angela Forstner-Ebhart

Die folgenden Stellungnahmen wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung «Erziehung und Unterricht» im Sommersemester 2014 gesammelt und verdeutlichen die Einstellungen von Studierenden der Agrarpädagogik im vierten Semester zum Konzept der «Grünen Pädagogik». Die Statements beziehen sich auf den letzten Teilbereich der folgenden Aufgabe, der zur Wiedergabe der eigenen Meinung auffordert. Sie sind inhaltlich unverändert wiedergegeben.

- Verfassen Sie ein Motivationsschreiben für die «Grüne Pädagogik»: Was ist die GP? Welche Ziele können mit GP erreicht werden? Warum soll GP umgesetzt werden? Wie kann GP als Lernsetting umgesetzt werden?
- Wählen Sie drei Begriffe der GP aus, die Ihnen sehr bedeutend erscheinen, zitieren Sie die Seiten, wo sich die Begriffe im Handbuch (siehe pdf) finden und erklären Sie die Begriffe in Zusammenhang mit der GP.
- Erläutern Sie kurz eine Idee für ein Lernsetting im Sinne der GP, evt. können auch Werkzeuge des Systemmodellierens beinhaltet sein.
- Geben Sie Ihre eigene Meinung zur GP wieder.

Anna Jäger: «... ‹Grüne Pädagogik› ist keinesfalls die bloße Ergänzung der Pädagogik um Themen, Inhalte und Methoden der Umweltbildung. Sie ist ein offenes Konzept und meint, ‹sich auf den Weg zu machen›, neue Fragestellungen zu entwickeln, neue Settings zu erproben – hier sind alle Bereiche gefordert, voneinander zu lernen: die Umwelt- von der Agrarbildung und diese vom Bereich Green Care. Mithilfe der ‹Grünen Pädagogik› ist nachhaltiges und praxisnahes Lernen durch Irritation und Evaluation gegeben. ‹Grüne Pädagogik› braucht es für die Zukunftsfähigkeit ...»

Andrea Strauss: «... GP inkludiert eine Offenheit, die über bestehende Systemgrenzen hinausgeht. Ich bin der Meinung, dass durch die ‹Grüne Pädagogik› viele **neue Wege** im Denken eröffnet werden. Jeder von uns hat seine Meinungen und Informationen zu gewissen Themen, die in unseren Köpfen verankert sind. Mit der ‹Grünen Pädagogik› können diese festgefahrenen Bilder in unseren Köpfen gelockert werden. Mehrperspektivität, emotionale Betroffenheit, subjektbezogene Zielbildung, Irritation, sozialer Austausch, Evaluation und Reflexion sollen uns dabei helfen und uns zu einem nachhaltigen Lernen führen. Ich sehe es als Ziel, Ansätze der ‹Grünen Pädagogik› in meinem eigenen Lernen und in späterer Folge in den Unterricht mitzunehmen und einzubauen. Denn die meisten Probleme in unserem Alltag lassen sich nicht alleine lösen, sondern die Entwicklung von Lösungen muss in Zusammenarbeit mit anderen erfolgen. Die ‹Grüne Pädagogik› zeigt sehr deutlich, wie dies geschehen kann ...»

Katharina Vater: *«... Eine neue Art des Denkens ist notwendig, wenn die Menschheit weiterleben will,* sagt Albert Einstein. Die Zeit fordert Veränderungen, das angeführte Zitat forderte dies schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Um nachhaltige Schritte in Richtung Zukunft zu setzen, ist es notwendig, ökologische, ökonomische und soziale Problemfelder in den Vordergrund zu rücken. Gerade diese drei Bereiche kennzeichnen sich oft durch Diskrepanzen. Dies hat die Hochschule für Agrar und Umweltpädagogik als Motivation gesehen, im Bildungsbereich ein innovatives, pädagogisches Modell zu entwickeln ...»

Sonja Blauensteiner: «...Wird die heutige Gesellschaft genauer unter die Lupe genommen, können zwei sehr starke Trends erkannt werden: Einerseits wollen die Menschen erfolgreich sein und den größtmöglichen Gewinn bei der Herstellung von Dienstleistungen und Produkten erzielen, andererseits möchten sie durch ein umweltbewusstes Handeln im Einklang mit der Natur stehen und diese nicht gefährden – dafür brauchen wir Herangehensweisen der GP ...»

Tobias Kraler: «... Aus Sicht des Lernenden ist vor allem der nachhaltige Kompetenzerwerb anzuführen. In diesem Zusammenhang muss auch der reflexive Aspekt angeführt werden. Lernende müssen ihr Handeln und Tun kritisch hinterfragen und stets weiterentwickeln ... Ziel soll es sein, Lernende mit gutem Kommunikationswerkzeug auszustatten. Schließlich ist die Kommunikation der Schlüssel zur Kooperations- und Partizipationsfähigkeit, welche zukünftig an Bedeutung gewinnen wird. ‹Grüne Pädagogik› blickt über Tellerränder hinaus, hinterfragt kritisch, motiviert die Lernenden durch authentische Problemstellungen, fördert Selbstständigkeit und erzeugt dadurch eigenständiges Handeln der Schüler/innen ...»

Thomas Lienhart: «... Der Trend in unserer Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit erfasst uns in nahezu jedem Bereich: Mobilität, Wärmeversorgung, Stromerzeugung und Nahrungsbereitstellung. Die Problemstellungen, die damit verbunden sind, sind sehr mannigfaltig. Immer wieder kommt es zu Diskussionen zwischen ökologisch und ökonomisch angehauchten Parteien. Die Hochschule setzt nun Pionierschritte und entwickelt mit ihrem Konzept der ‹Grünen Pädagogik› eine Ausbildung, die die drei Hauptpunkte (Ökonomie, Ökologie und Soziales) interdisziplinär vereint und zum vernetzten Denken auffordert. Im Grunde genommen sollen durch die vielen Problemlösungsvorschläge Win-win-Situationen entstehen. Ich meine damit, dass alle drei Aspekte (Ökonomie, Ökologie und Soziales) in einem Problemfall als Gewinner hervorgehen können ...»

Astrid Wagner: «... Durch Innovationen im Rahmen der ‹Grünen Pädagogik› ist es gelungen, neue Wege an der Hochschule zu gehen und Neues auszuprobieren. Das Voneinander-Lernen spielt hierbei eine wichtige Rolle. Mithilfe der ‹Grünen Pädagogik› werden die drei Bereiche Agrar, Umwelt und Green Care sich stärker miteinander vernetzen, voneinander lernen und erweiterte Sichtweisen entwickeln. Ich glaube, dass dieses Lernen an Widersprüchen einen wichtigen Beitrag für den kompetenzorientierten Unterricht leisten kann. Denn wenn sich etwas widerspricht, dann muss man der Sache erst recht auf den Grund gehen und Forschungsarbeit betreiben. Gerade in dieser Zeit mit sehr viel Informationsfluss ist es oft sehr schwer, sich nur an einer Sache zu orientieren ...»

Elisabeth Kröll: «... Themen der Nachhaltigkeit, und die Bewusstseinsbildung der permanent zunehmenden Ressourcenknappheit sind vor allem in den land- und hauswirtschaftlichen Fachschulen wesentlich. Die drei Komponenten, Ökonomie, Ökologie und soziale Kompetenz sollten auch in der Werterziehung Einfluss nehmen. Bewusstes Handeln und Entscheiden sowie die Wertschätzung der Natur spielt meiner Meinung nach eine essenzielle Rolle in der Bildung ...»

Florian Mair: «... Heutzutage ist Wissen schnell wandlungsfähig und bald überholt, daher geht es um die Anwendung des Wissens in allen Bereichen unseres Lebens. Die Gestaltung von Lernsettings hinsichtlich des Anspruches, dass die Schüler/innen selbstständig Problemlösungskompetenz entwickeln sollen, ist ein Meilenstein in der ‹neuen› Denkweise dieser Pädagogik. Dabei auch ökologische Gesichtspunkte mitzubedenken, formt die ‹Grüne Pädagogik› zu einem Kreis, der sich damit schließt. Es geht darin immer um die Kompetenzen der Schüler/innen, die am Ende des Lernprozesses zu selbstständiger Handlungsfähigkeit führen sollen ...»

Florian Kaar: «... In unserem heutigen Zeitalter gibt es ständig Erneuerungen und Veränderungen. Wissen ist kurzlebiger geworden. Aus diesem Grund steht man ein ganzes Leben lang vor der Aufgabe, sich Wissen anzueignen, sein Wissen und Handeln zu überprüfen, sich einer kritischen Reflexion zu unterziehen und somit Änderungen, Verbesserungen herbeizuführen. Das lebenslange Lernen, die eigene Reflexion verlangt Lernmotivation. Diese sollte durch die ‹Grüne Pädagogik› vermittelt werden ...»

Jakob Pühringer: «... Studierende an der Hochschule gehen neben einer angestrebten Lehrtätigkeit oftmalig auch in beratende Funktionen. Speziell in diesen Bereichen soll eine Sicherstellung der Landwirtschaft gewährleistet sein und der Fokus auf eine nachhaltige Entwicklung gelegt werden. Hierbei soll mit speziell inszenierten Lernprozessen ein Spannungsfeld bei den Studierenden erzeugt werden. Ein Spannungsfeld, welches dazu führen soll, dass sich die Beteiligten selbstständig damit auseinandersetzen, eine Lösung zu modellieren, welche den Schutz von Natur und die Sicherstellung der landwirtschaftlichen Produktion beinhaltet ...»

Studierende nehmen Stellung zur «Grünen Pädagogik».
Von links 1. Reihe unten: Florian Kaar, Jakob Pühringer, Astrid Wagner, Thomas Lienhart, Renate Pernsteiner
Von links 2. Reihe hinten: Tobias Kraler, Katharina Vater, Elisabeth Kröll, Karin Spitzer, Johann Fellinger, Andrea Strauss

Johann Fellinger: «... Dies ist eine einzigartige Chance, im Sinne der Nachhaltigkeit und des Verständnisses der Menschen untereinander. Wer die ‹Grüne Pädagogik lebt›, muss diese in Lernsettings umsetzen. So kann den Schülern und Schülerinnen der nötige Weitblick gegeben werden, um deren Leben oder deren zukünftige Betriebe im Sinne der Nachhaltigkeit zu führen. Da sich viele Menschen (oft unbewusst) sehr egoistisch, besonders in Bezug auf unsere Ressourcen, unsere Gesundheit und auch unser soziales Umfeld, verhalten, sollen die Lernsettings in diese Kerbe schlagen ...»

