

Nachhaltigkeitswerte in der Grünen Pädagogik bilden: Ein philosophisch-ethischer Beitrag

Zusammenfassung

Die Arbeit skizziert den Beitrag der Grünen Pädagogik zur schulischen Bildung von Nachhaltigkeitswerten und stellt voran, dass Wertefragen sowohl in der Wissenschaft als auch in der Pädagogik einen berechtigten Platz haben, wenn sie einem Ideologieverdacht enthoben und transparent gemacht werden. Ausgehend von Nachhaltiger Entwicklung als ethischem Gerechtigkeitskonzept der Vereinten Nationen wird der konzeptionelle Grundsatz der Wertereflexion in der Grünen Pädagogik sowohl systemisch-konstruktivistisch (Forstner-Ebhart, 2015) und von der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) her als auch von der Konstellation unterschiedlicher Wertekonstrukte von Agrar- und Umweltpädagogikstudierenden (Linder et al., 2013) gezeigt. Interdisziplinär wird das Konzept der Grünen Pädagogik mit den Grundwerten „Toleranz-Solidarität-Courage“ aus der philosophisch-ethischen Kompetenz (Ammicht-Quinn, 2011) und mit Naurath (2013) durch den pädagogischen Akzent „Wertschätzung Mensch und Natur gegenüber“ ergänzt.

Schlagnote: Ethik, Ethische Kompetenz, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Grüne Pädagogik, Werteerziehung

Abstract

This essay turns out the contribution of Green Pedagogy to the education of values of sustainability in the context of schools. It states the importance of value questions in science as well as pedagogy as long as it is anti-ideological and well shown. Starting with the shape of Education for Sustainable Development as social justice by the UN the reflection of values is an axiom of the Green Pedagogy for being a systemic-constructivist pedagogy (Forstner-Ebhart, 2015), realising the shape of “Gestaltungskompetenz” (de Haan, 2008) and based on the need of reflection of the differing constructs of