Karin Spitzer: «... Es gibt so viele Menschen, die ihren traditionellen Denkmustern und ‹engstirnigem› Denken nicht entkommen oder diesen entgleiten wollen und keine anderen Meinungen annehmen. Mithilfe der ‹Grüne Pädagogik› kann dem entgegengewirkt werden, da man genau auf das eingeht, um andere Sichtweisen und Handlungsformalitäten zu entwickeln und zu erkennen. Eine gewisse Grundhaltung zur persönlichen Offenheit, Förderung der nachhaltigen Entwicklung und Unterstützung der regionalen Wertschöpfung sind gerade in der Lehrer/innen- und Berater/innentätigkeit von großer Bedeutung, um auch die Prinzipien der ‹Grünen Pädagogik› umsetzen und ‹leben› zu können ...»

Lisa Busch: « ... Die ‹Grüne Pädagogik› schafft es, eine rein ökologische, ökonomische oder soziale Schiene aufzubrechen und uns daran zu erinnern, dass man nie eine Komponente alleine betrachten sollte. Schülerinnen und Schüler können so in den verschiedensten Lebenssituationen Themen von anderen Seiten/Perspektiven betrachten und flexibel reagieren. Nachhaltiges Lernen hat in der ‹Grünen Pädagogik› den größten Stellenwert eingenommen ...»

Renate Pernsteiner: «... Da es im landwirtschaftlichen Bereich oft eine sehr vorgefertigte verinnerlichte Meinung zu Ökologie und Nachhaltigkeit gibt, können neue Sichtweisen oft nur durch selbstständige Auseinandersetzung mit der Thematik gewonnen werden. Bei der gesunden Ernährung ist es ähnlich. Nur die Wissensvermittlung, was gesund ist, bewirkt wenig ...»

Die angeführten Zitate der Studierenden zeigen eine starke Identifizierung mit den Zielen der «Grünen Pädagogik». Die Sichtweisen verdeutlichen auch die unterschiedlichen Zugänge zum didaktischen Konzept. Alle Äußerungen sind geprägt von hoher Bedeutungszuschreibung für das zukünftige pädagogische Arbeiten in diesem Bereich. Offenheit, Austausch, kritische Betrachtungsweisen und Reflexion werden als maßgeblich für die pädagogische Arbeit beschrieben und weisen der didaktischen Konzeption der «Grünen Pädagogik» einen hohen Stellenwert zu.

Forschung zur «Grünen Pädagogik»

Leopold Kirner & Monika Winzheim

Zielsetzung und Profil der Forschungsaktivitäten der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien ergeben sich aufgrund ihrer spezifischen Ausrichtung. Die «Grüne Pädagogik» stellt einen von vier Forschungssträngen dar.

Forschungsstruktur

Thematisch widmet sich die Hochschule folgenden Forschungsschwerpunkten: «Grüne Pädagogik», Berufsfelder und Berufsumfelder, Beratung – Entwicklung – Innovation sowie Unternehmensführung. Zusammen mit nationalen und internationalen Partnern wird an der Hochschule im Sinne der «Grünen Pädagogik» interdisziplinär geforscht. Die «Grüne Pädagogik» fokussiert auf die didaktischen und fachlichen Fragen aus der agrar- und umweltbezogenen Fachdidaktik und Fachberatung.

Rolle der Forschung an der Hochschule

Eine Teilhabe an Forschung, welche sich am Europäischen Qualifikationsrahmen orientiert und Elemente der «Grünen Pädagogik» beinhaltet, wird Lehrenden an der Hochschule in vier Stufen ermöglicht:

1. Wissensrezeption: Relevante Forschungsergebnisse über Schule, Unterricht, Beratung oder Coaching aus Fachtexten, von Vorträgen oder aus wissenschaftlichen Publikationen rezipieren.
2. Grundlegende Methodenkompetenz: Methoden und Strategien der Forschung zu kritischer Rezeption und Anwendung in der eigenen beruflichen Tätigkeit, zur Evaluierung und Qualitätssicherung kennenlernen.
3. Einübung in Fallverstehen: Forschungsmethoden und Forschungsstrategien für die Analyse und Bearbeitung berufsrelevanter Fälle in «distanzierten» Situationen zur Ausbildung eines professionellen Umgangs nützen.
4. Forschung mit der primären Zielgruppe «scientific Community»: Eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten konzipieren, durchführen und publizieren, um einen eigenen Beitrag in der Wissenschaftsentwicklung zu leisten.

Auswertung von Lernsettings im Rahmen der «Grünen Pädagogik»

Die «Grüne Pädagogik» ist vor allem pädagogisches Paradigma, welches auf die Nachhaltigkeit von Lernprozessen fokussiert und dazu Prozesse der Irritation (im Sinne von Hinterfragen von voreiligen bzw. schnellen Lösungen) nützt, insbesondere zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem. In dem mehrstufigen Forschungsprojekt «Auswertung von Lernsettings im Rahmen der ‹Grünen Pädagogik›» der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien wurde der Frage nachgegangen, ob und in welchen Settings «Lernen an Widersprüchen» geeignet ist, Kompetenzen im Sinne der «Grünen Pädagogik» zu entwickeln (siehe dazu Forstner-Ebhart et al., 2015, S. 33f.). Als Methode wurde ein Pre-Post-Testdesign mit Intervention im Rahmen des systemischen Lernsettings quantitativ, jedoch auch mit offenen Fragen zur Meinungserhebung, gestaltet.

> Die «Grüne Pädagogik» ist vor allem pädagogisches Paradigma, welches auf die Nachhaltigkeit von Lernprozessen fokussiert und dazu Prozesse der Irritation nützt.

Die Studie bestätigt grundsätzlich, dass Lernsettings der «Grünen Pädagogik» ein wirkungsvolles Instrument darstellen, um Interesse und Nachdenkphasen seitens der Studierenden zu erzeugen. Besonders geschätzt werden die Pluralität von Themen im Unterricht und das Hinterfragen von festgefahrenen Meinungen. Andererseits verunsichert die erzeugte Irritation die Studierenden. Die Studie verweist hier darauf, dass ein gezieltes Heranführen an das Aufbrechen dieser Denkstrukturen nötig ist. Dazu ist nach den ersten Evaluierungen ein längerer Prozess als ein vierstündiger Unterrichtsblock vonnöten. Auch die Entwicklung systemischer Denkansätze erfordert, wie heterogene Ergebnisse der Untersuchung zeigen, zahlreichere Interventionen.

Erhebung und Auswertung von Lernsettings im Rahmen der «Grünen Pädagogik»

Weiterentwicklung der Lernszenarios

Auf Basis der Erkenntnisse aus den Vorstudien werden weitere Lernszenarios im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts weiterentwickelt und erneut mit einer Pre- und Post-Evaluierung untersucht (Auswertung von Lernsettings im Rahmen der «Grünen Pädagogik» Teil II und Teil III). Bei der Entwicklung und Evaluierung wird besonders auf ihre kompetenzorientierte Wirkung geachtet. Die Forschungsprojekte zielen auf Informationen, um darauf aufbauend spezifische Lernsettings für verschiedene Personengruppen, die sich auf unterschiedlichem Reflexionsniveau befinden, zu entwickeln. Das adaptierte Lernszenario wird in verschiedenen Themenbereichen angewendet, um die Übertragbarkeit zu prüfen. Es wird einerseits eine didaktische Basis definiert, und andererseits werden themenspezifische Bausteine formuliert, die je nach Einsatz adaptiert werden können. Ziel ist ein funktionierendes Lernsetting im Sinne der «Grünen Pädagogik», das in verschiedensten Bereichen eingesetzt werden kann.

Konkrete Umsetzung

In 48 Einzelinterviews mit Lehrenden werden diese nach dem Verständnis und den didaktischen Grundsätzen der «Grünen Pädagogik» sowie nach deren Bedeutung und Funktion für Lehrende und die Institution der Hochschule befragt. Die Methodik der derzeitigen Umsetzung im Unterricht wird ebenso erhoben. Die Befragung hat Mitte November 2015 begonnen, Resultate sind Mitte 2016 zu erwarten.

> Das adaptierte Lernszenario wird in verschiedenen Themenbereichen angewendet, um die Übertragbarkeit zu prüfen.

Forschungsfragen

- Wie können die Tools der «Grünen Pädagogik» optimal in Lernsettings zum Einsatz gebracht werden?
- Welche Tools eignen sich besonders gut, um die Ziele der «Grünen Pädagogik» zu erreichen?
- Wie themenabhängig sind die Lernsettings, inwieweit ist eine themenübergreifende Verallgemeinerung möglich?
- Was muss beachtet werden, um die Werthaltungen, die in verschiedenen Ebenen aufeinandertreffen, konstruktiv zu berücksichtigen? Welche Tools und Methoden können dieses Ziel erreichen (helfen)?
- Welche methodentheoretischen Ableitungen und Vorlagen sind in Form von Patterns möglich?

> Forschung soll das Wachstum der Hochschule unterstützen.

Bachelorarbeiten zur «Grünen Pädagogik»

Die «Grüne Pädagogik» wird auch im Rahmen von Bachelorarbeiten von Studierenden wissenschaftlich untersucht. Ziel der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik ist es, für jeden Forschungsschwerpunkt Bachelorarbeiten in Auftrag zu geben. Im Studienjahr 2014/15 wurden vier Bachelorarbeiten mit explizitem Bezug zur «Grünen Pädagogik» eingereicht:

- Einsatz struktureller Visualisierungen im Rahmen einer Stundenplanung im Sinne der «Grünen Pädagogik» an einer landwirtschaftlichen Fachschule
- Intergenerative Green-Care-Betreuungseinrichtungen für Kinder und Senioren unter besonderer Berücksichtigung der «Grünen Pädagogik»
- Evaluation eines Unterrichtsmodells im Sinne der «Grünen Pädagogik» an land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen
- Naturschutz im Unterricht. Mit «Grüner Pädagogik» zur nachhaltigen Entwicklung
  (vgl. dazu den Beitrag von Wagner-Alt in diesem Handbuch, S. 51.)

Ausblick

Die an der Hochschule angestellten Überlegungen streben eine Themenführerschaft in ausgewählten Bereichen sowohl der agrarischen als auch der umweltbezogenen Berufsfeld- und Bildungsforschung an. Forschung soll das Wachstum der Hochschule unterstützen, um ihre Position zu stärken und um Ressourcen zu lukrieren. Durch den Ausbau von erwiesenen Stärken der Hochschule, unter anderem in der «Grünen Pädagogik», soll dieses Ziel erreicht werden. In diesem Sinne werden unter anderem zurzeit folgende Forschungsprojekte bearbeitet: «Oberflächen im Fokus des Forschenden Lernens», «Berater-Klienten-Beziehung in der agrarischen Beratung», «Einfluss der Gartentherapie auf die Lebensqualität von Patienten und Patientinnen», «Strategisches Management in agrarischen Unternehmen im Sinne einer nachhaltigen Betriebsführung» (Auswahl von vier Projekten aus rund 15 laufenden Projekten).

Literatur

Forstner-Ebhart, A. Linder, W., Payrhuber, A. (2015). Zur Auswertung von Lernsettings im Rahmen der Grünen Pädagogik. In Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien (Hrsg.), Zugänge 2014/15, Forschungsbericht der Hochschule für Agrar und Umweltpädagogik, Wien (S. 33–35). Wien: Selbstverlag.

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 Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern (Bd. 3). Wien u. a.: LIT.

Studierende befassen sich mit «Grüner Pädagogik»

Christiane Wagner-Alt

Drei Studierende untersuchten in ihren Bachelorarbeiten die konkrete Umsetzung der «Grünen Pädagogik» in die Praxis. Hier die relevanten Ergebnisse von drei ausgewählten Arbeiten.

Die **Bildperzeption von Studierenden der Agrar- Umweltpädagogik** im Vergleich zu Studierenden der Umweltpädagogik wurde durch Frau Helene Salcher-Lugger (2012) untersucht. Anhand ausgewählter Natur- und Kulturlandschaftsbilder wurde die individuelle Bildperzeption mittels eines Fragebogens ermittelt. So inspirierte das Bild «Hochspannungsleitung mit Kraftwerk» die Umweltpädagogen und -pädagoginnen beispielsweise deutlich häufiger als Agrarpädagogen und -pädagoginnen zu einer Assoziation zu Kernenergie und den davon ausgehenden Gefahren für Mensch und Umwelt, was sich als eine globalere Sicht auf die Energiethematik interpretieren lässt. Weniger unterschiedlich zeigten sich die Assoziationen zum Bild «Windpark und Acker». Die Energiegewinnung durch Windkraft wurde von beiden Seiten als überwiegend positiv bewertet. Dabei wurden neben der zweifachen Nutzung der Fläche einerseits als Ackerland und andererseits zur Energiegewinnung Aspekte wie Wirtschaftlichkeit, Alternative, Zukunftsfähigkeit oder Energieautarkie genannt. Zum Bild der «Schweineweide» assoziierten viele Studierende beider Studienrichtungen artgerechte Tierhaltung und betrachteten diese auch als wirtschaftliche Alternative. Nur seitens der Umweltpädagogen und -pädagoginnen wurden kritische Themen wie zu hoher Fleischkonsum oder Massentierhaltung genannt. Ausschließlich Agrarpädagogen und -pädagoginnen äußerten Kritik an der aus ihrer Sicht unrealistischen und unrentablen Haltungsform, die auf dem Bild ersichtlich war. Ökologisch betrachtet, verbanden beide Seiten die dargestellte Schweineweide mit Kreislaufwirtschaft, Freilandhaltung, ökologischer Art der Haltung, extensiver Haltung oder dem Attribut natürlich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Bildperzeption geben Hinweise auf Möglichkeiten für Irritation und Diskurs an der Hochschule im Sinne der «Grünen Pädagogik» als metakognitivem Umgang mit Offenheit und Widerspruch.

Windpark und Acker

Hochspannungsleitung mit Kraftwerk

Schweineweide

Anhand des Schüler/innenwettbewerbs «Bundeshauswirtschaftscup 2013» untersuchte Susanne Schipflinger (2013) mittels quantitativem Fragebogen sowie einer qualitativen Analyse **charakteristische Merkmale für die Konzeption von Aufgabenstellungen in der «Grünen Pädagogik».** Der Bundeswettbewerb bestand zu einem Teil aus einem umfassenden Stationenbetrieb, der die Bereiche Ökologie, Ökonomie und Soziales umfasste und Fragen, beispielsweise zu gesunder Ernährung, Vermarktung und Umweltthemen – wie Wasser und Boden – aufwarf. Sämtliche Aufgaben waren im Team zu bewältigen. Die Analyse zeigte, dass einige wichtige Leitkriterien der «Grünen Pädagogik», nämlich Zielgruppenanalyse, didaktische

Bundeshauswirtschaftscup 2013

Reduktion, Kooperation und selbstständige Tätigkeit in allen Aufgabenstellungen erfüllt waren. Andere wichtige Elemente wie Irritation, Kontingenz im Sinne einer Zufälligkeit oder Mehrdeutigkeit, Performanz in Form von Lernzuwachs, Mehrperspektivität, Reflexion oder Evaluation fehlten allerdings weitgehend, was vorrangig in dem sehr eng gesetzten Zeitrahmen eines zweitägigen Wettbewerbs begründet lag.

Eine gewisse emotionale Betroffenheit verursachte mit Sicherheit jene Station, in der es um die Suchtthematik ging. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass multiple Lernzugänge – wie es die Aufgabensettings erlaubten – und das Aufbrechen linearer Strukturen ermöglicht wurden, dies jedoch schwer nachweisbar war. Abwechslung und Vielfalt in den Aufgabenstellungen sowie Partnerarbeiten förderten Perspektivenwechsel und bewirkten im Idealfall eine Unterbrechung von Denkroutinen.

Unter Berücksichtigung der Prinzipien der «Grünen Pädagogik» entwickelte Eva Maria Leupolz (2013) ein umfassendes **Projekt zu Geschichte und Kultur des Großen Walsertals für die Neue Mittelschule im Biosphärenpark.** Anstelle von Unterrichtsfächern wurden Themenschwerpunkte definiert. Die Aufgabenstellung sollte vorrangig einen mehrperspektivischen Blick auf komplexe Inhalte bei den Lernenden ermöglichen (vgl. Forstner-Ebhart, 2013, S. 23) sowie Kooperationen fördern. Als Beispiel für ein solches Lernarrangement sei die zeichnerische Darstellung einer Redewendung in Walser Mundart genannt, das die regionale Lebenswelt tangierte und somit einen hohen Authentizitätsgrad aufwies (vgl. ebenda, S. 27). Weitere Aufgaben befassten sich mit Trachtenbeschreibungen, regionalen Rezepten sowie der Organisation und Durchführung einer Wanderung. Für alle Bereiche war zu beobachten, dass neue Kooperationen entstanden, rege Diskussionen geführt, die entstandenen Arbeiten der Schüler/innen mit Freude präsentiert und auch reflektiert wurden. Als Form der Irritation kann die Tatsache betrachtet werden, dass die Projektleiterin selbst nicht einheimisch und daher auch des Dialekts nicht mächtig war. So war die Neugierde groß, was es für sie bedeute, Schwäbin zu sein. Auch amüsierte es die Kinder sehr, ihre Lehrerin Walserisch sprechen zu hören. Resümierend konnte festgestellt werden, dass die Freude am Projekt aufgrund der humorvollen und entspannten Atmosphäre überwog. Es wären die schönsten, stressfreiesten und produktivsten Projekttage gewesen, die sie in ihrer über 20-jährigen Erfahrung als Lehrerin erlebt habe, so die zweite am Projekt beteiligte Lehrkraft zum Abschluss.

Geschichte und Kultur des Großen Walsertals: Redewendung in Walser Mundart (Zeichnung aus Leupolz, 2013, S. 34, Schüler/innenbeispiel: Illustration einer Walser Redewendung, erstellt am 21. 6. 2013)

Literatur

Forstner-Ebhart, A. (2013). Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik. Warum Grüne Pädagogik an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik? In Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Leupolz, E. (2013). Geschichte und Kultur des Großen Walsertals mit Schülerinnen und Schülern erleben. Angewandte Grüne Pädagogik. Bachelorarbeit. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Salcher-Lugger, H. (2012). Vielfalt der Blickwinkel an der Hochschule. Forschung zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Bildperzeption von Studenten und Studentinnen der Agrar- und Umweltpädagogik. Bachelorarbeit. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Schipflinger, S. (2013). Konzeption von Aufgabenstellungen auf Grundlage der Grünen Pädagogik im Rahmen des Bundeshauswirtschaftscups 2013. Bachelorarbeit. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

«Zum Staunen erziehen» – ökologische Bildung und biblische Anthropologie

Andreas Bieringer & Clemens Wagerer

Die «Grüne Pädagogik» versteht sich als integrativ: Sie vereint ökonomische, ökologische und soziale Grundanliegen. Wie dies vor dem Hintergrund einer christlichen Wertebasis geschehen kann, zeigt Papst Franziskus in seiner viel beachteten Umwelt-Enzyklika «Laudato si'». Der Beitrag will diese Nahtstelle aufgreifen und zeigen, wie eine ökologische Bildung mit christlicher Anthropologie in Verbindung gebracht werden kann.

Bereits im Begriff «Bildung» steckt eine Brücke zwischen Pädagogik und jüdisch-christlicher Anthropologie. Während etwa das französische éducation und das englische education lateinische Worte übernahmen, handelt es sich bei «Bildung» um eine genuin deutsche Wortprägung, die auf das mittelhochdeutsche «bildunge» zurückgeht. Etymologisch verweist Bildung auf Bild und reicht damit bis auf die biblische Genesis zurück, nach der Gott den Menschen nach seinem Bild («imago et similitudo», Gen 1, S. 26f.) geschaffen hat (Meyer-Drawe, Witte, 2014). Damit wird der biblische Schöpfungsbericht zur Grundlage der jüdisch-christlichen Anthropologie, die bis heute eine breite Rezeption erfährt. Die Gottebenbildlichkeit des Menschen zieht einen zentralen Auftrag nach sich: Der Mensch trägt die Verantwortung für die Schöpfung (Dohmen, 2008).

> Eine nachhaltige Bildung betont den Vorrang des «Seins vor dem Nützlichsein».

Laudato si'

An dieser Stelle setzt auch die Umwelt-Enzyklika (= päpstliches Rundschreiben) Laudato si' (nachfolgend mit LS abgekürzt) von Papst Franziskus an. Franz von Assisi steht als Pate für Titel und Inhalt der Enzyklika. Seine Achtsamkeit gegenüber der Schöpfung und den Armen zieht sich wie ein Leitmotiv durch das Schreiben. Es mag heute romantisch oder irrational klingen, dass alle Menschen denselben Schöpfer haben. Franziskus will jedoch auf etwas Fundamentales hinaus: Dass wir über eine wechselseitige Zugehörigkeit verfügen und deshalb nur zusammen für unser Wohl sorgen können. Papst Franziskus richtet sein Schreiben über die eigene Kirche hinaus an «alle Menschen guten Willens» (LS, S. 6), um einen Dialog zu initiieren, der in einer Umkehr zur Bewahrung der Schöpfung mündet. Dafür greift er auf die kulturellen Reichtümer der Völker, auf Kunst, Poesie und die Spiritualität zurück. Als oberste Prämisse macht er sich für eine «ganzheitliche Ökologie» (LS, S. 137–162) stark, die wirtschaftliche, soziale, historische und kulturelle Belange zusammenbringt. Methodisch verbindet er seine scharfe Kritik an der Zerstörung der Umwelt mit einer Kritik des sozialen Unrechts: «Die Wege zur Lösung erfordern einen ganzheitlichen Zugang, um die Armut zu bekämpfen, den Ausgeschlossenen ihre Würde zurückzugeben und sich zugleich um die Natur zu kümmern» (LS, S. 139). Die Bewahrung der Umwelt, die Bekämpfung der Armut und das Eintreten für Frieden bilden für Papst Franziskus eine Einheit. Er appelliert nicht nur an den Einzelnen, er mahnt auch die Politik, das Gemeinwohl über Partikularinteressen zu stellen. In eindringlichen Worten vertritt er die christliche Hoffnung auf eine «ökologische Umkehr», indem er dazu auffordert, die Welt nicht länger als bloßes Objekt anzusehen, das ausgenützt und verwüstet wird. Wir sind nicht die Herren der Schöpfung, sondern selber nur Geschöpfe, so die Logik des Pontifex (Mannion, Finger, 2015).

«Grüne Pädagogik»

Um Änderungen im Umgang mit der Natur in Gang zu setzen, fordert der Papst eine «Erziehung zum Bündnis zwischen der Menschheit und der Umwelt» (LS, S. 209f.). Im Vordergrund stehen nicht moralische Appelle. Die Rückbesinnung auf die Natur darf nicht zulasten der Freiheit und der Verantwortung des Einzelnen gehen. Ausgangspunkt ist vielmehr eine ästhetische Erziehung, die beim Staunen über die Schönheit der Natur ansetzt, um aus dem utilitaristischen Pragmatismus herauszufinden: Wer lernt, innezuhalten und die Natur mit Bewunderung wahrzunehmen, dem wird es schwerer fallen, die Haltung eines Beherrschers oder Ausbeuters einzunehmen. Am Beginn dieser Pädagogik stehen daher innere Beweggründe, die das persönliche und gemeinschaftliche Handeln motivieren und ihm einen Sinn verleihen. In Anlehnung an Laudato si' werden aus dem Schatz der biblischen Anthropologie fünf Grundwerte formuliert, die auch auf die «Grüne Pädagogik» zurückwirken könnten.

1. Eine nachhaltige Bildung betont den Vorrang des «Seins vor dem Nützlichsein». Jedes Geschöpf ist in sich wertvoll. Sein Wert bemisst sich nicht einfach danach, inwiefern es für den Menschen nützlich ist und seinem Wohl dient. Der Mensch ist geradezu verpflichtet, die Besonderheit und Einzigartigkeit jedes einzelnen Geschöpfes anzuerkennen. Alles andere wäre ein falsch verstandener Anthropozentrismus (LS, S. 69).

2. Ohne ein gesundes «Machtmanagement» kann keine nachhaltige Ökologie etabliert werden. Eine umweltorientierte Bildung wird daher an die Vernunft appellieren, um zu erkennen, woran wir unsere Machtausübung orientieren, wie wir sie ausüben und wo wir sie beschränken müssen (LS, S. 78, S. 105).

3. Die biblische Schöpfungsordnung kennt fixe Zeiten und Orte der Erholung. Neben dem wöchentlichen Sabbat kennt die Bibel auch ein Sabbatjahr, das alle sieben Jahre dem Land Ruhe verschaffte. Eine ökologiesensible Bildung wird daher zum Wohl von Mensch und Natur die «biblischen Rhythmen wiederentdecken» und Zeiten definieren, die das Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur wiederherstellen (LS, S. 71).

4. Das Christentum spricht von der trinitarischen Prägung der gesamten Wirklichkeit. Eine integrative Pädagogik wird daher danach streben, die Beziehungsfähigkeit zu sich selbst, zum Nächsten und zur Natur zu fördern. Denn Menschen wachsen und reifen in dem Maß, in dem sie über sich hinauswachsen und in Beziehungen zu anderen treten, um in Frieden mit allen Geschöpfen zu leben (LS, S. 70, S. 240).

> Ohne ein gesundes «Machtmanagement» kann keine nachhaltige Ökologie etabliert werden.

5. Ziel jeder nachhaltigen Erziehung ist es, das ökologische Gleichgewicht zurückzugewinnen. Für Papst Franziskus gehört dazu auch die Offenheit für das Mysterium Gottes, von dem aus eine ökologische Ethik ihren tieferen Sinn beziehen kann. Eine ökologieaffine Pädagogik wird sich daher um die Weisheiten der Weltreligionen bemühen und persönliche Entscheidungen für eine Gottesbeziehung respektieren, wenn nicht sogar fördern (LS, S. 210).

Aus diesen fünf Bausteinen lässt sich noch kein unmittelbares Werteprogramm für die «Grüne Pädagogik» formulieren. Sie sind weder sofort operationalisierbar noch ist eine Reform daraus ableitbar. Ziel könnte es jedoch sein, die Beobachtungen in die Sensibilität von Studierenden und Lehrenden eingehen zu lassen. Sie sind jedenfalls in der Lage, unser Wissen um Wirkung und Wesen der «Grünen Pädagogik» zu vertiefen.

Literatur

Dohmen, C. (2008), Zwischen Gott und Welt. Biblische Grundlage der Anthropologie. In E. Dirscherl u. a. (Hrsg.), In Beziehung leben, Theologische Anthropologie (Theol. Module 6), S. 7–45. Freiburg: Herder.

Franziskus (2015): Enzyklika Laudato si'. Über die Sorge für das gemeinsame Haus (24. 05. 2015) (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhles 202). Bonn: Deutsche Bischofskonferenz.

Mannion, G., Finger, E. (2015). Er geht hart zu Sache. DIE ZEIT Nr. 25 (18. 06. 2015), S. 61.

Meyer-Drawe, K., Witte, E. (2014). Art. Bilden. In R. Konersmann (Hrsg.), Wörterbuch der philosophischen Metaphern, S. 64–82. Darmstadt: WBG.

Politische und gesellschaftliche Relevanz der «Grünen Pädagogik»

Alfred Germ

Umweltthemen sind per se polit-ökonomische Themen

«Grüne Pädagogik» nimmt sich gesellschaftspolitischer Themenstellungen in den Bereichen Natur, Ökologie, Ökonomie, Soziales, Agrarwissenschaft, Ernährung, Kommunikation und Pädagogik an – sie kann daher nicht anders als politisch sein.

«Umwelt» zählt neben Bevölkerungswachstum, Migration, Urbanisierung, Energie oder Globalisierung zu den Megatrends und -themen des 21. Jahrhunderts (vgl. Atlas der Globalisierung, 2012). Jede Darstellung einer Geschichte der Umwelt macht deutlich, dass dem Thema eine gesellschaftsrelevante Dimension immanent ist (vgl. Radkau, 2011; Winiwarter, Knoll, 2007, S. 147–299). Die gesellschaftlichen Entwicklungen infolge der 68er-Bewegung zielten auch auf die ökologische Dimension, die seit der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Jahre 1992 auf den zentralen Systemansatz der Nachhaltigkeit fokussiert ist.[1] Umweltbildung wird seither von einem Denken der Nachhaltigkeit in den drei vernetzten Bereichen Ökologie, Ökonomie und Soziales her konzipiert.

Zu den zentralen Stationen der gesellschaftspolitischen Umweltdebatten gehören auf globaler und nationaler (österreichischer) Ebene:

Auf globaler Ebene	Auf nationaler Ebene
Ab 1960er Jahre: Erste Gespräche auf internationaler Ebene zum anthropogenen Klimawandel	1972: erstmals wird ein Umweltministerium in Österreich eingerichtet
1972: «Die Grenzen des Wachstums» – Club of Rome	1978: Volksabstimmung gegen die Inbetriebnahme von Zwentendorf
1973/74 und 1979/80: Energiekrisen	1981: Errichtung des ersten Nationalparks «Hohe Tauern» in Österreich
Anfang der 1980er Jahre: Auftreten des Ozonlochs	1984: Zivilgesellschaftlicher Widerstand gegen den Bau des Wasserkraftwerkes in Hainburg
1986: Reaktorunfall in Tschernobyl	1986: Einzug der Partei «Die Grünen» in den österreichischen Nationalrat
1997: Kyoto-Protokoll	1984/2013: Umweltschutz/Nachhaltigkeit als Staatszielbestimmung
2011: Nuklearkatastrophe von Fukushima	1989: Modell der ökosozialen Marktwirtschaft
2015: Klimakonferenz in Paris: 2°-Ziel vereinbart	2008: Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

Umweltbildung als politische Bildung

Nicht jede Form von Umweltbildung ist politisch, sondern nur, wenn sie an ein Politikverständnis gekoppelt ist, das sich am Rationalitätsdispositiv orientiert. (Zum Politikbegriff vgl. Pelinka, Varwick, 2010, S. 19–22; vgl. den bei Max Weber in verschiedenen Werken rekonstruierten «abendländischen» Modernisierungs- und Rationalisierungsprozess im Überblick bei Heins, 1997). Das gegenwärtige (westliche) Verständnis von Politik und politischer Bildung wurzelt in den Ideen der Aufklärung und folgt rationalistischen Parametern. Es herrscht in der Umweltbildung Theorienpluralismus vor, der nicht losgelöst von ideologischen und politischen Interessenslagen gesehen werden kann. Der Bogen reicht von der Naturerlebnispädagogik, einer Outdoor- und Ökopädagogik, Waldpädagogik über esoterisch-spirituelle Zugänge bis hin zu kritischen, sozialwissenschaftlichen Ansätzen. Letztere sind weder im Bereich der Theoriebildung noch in der institutionellen Verankerung stark repräsentiert. Ihre politische Inhärenz ist allerdings enorm, während andere Konzeptionen einem «naiven» Politikverständnis zuzuordnen sind, weil sie durch die methodisch-didaktischen Zugänge (Schelakowsky, 2015, S. 34–92) ein politikfernes Verständnis nähren, das zentrale politische Kategorien wie Macht, Interesse, Recht, Konkurrenz oder Wettbewerb ausklammert.

1) http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/rio.pdf

> «Grüne Pädagogik» erhebt den Anspruch auf Verantwortungsethik, darf sich dabei aber nicht in Indoktrinierungs- und Moralfallen erschöpfen.

Der einflussreiche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki positionierte das Feld der Umwelt als ein epochaltypisches Schlüsselproblem zum Erreichen von Allgemeinbildung (Klafki, 2007, S. 43–81) im Sinne politischer Bildung. «Schließlich wurde und wird Umweltbildung im weiteren Sinn als politische Bildung verstanden, die notwendigerweise das Ökonomische inkludiert» (Hedtke, Weber, 2008, S. 315).

Zwei theoretische Zugänge von Umweltbildung und ihr politischer Gehalt

Mit dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung[2)] integriert Umweltbildung Bereiche wie Politik, Partizipation und Kultur in die zugrunde liegende Dimension der Nachhaltigkeit. «Grüne Pädagogik» sieht sich der Inter- und Transdisziplinarität verpflichtet (Forstner-Ebhart, 2013, S. 23). Sie fokussiert auf die Fachbereiche Natur, Ökologie, Ökonomie, Soziales, Agrarwissenschaft, Ernährung, Kommunikation und Pädagogik und macht die politische Dimension dieser Fachgegenstände zum Gegenstand von Lernsettings (vgl. Linder, 2013, S. 66–69). «Grüne Pädagogik» besitzt keinen eigenen Fachgegenstand, sondern setzt sich aus einer Vielzahl an Fachbereichen zusammen. Sie empfiehlt für die «Hotspots» kontroversiell diskutierte Themen und fokussiert auf Spannungsfelder, die sich aus den komplexen Wechselwirkungen zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem ergeben (Forstner-Ebhart, 2013, S. 31; Wogowitsch, 2013, S. 45). Diese Themenstellungen unterliegen einem weiten Politikbegriff, der im Wesentlichen alle menschlichen Handlungen als politisch erfasst (Pelinka, Varwick, 2010, S. 19f.).

Im angloamerikanischen Raum wird der Politikbegriff mit der Trias Polity, Politics und Policy erfasst. (Pelinka, Varwick, 2010, S. 21). Für die «Grüne Pädagogik» sind dabei vor allem die Bereiche von Politics und Policy zentral, da es hier um die inhaltliche Dimension von Politikfeldern (Umweltpolitik) und die prozedurale Dimension politischer Prozesse (Partizipation, Durchsetzung politischer Ideen und Interessen, Konfliktfähigkeit) geht. Die potenziellen Lernfelder der «Grünen Pädagogik» im Bereich des Ressourcenschutzes, der Ökonomie, des Konsums und Fragen des Lebensstils sowie der Gesellschaft und Sozialem sind politisch und ökonomisch hoch aufgeladen. Ihre inhaltlichen Ausrichtungen sind von Kontroversität, Multiperspektivität und einem hohen Konfliktpotenzial gekennzeichnet. Die Lernfelder sind in hohem Maße auf aktuelle gesellschaftliche und politische Diskussionen bezogen.

Partizipation ist ein zentraler Begriff im Selbstverständnis der «Grünen Pädagogik» (vgl. Schmidt, 2010, S. 236–253). Partizipative Prozesse (aktive Teilnahme von Bürgern/Bürgerinnen) finden im Alltagsleben – nicht zuletzt an der Schule –, am Arbeitsplatz oder im Rahmen politischer Systeme statt. Sie äußern sich seit den 1970er Jahren immer häufiger auf zivilgesellschaftlicher Ebene, sind immer stärker nicht parteipolitisch organisiert und betreffen Engagement primär in den Bereichen Menschenrechte, Solidarität und Umwelt. Die Zivilgesellschaft wird von Initiativen, Vereinen, Verbänden und Nichtregierungsorganisationen getragen (Seitz, 2011, S. 238–258). Sie üben massive Kritik am System des Kapitalismus, der zu menschlicher Ausbeutung und Umweltzerstörung führt. Neben dieser grundsätzlichen Kritik schlagen sie konkrete Alternativen zum derzeit hegemonialen Weltwirtschaftssystem vor. Solidarische Grundsätze sind einzufordern und umzusetzen: Der Westen darf nicht länger auf Kosten des armen Südens leben und dessen Rohstoffe ausbeuten. Sozialsysteme und Daseinsvorsorge sind durch den Staat zu organisieren und nicht an private Unternehmen auszulagern. Institutionen globaler Wirtschaft wie der Internationale Währungsfonds oder die Welthandelsorganisation sind demokratischen Spielregeln zu unterwerfen, «die Politik» müsse «die Wirtschaft» dominieren und nicht umgekehrt. Maßstäbe politischer Entscheidungen müssen Demokratie, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit sein.

2) http://www.unesco.at/bildung/nachhaltigkeit.htm

Vor allem diese Prämissen sind ein exzellenter Ansatzpunkt für die Prinzipien der «Grünen Pädagogik» (Forstner-Ebhart, 2013, S. 23). Hier zeigt sich das große Potenzial zur Übernahme von Verantwortung im Bereich Umwelt und Natur. Weber hat zur Dimension der Verantwortung die Unterscheidung in Verantwortungs- und Gesinnungsethik getroffen (Weber, 1992, S. 62–82). Verantwortungsethik ist eine Haltung, die darauf achtet, welche Folgen eigenes Handeln hat. Gesinnungsethik ist eine ethische Grundorientierung, die die konsequente Befolgung der eigenen Werte und Prinzipien ohne Rücksicht auf Folgen einfordert. Dieser Zugang hat autoritäre und totalitäre Züge. «Grüne Pädagogik» erhebt den Anspruch auf Verantwortungsethik, darf sich dabei aber nicht in Indoktrinierungs- und Moralfallen erschöpfen.

«Grüne Pädagogik» ist politisch

Umweltpädagogik kann von ihrem Selbstverständnis her nur politisch sein. Sie will aufzeigen, Einfluss nehmen, intervenieren, aufklären und bewusstseinsbildend wirken. Zentral sind die Berücksichtigung didaktischer Prinzipien wie Kontroversität, Multiperspektivität und das Überwältigungsverbot[3]. «Grüne Pädagogik» kann sowohl in der Beratung als auch in der Umweltpädagogik politische Bildung sein. Dies umso dringender, benötigt doch die sich etablierende Weltgesellschaft einen Zoon politikon als handlungsfähiges Subjekt (Schuck, 2011, S. 111–123). Das Credo aus dem Bereich der Politikdidaktik – «Politische Bildung für alle» (Germ, 2015) – kann problemlos in der «Grünen Pädagogik» zur Anwendung kommen. «Grüne Pädagogik für alle!», und dies selbstverständlich nur in einem politischen Sinne.

Literatur

Forstner-Ebhart, A. (2013). Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik. Warum Grüne Pädagogik an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik? In Vizerektorat für Umweltpädagogik, Grüne Pädagogik – vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements (S. 22–33). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Germ, A. (2015). Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele. Wien: LIT-Verlag.

Hedtke, R., Weber, B. (2008). Wörterbuch Ökonomische Bildung. S. 314–316. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Heins, V. (1997). Max Weber zur Einführung. 2. Auflage. Hamburg: Junius Verlag.

Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Le Monde diplomatique (Hrsg.) (2012). Atlas der Globalisierung. Die Welt von morgen. Berlin: taz Verlag.

Linder, W. (2013). Workshop «Ökologischer Fußabdruck». In Vizerektorat für Umweltpädagogik, Grüne Pädagogik – vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements (S. 66–69). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Pelinka, A., Varwick, J. (2010). Grundzüge der Politikwissenschaft. 2. Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

Radkau, J. (2011). Die Ära der Ökologie. Eine Weltgeschichte. München: Verlag C. H. Beck.

Schelakovsky, A. (2015). Handbuch Tiefenökologie. Naturverbundene Wege zu Lebendigkeit & einem liebevollen Umgang mit der Welt. http://tiefenoekologie.at/download/handbuch-tiefenoekologie-2015-andreas-schelakovsky/ [26. 10. 2015].

Schmidt, M. (2010). Demokratietheorien. Eine Einführung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuck, Ch. (2011). Das Zoon Politikon in der Weltgesellschaft. In W. Sander, A. Scheunpflug (Hrsg.), Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung (S. 111–123). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Seitz, K. (2011). Lernen in Bewegung: Zivilgesellschaftliche Organisationen als Protagonisten globaler Politikgestaltung und kosmopolitischer Bildung. In W. Sander, A. Scheunpflug (Hrsg.), Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung (S. 238–258). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Weber, M. (1992). Politik als Beruf. Stuttgart: Philipp Reclam.

Winiwarter, V., Knoll M. (2007). Umweltgeschichte. Eine Einführung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.

Wogowitsch, C. (2013). Methoden für kreative Lernprozesse. In Vizerektorat für Umweltpädagogik, Grüne Pädagogik – vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements (S. 44–50). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

http://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/HAUP_gruene_paedagogik.pdf [18. 01. 2016].

http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens [18. 01. 2016].

http://www.unesco.at/bildung/nachhaltigkeit.htm [18. 01. 2016].

http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/rio.pdf [18. 01. 2016].

3) http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens

DIE STIMME DER STUDIERENDEN

«Der Knoten ist aufgegangen»

FRAGEN	**Andrea Mauracher** Agrarpädagogik (5. Semester)
1. In welcher Lernsituation ging Ihnen ein Licht über die «Grüne Pädagogik» auf? Was haben Sie «begriffen»? Wodurch machte es «klick»?	In einer Diskussion im dritten Semester wurde über alle Faktoren der «Grünen Pädagogik» gesprochen. Dort ist mir auch der «Knoten» aufgegangen. Mir wurde klar, inwieweit «Grüne Pädagogik» im Unterricht relevant ist und auch wie sehr diese einen Einfluss auf das Gestalten von Unterricht nimmt.
2. Welchen Wert hat nachhaltige Entwicklung für Sie?	Nachhaltige Entwicklung finde ich sehr wichtig, sie spielt eine große Rolle in der heutigen Zeit. Ressourcen sollen so gut und schonend als möglich verwendet werden. Man erkennt nachhaltiges Denken schon im Unterricht, wie zum Beispiel an der Gestaltung mithilfe der gewählten Methoden.
3. Was motiviert Sie, als künftige Lehr- oder Beratungsperson einen expliziten Beitrag zur Erhaltung unserer Lebensgrundlagen zu leisten?	Das Fordern und Fördern von Jugendlichen, aber auch Erwachsenen in der Landwirtschaft ist sehr wichtig. Eine gute Ausbildung und Beratung mit fachlichen Inhalten und Informationen sowie Unterstützung in etwaigen Situationen sind wesentliche Voraussetzungen. So können das Selbstvertrauen und die Motivation gesteigert und erhalten werden.
4. Welches Kernanliegen der «Grünen Pädagogik» wollen Sie unbedingt in Ihre künftige Berufspraxis einbringen?	Für mich ist das Erkennen verschiedener Sichtweisen einer Problematik sehr wichtig. Eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit ökologischen und ökonomischen Themen ist deshalb unentbehrlich für mich. Unterschiedliche Meinungen einzuholen ist nicht sehr schwierig, diese jedoch zu bearbeiten und in den Lern- und Problemlösungsprozess einfließen zu lassen, ist eine große Herausforderung.

«Grüne Pädagogik» zu begreifen ist eine Herausforderung. Dranbleiben lohnt sich. Das haben Andrea Mauracher, Harald Rechberger und Elena Nagele erfahren. Sie berichten über den Lerngewinn durch kontinuierliche und komplexe Lernprozesse in unterschiedlichen Situationen. In ihrem künftigen beruflichen Handeln wollen sie Erlebnisse sowie die Reflexion von Werten ermöglichen, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit der Natur.

Harald Rechberger, BA
Umweltpädagogik (3.Semester)

Der systemische, ganzheitliche Zugang zu gewissen Fragestellungen und die entsprechenden Rückschlüsse haben mich die ersten beiden Semester begleitet. Insofern gab es nicht wirklich einen «Klick»-Moment, sondern mehrere, aufeinander aufbauende Lernelemente machten mir die «Grüne Pädagogik» verständlich. Die Umwelt und Natur stehen im Mittelpunkt. Wie können Lernprozesse einen Beitrag zur Weiterentwicklung nachhaltigen Handelns leisten?

Nachhaltige Entwicklung ist ein Grundwert, auf dem unsere Gesellschaft fußen sollte, ein im eigenen Denken zu verankerndes Prinzip. An der Hochschule ist es einfach, sein tägliches Handeln diesbezüglich zu reflektieren, da man sich in einer Peer-Group weiß, welche mit denselben Problemen kämpft und Lösungen finden will. Am schönsten wäre es, wenn die Bildung für nachhaltige Entwicklung als allgemeine Handlungsmaxime in der Genese des Menschen verankert wäre.

Ich möchte, dass unser Planet noch so lange wie möglich in seiner bestehenden Form vorhanden ist. Ich verstehe nicht, woher sich der Mensch das Recht herausnimmt, so unfassbar schonungslos seine eigenen Lebensgrundlagen zu zerstören. Ich möchte die egoistischen Handlungsschemata aufbrechen, hinterfragen und begreifbar machen, dass die Natur als solche, schützenswert ist – nicht, weil wir dies als Menschen so wollen – sondern weil wir selbst ein Teil davon sind.

Dynamische Lernprozesse, holistische Weltanschauung und Reflexion des eigenen Handelns in Bezug auf meine sich ständig verändernde Umwelt. Die Veränderung meines Handelns bzw. der gesellschaftlichen Wertehaltung unterstützt einen Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung. Ich möchte erreichen, dass Menschen sich als soziale Individuen begreifen, die sich nicht dadurch definieren, sich die Erde untertan zu machen, sondern aufgrund ihrer Fähigkeit, intentional, bewusst und antizipativ zu handeln. Und dies müssen wir wieder begreifen lernen.

Elena Nagele
Umweltpädagogik (5. Semester)

Bei einem übergreifenden Lernsetting zwischen den Studienrichtungen Agrar- und Umweltpädagogik zu dem Thema Mobilität wurde mir klar, dass in der «Grünen Pädagogik» Widersprüche als konstruktive Elemente aufgenommen werden. Diese Konflikte haben das Potenzial, eigene Bilder und Handlungen zu hinterfragen und eventuell einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen («Lernen an Widersprüchen»).

Nachhaltige Entwicklung und in weiterer Folge auch nachhaltige Bildung beinhalten für mich einen Veränderungsprozess, der eine lang anhaltende Wirkung zeigt und von fortwährendem Nutzen ist. Die «Grüne Pädagogik» hat es sich zur Aufgabe gemacht, Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Lernfelder von Agrar- und Umweltthemen zu konkretisieren.

Sowohl die knapper werdenden Ressourcen unserer Welt als auch die teilweise knapper werdenden persönlichen Ressourcen zeigen auf, dass dringend etwas verändert werden muss, um unsere Lebensgrundlage zu erhalten. Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung geht ausschließlich von den Bedürfnissen der Menschen aus. Ich persönlich gehe einen Schritt weiter und meine, dass die Natur an sich ein Eigenrecht besitzt.

Wissensvermittlung alleine schafft weder Bewusstsein noch Individualisierung. Um sich etwas wirklich anzueignen, bedarf es emotionalen Erlebens. Nur so kann es gelingen, Werte zu verinnerlichen, Motivation herbeizuführen und schließlich zu handeln.
Wissen + Motivation = Handeln

UNESCO-Weltaktionsprogramm «Bildung für nachhaltige Entwicklung»: eine Herausforderung für die «Grüne Pädagogik»

Wilhelm Linder

Im Herbst 2013 hat die Generalversammlung der UNESCO ein Folgeprogramm der UN-Dekade «Bildung für nachhaltige Entwicklung» initiiert: Das Weltaktionsprogramm für den Zeitraum 2015 bis 2020 baut auf den Initiativen der Dekade auf, setzt aber eigene Schwerpunkte.

Vier Dimensionen

Die UNSCO beschreibt in einer «Roadmap» die vier Dimensionen des Konzeptes der BNE. Sie fordert,

- in den Lehrinhalten die wichtigsten Zukunftsthemen – zu ihnen zählen der Klimawandel, die Biodiversität, Katastrophenvorsorge oder Aspekte des nachhaltigen Konsums – verstärkt zu berücksichtigen und dauerhaft zu verankern;
- Lehren und Lernen neu zu gestalten, den Fokus auf die Lernenden zu legen, forschendes, aktionsorientiertes Lernen zu ermöglichen sowie die Lernumgebungen diesen Lernformen anzupassen;
- den Erwerb von Kernkompetenzen wie kritisches und systematisches Denken, die Fähigkeit zur gemeinsamen Entscheidungsfindung und zur Übernahme von Verantwortung zu fördern;
- Lernende jeden Alters und in allen Lernumgebungen in die Lage zu versetzen, sich selbst und die Gesellschaft, in der sie leben, zu verändern.

Die von der UNESCO geforderte Fokussierung auf die Lernenden durch forschend-aktionsorientiertes Lernen ist in den Lernsettings der «Grünen Pädagogik» an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik bereits weitgehend realisiert.

> Die fünf Handlungsfelder des Weltaktionsprogrammes sind als Aufforderung zu verstehen, Schwerpunkte zu setzen.

Fünf Handlungsfelder

Um eine strategische Fokussierung zu ermöglichen, wurden im Weltaktionsprogramm fünf Handlungsfelder identifiziert. Diese Handlungsfelder sind als Aufforderung zu verstehen, Schwerpunkte zu setzen.

- Das erste Handlungsfeld – politische Unterstützung – fordert vermehrt die Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen veröffentlichten Richtlinien zum Thema Bildung und nachhaltige Entwicklung. Die UNESCO adressiert hier politische und gesellschaftliche Entscheidungsträger in Regierungen, NGOs und der Wirtschaft.

- Im zweiten Handlungsfeld wird die «ganzheitliche Transformation» von Lern- und Lehrumgebungen gefordert. Die Bildungseinrichtungen als Ganzes sind gefordert, nachhaltige Entwicklung im Alltag zu praktizieren: Durch Maßnahmen wie Energiesparen oder Abfallvermeidung, durch die Verankerung von Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in Leitbild und Schulprogramm.

- Das dritte Handlungsfeld fokussiert auf die Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und MultiplikatorInnen: Die Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Pädagoginnen und Pädagogen sind besonders gefordert, ihre Zielgruppen für Themen der nachhaltigen Entwicklung zu motivieren, sie bei der Aneignung der notwendigen Kompetenzen zu unterstützen.

- Das vierte Handlungsfeld ermutigt, Jugendliche als «Change Agents» für nachhaltige Entwicklung zu stärken und zu mobilisieren. E-Learning und die digitalen Medien bieten viele Möglichkeiten, jungen Menschen Raum für ihre Anliegen und Forderungen zu geben sowie ihre Kreativität und Entschlossenheit anzusprechen.

- Das fünfte Handlungsfeld schließlich will nachhaltige Entwicklung auf lokaler Ebene fördern. Lokale Netzwerke sollen verstärkt aufgebaut und genützt, Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen, NGOs, den Gemeinden oder Unternehmen im Umfeld der Bildungseinrichtung sollen intensiviert und als Lerngelegenheiten genützt werden.

Die Roadmap und die «Grüne Pädagogik»

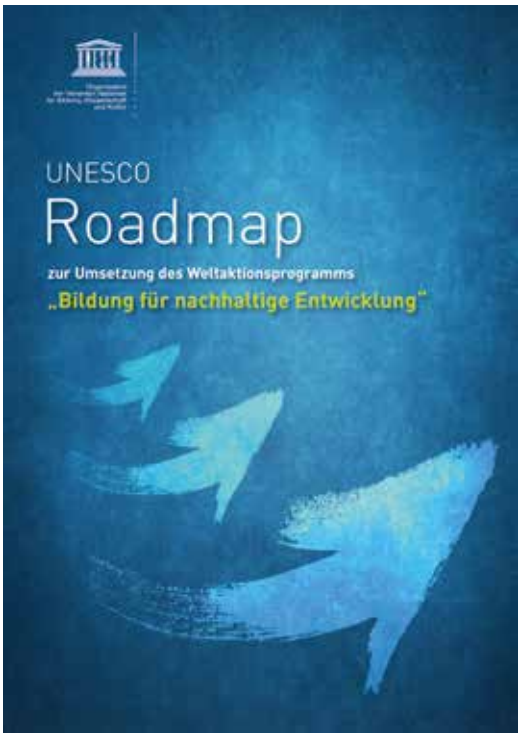
Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik ist in diesen Handlungsfeldern bereits aktiv. Der ganzheitlich-institutionelle Ansatz ist durch die beiden Umweltzeichen, das ÖKOLOG-Programm sowie die Nachhaltigkeitsberichterstattung sehr gut verankert. «Grüne Pädagogik» ist Bestandteil sowohl der Lehre als auch von Weiterbildungsprogrammen. Mitarbeiter/innen der Hochschule tragen diese Themen national und international weiter an andere Bildungseinrichtungen. Insbesondere über Praktika gibt es enge Verbindungen zu NGOs, zu Umwelteinrichtungen, zu Behörden und Kammern. Das Weltaktionsprogramm ist hier Ermutigung, diese vielfältigen Vernetzungen ebenso wie die gesamtinstitutionellen, die ganze Bildungseinrichtung durchdringenden Ansätze zu verstärken und weiterzuentwickeln.

Initiativen, um Jugendliche als «Change Agents» zu stärken, werden in den nächsten Jahren wichtige Schwerpunkte an der Hochschule darstellen. Der Umgang mit Widersprüchen, Maßnahmen zur Stärkung der Handlungsbereitschaft und -fähigkeit sind bereits integraler Bestandteil der «Grünen Pädagogik». Die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien wird an Bedeutung gewinnen. Dies geht weit über technische Fertigkeiten hinaus, vielmehr sind die Möglichkeiten und Gefahren digitaler Medien in Bezug auf Beeinflussung und Entscheidungsfindung zu thematisieren – in konkreten Projekten, durch die Integration von Initiativen der Studierenden in die Lehre.

Fazit

«Grüne Pädagogik» versteht sich als Konkretisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Lernfeldern unserer Hochschule: in der Agrarpädagogik, der Umwelt- und Naturpädagogik, dem Bereich Green Care und in der Beratung. Das Weltaktionsprogramm ist daher eine wichtige Leitlinie auch für die «Grüne Pädagogik».

> Jugendliche sind als «Change Agents» für die nachhaltige Entwicklung zu mobilisieren.



Titelblatt der UNESCO-Roadmap

> Das Weltaktionsprogramm ist eine Ermutigung zur vielfältigen Vernetzungen.

Begriffsklärungen zur «Grünen Pädagogik»

Nachfolgend sind wesentliche Begriffe zum Konzept der «Grünen Pädagogik» (GP) umschrieben. Sie sind in alphabetischer Reihenfolge geordnet.

Deduktion: Bedeutet «Ableitung» und bezeichnet jenes Denkverfahren, welches auf bereits vorhandenes Wissen aufbaut und als Beweisführungsprozess dient. In deduktiven Verfahren wird aus dem Allgemeinen das Besondere/das Einzelne abgeleitet.

Dekonstruktion: Die Methode der Dekonstruktion versteht sich im Sinne der GP als kritisches Hinterfragen und Auflösen von Problemkonfigurationen im weiteren Sinn mit dem Ziel, die Fehlerquellen aufzuspüren, um diesen in weiterführenden Lernprozessen gewahr zu werden und sie nach Möglichkeit zu minimieren.

Diversität: Ist das gebräuchlichste Wort für «Vielfalt» (lat. diversitas), die im biologischen wie ökosozialen Kontext zur GP mit Artenreichtum sowie Multiperspektivität in Verbindung gebracht wird, welche in ihrer Systematik erforscht und durch dynamische Maßnahmen pädagogisch berücksichtigt werden sollen.

Exemplarisches Prinzip: Ist ein Unterrichtsprinzip, durch welches Lernende anhand der Auseinandersetzung mit einem repräsentativen Beispiel die abstrakten, allgemeingültigen Inhalte eines Lernstoffes verstehen (z. B. Komposterzeugung in der Praxis), d. h., sie setzen sich intensiv mit dem Beispiel auseinander und erwerben dadurch die Fähigkeit, sich mit dem erlernten Wissen durch Deduktion später den gesamten Bereich (z. B. Humusbildung) zu erschließen.

Hotspots: Sind kontroversielle Themen des ökologischen, ökonomischen sowie sozialen Bereiches, welche zu einem Diskurs herausfordern (z. B. konventionelle vs. biologisch-dynamische Landbewirtschaftung, Ressourcenschutz, Lebensstil, Konsum etc.). Es geht um ein Lernen an Widersprüchen, um differenzierte Unterscheidung von Sachverhalten zur Klärung von Intentionen, Stärkung individueller Talente und Fähigkeiten sowie die Umsetzung kreativer Ideen für innovative Lösungen.

Interaktion: Bezeichnet das wechselseitige aufeinander Einwirken von Akteuren oder Systemen im Rahmen lebendiger Lernsettings der GP. Sie ist eng verknüpft mit den übergeordneten Begriffen Kommunikation, Handeln und Arbeit im kompetenzorientierten Kontext.

Interdisziplinarität: Im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses der «Natur als vernetztes System» wird darunter die integrale Verknüpfung sämtlicher natur- und geisteswissenschaftlichen sowie sozioökonomischen Teildisziplinen verstanden, die einander ergänzen und die Erkenntnis der ganzen Wirklichkeit fördern.

Intervention: Bedeutet im pädagogischen Sinne das absichtsvolle Eingreifen in ein Lerngeschehen, um erwünschte Lernprozesse zielbezogen zu ermöglichen.

Kompetenz: Kompetenzen basierend auf F. E. Weinert, sind das Ergebnis von kontextunabhängigen Lernergebnisprozessen. Sie werden in theoretischen und praktischen Situationen erworben und ermöglichen die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen. Kompetenzen ermöglichen Lernenden, ihr Wissen und ihre kognitiven Fähigkeiten als stabiles Werkzeug zum Handeln in unterschiedlichen Situationen mit wechselnden Herausforderungen einzusetzen.

Ko-Konstruktion: Dabei geht es nicht um bloßen Wissenserwerb, sondern um die gemeinsame Erforschung der Bedeutung dessen, was das Leben in und mit der Natur kennzeichnet. Sie knüpft an die Alltagssituation der Lernenden an und sieht sowohl sie als auch die Lehrpersonen als aktive Gestalter im gemeinsamen kreativen und dialogischen Austausch von Ideen. Besondere Berücksichtigung dabei finden die individuellen Interessen, Begabungen und Stärken zur gegenseitigen Förderung der Kompetenzen.

Konstruktivismus: Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess. Wissen entsteht auf der Grundlage interner, subjektiver Konstruktionen, ist individuell und mit anderen nicht teilbar. «Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung» (nach Heinz von Foerster).

Kontingenz: (lat. contingere: [sich] berühren) Im Kontext zur GP wird darunter die Offenheit für menschliche Lebenserfahrungen sowie die Erfahrung subjektiver Wirklichkeiten verstanden, die in einer fein abgestimmten Kommunikation zwischen den Lernenden zu einem gegenseitigen wertschätzenden Umgang beiträgt.

Lern-Lehrarrangement: Lernen beschreibt einen aktiven Prozess der Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen. Lehren kann als Tätigkeit verstanden werden, jemand anderen zur Aneignung von kognitivem Wissen und zu motivationalem Handeln anzuregen. Die situationsbezogene Gestaltung eines Lern-Lehrprozesses durch Lehrende unter Beachtung institutioneller und anthropologischer Bedingungen sowie methodisch-didaktischer Überlegungen kann unter dem Begriff Lern-Lehrarrangement zusammengefasst werden. Ziel dabei ist, didaktisch-effektive Voraussetzungen und Bedingungen zu schaffen, die den Lernenden eine optimale Aneignung von Handlungswissen ermöglichen.

Metakognition: In der GP gewinnt das «Denken über das Denken» insofern an Bedeutung, als die multiperspektivische Wirklichkeit alles Lebendigen in ihren vielschichtigen Bewusstseinsebenen von der äußeren Gestaltwahrnehmung über die physiologischen Vorgänge bis hin zur deren beseelter Ursprünglichkeit betrachtet, bestaunt und reflektiert wird.

Natur/Naturverbundenheit leben: Natur im vom kulturellen Kontext getrennten, ursprünglichsten Sinn wird als vom Menschen nicht Geschaffenes, nicht Verändertes, ohne sein Einwirken Entstandenes, Organisches wie Anorganisches beschrieben. Deren Verbundenheit mit dem Menschen zeigt sich durch dessen Schaffenskraft und Kulturfähigkeit, welche das Bild von Natur seit Bestehen der Menschheit mitgeprägt haben – entweder gestaltend, erhaltend, pflegend oder bedrohend, ausbeutend und zerstörend, je nachdem, welche Absicht zum Ausdruck kommt. Die GP versucht, beide Geisteshaltungen und ihre Auswirkungen bewusst zu machen.

Offenheit: Zu den Grundvoraussetzungen einer gelebten GP gehört die innere und im Außen erkennbare Haltung der Offenheit (Herz – Hirn – Hände), ohne die es keinen Lernfortschritt geben kann. Das Herz steht für Begeisterung, Motivation und Weisheit; das Hirn für Sinnfindung und den Gebrauch des Hausverstandes; die Hände für Feinmotorik, Tätigkeit und kreatives Schaffen, wozu jede Naturwerkstatt der GP anregt.

Perspektiven wechseln: Die GP verfolgt einen multiperspektivischen Ansatz, was einer mehrdimensionalen Sichtweise und Horizonterweiterung entspricht. Problemstellungen werden aus mehreren Blickwinkeln sowie multikausal betrachtet und einer intelligenten «Win-win-Lösung» – zum Wohle des ganzen Systems – zugeführt.

Querdenken zulassen: Querdenken führt zu Oppositionen – gemäß dem ersten physikalischen Gesetz von Widerständen gegenüber Veränderungen. Factum est: Ohne Überwindung von Widerständen hätten keine Evolutions- und Bewusstseinssprünge stattfinden können. Die GP lässt dementsprechend Irritationen durch Querdenken zu.

Rekonstruktion: Ist der Vorgang des neuerlichen Erstellens oder Nachvollziehens von etwas mehr oder weniger nicht mehr Existierendem oder Unbekanntem, beispielsweise eines verloren gegangenen Schulgartens oder Biotops. Die GP versucht demnach, Fragmente, Quellen oder auch nur Indizien aufzugreifen, nach denen die Wiederherstellung von Lebensräumen durch menschliche Schaffenskraft möglich wird. Rekonstruktion wird nicht nur als Vorgang, sondern auch als Ergebnis betrachtet.

Reflexion: Reflexionsprozesse haben im Kontext der GP eine wichtige Aufgabe, da der Wissenserwerb vorwiegend selbstorganisiert abläuft. Ein prüfendes und vergleichendes Nachdenken über Lehr- und Lernprozesse ermöglicht damit persönliche und soziale Veränderung.

Umwelt/Umweltschutz: In der fachwissenschaftlich biologisch-soziologischen Terminologie werden unter Umwelt alle jene Außenfaktoren verstanden, die auf Lebensmöglichkeiten, den Zustand und die Anzahl von Organismen in Zeit und Raum einwirken sowie deren Veränderung beeinflussen. Unter Umweltschutz fallen demnach alle Maßnahmen, die darauf abzielen, positiv auf sämtliche Organismen im Sinne einer lebens- und entwicklungsförderlichen Koexistenz einzuwirken, wozu die GP aktiv beiträgt.

Widersprüche zulassen: Sie sind nur scheinbar gegeben. De facto gehören Widersprüche zum Ganzen, zur Polarität des Lebens. Dort, wo viel Licht ist, muss auch viel Schatten sein. Es gibt kein «Entweder – oder» sondern nur ein «Sowohl – als auch».

> *An den Begriffsklärungen mitgearbeitet haben: Andreas Bieringer, Walter Haselberger, Gabriele Kampel, Clemens Wagerer.*

Personen

Adomßent Maik, PD Dr. habil.

Funktion: Verwaltungsprofessur für Behaviour, Communication and Sustainable Development; Koordination Komplementärstudium im Leuphana Bachelor; Leiter Zertifikatsstudium Ausstellungsmanagement und Evaluation

Aufgaben: Fakultät Nachhaltigkeit: Modulverantwortung im Leuphana Bachelor- und im Masterprogramm Nachhaltigkeitswissenschaft - Sustainability Science College/Komplementärstudium: Organisation des Lehrangebots, Curriculumsentwicklung und Qualitätssicherung, inhaltliche Fragen zur Lehre, studentische Fragen zur Seminarbelegung und -anerkennung

Lehre: Nachhaltigkeitswissenschaften, (Hochschul-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeitskommunikation, biologische Vielfalt

Kontakt: adomssent@uni.leuphana.de
+49/4131/677 29 24

Bieringer Andreas, Prof. Dr. MMMag.

Funktion: Dozent in der Ausbildung

Lehre: Katholische Theologie, Liturgiewissenschaft

Kontakt: andreas.BIERINGER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/2252/885 70 140

De Beus Madelon, MSc

Funktion: Director of the Faculty Stoas Wageningen, Vilentum University of applied sciences

Kontakt: m.de.beus@stoasvilentum.nl
+31/88/020 6700; +31/622 414 855

Forstner-Ebhart Angela,
Hochschul-Prof.in Dipl.-Päd.in Dr.in MEd

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Bildungsforschung und Mitglied des Hochschulkollegiums

Lehre: Pädagogische Psychologie und Soziologie, Erziehung und Unterricht, Medienpädagogik

Kontakt: angela.FORSTNER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 35

Germ Alfred, Univ.-Lektor MMag. MA

Funktion: Dozent in der Ausbildung

Lehre: Didaktik, Schulpraktische Studien, Urbane Räume und Nachhaltigkeit

Kontakt: alfred.GERM@agrarumweltpaedagogik.ac.at

Haselberger Walter,
Prof. Dipl.-Päd. Dipl.-HLFL-Ing., MEd MA

Funktion: Institutsleiter, Dozent in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Qualitätsentwicklung/-sicherung von Lehre und Studium, Studienberatung, Bildungsforschung, Koordination der schulpraktischen Studien

Lehre: Spezifische Fachdidaktik, Agrarwissenschaften

Kontakt: walter.HASELBERGER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 63

Kaipel Liane, Prof.in Dipl.-Päd.in DIin

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung, Vorsitzende des Hochschulkollegiums

Aufgaben: Koordination und Organisation der beratungspraktischen Studien

Lehre: Beratung und Erwachsenenbildung, Projekt- und Prozessmanagement

Kontakt: liane.KAIPEL@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 13

Kampel Gabriele, Prof.in Mag.a

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Leiterin des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Herausgabe im Namen der Hochschule: Newsletter

Lehre: Deutsch: Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Textproduktion, Sprache (Rezeption – Struktur – Normen)

Kontakt: gabriele.KAMPEL@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 42

Karre Birgit, Hochschul-Prof.in Mag.a Dr.in

Funktion: Institutsleiterin, Dozentin in der Aus- und Weiterbildung, Studienkoordinatorin, Mitglied im Hochschulkollegium

Aufgaben: Nationale und internationale Vernetzung in der «Bildung für nachhaltige Entwicklung», Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Herausgabe im Namen der Hochschule: Fortbildungsplan

Lehre: Ökologische, ökonomische und soziale Funktion von Natur- und Kulturräumen, Persönliches Ressourcenmanagement

Kontakt: birgit.KARRE@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 21

Kirner Leopold,
Hochschul-Prof. Priv.-Doz. DI Dr.

Funktion: Institutsleiter, Dozent in der Aus- und Weiterbildung, Forschungskoordinator

Aufgaben: Agrarökonomische Forschung, nationale und internationale Vernetzung der Agrarwirtschaft

Herausgabe im Namen der Hochschule: Forschungsbericht

Lehre: Rechnungswesen und Controlling, Globalisierung von Produktion und Konsum, landwirtschaftliches Organisations- und Förderungswesen

Kontakt: leopold.KIRNER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 49

Kraus Katharina, Prof.in Dipl.-Päd.in

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Kunst- und Kulturbeauftragte der Hochschule

Lehre: Künstlerische Ausdrucksformen, Konfliktmanagement, Kommunikation und Interaktion

Kontakt: katharina.KRAUS@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 28

Linder Wilhelm, Prof. Mag.

Funktion: Dozent in der Aus- und Weiterbildung, Mitglied der Personalvertretung

Aufgaben: Forschung und Entwicklung zu Aspekten der «Grünen Pädagogik», nationale und internationale Vernetzung in Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Lehre: Beraten und Prozesse begleiten, Management bei Umweltverhandlungen, Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in Bildungsprozessen, Umwelt- und Nachhaltigkeitspädagogik, Ökologie

Kontakt: Wilhelm.LINDER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/664 33 85 59 1

Mantler Herbert, Prof. Mag. MBA

Funktion: Dozent in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Beratung bei internen Rechtsfragen

Lehre: Schulrechtliche Grundlagen, Vereinswesen

Kontakt: herbert.MANTLER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/664 659 75 0 2

Payrhuber Andrea, Prof.in Mag.a Dr.in

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Sozialwissenschaftliche Forschung und Entwicklung

Lehre: Wissenschaftliches Arbeiten und Wissensmanagement, Pädagogische Psychologie und Pädagogische Soziologie

Kontakt: andrea.PAYRHUBER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 28

Pfäffli Tanner Brigitta, Dr.in Prof.in (FH)

Funktion: p f ä f f l i _ b,
Hochschuldidaktik und mehr

Kontakt: kontakt@pfaefflib.ch
+41/79/273 75 66

Schelakovsky Andreas, Prof. Mag.

Funktion: Dozent in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Entwicklungsprojekt (AbsolventInnen-Berufsfelder)

Lehre: Umweltpsychologie, Berufsfelder und Arbeitswelten im Umweltbereich, Outdoorpädagogik

Kontakt: andreas.SCHELAKOVSKY@aon.at
+43/699/10 19 55 69

Steininger Birgit, Prof.in DIin

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Konzeption und Abwicklung von Weiterbildungsseminaren, Praxiskoordinatorin in der Umweltpädagogik, Forschungsknoten Green Care

Lehre: Lehrgangsleitung Masterlehrgang Green Care, Lehrgangsleitung Akademische/r Experte/in Gartentherapie

Kontakt: birgit.STEININGER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/664/13 57 54 3

Wagerer Clemens, Prof. Ing. Mag.

Funktion: Dozent in der Ausbildung

Lehre: Sozial-, Freizeit- und integrativePädagogik und Gewaltprävention, Pflanzen- und tiergestützte Pädagogik, Humanökologie

Kontakt: clemens.WAGERER@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 38

Wagner-Alt Christiane, Prof.in DIin Dr.in BA

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung

Aufgaben: Forschungs- und Bachelorarbeitskoordination

Lehre: Wissenschaftliches Arbeiten in Umwelt- und Nachhaltigkeitspädagogik, Forschung-Bildung-Kooperation

Kontakt: christiane.WAGNER-ALT@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/676 72 09 27 2

Winzheim Monika, Ing.in BEd

Funktion: Freie Mitarbeiterin des Instituts für Unternehmensführung, Forschung und Innovation

Aufgaben: Aufgaben: Pädagogische Konzept- und Strategieentwicklung

Kontakt: monika.WINZHEIM@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/664/41 22 26 0

Wolf Roswitha, Prof.in Dipl.-Päd.in DIin

Funktion: Dozentin in der Aus- und Weiterbildung, Mitglied im Team – Qualitätssicherung

Aufgaben: Koordinatorin der Garten-TherapieWerkstatt

Lehre: Angewandte Betriebsführung, Bildung im ländlichen-Raum, Regionale Kreislaufwirtschaft und Nachhaltigkeit, Didaktik des fachpraktischen Unterrichts, Projektmanagement

Kontakt: roswitha.WOLF@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 31

Wogowitsch Christine,
Dipl.-Päd.in Ing.in Mag.a

Funktion: Vizerektorin, Dozentin in der Weiterbildung

Aufgaben: Leitung der Hochschule: Umweltpädagogik, Forschung und Entwicklung, Fort- und Weiterbildung sowie Internationales in den Organisationseinheiten «Institut für Unternehmensführung, Forschung und Innovation» sowie «Institut für Fort- und Weiterbildung»

Kontakt: christine.WOGOWITSCH@agrarumweltpaedagogik.ac.at
+43/1/877 22 66 22

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Angermayergasse 1, 1130 Wien
www.agrarumweltpaedagogik.ac.at

MINISTERIUM
FÜR EIN
LEBENSWERTES
ÖSTERREICH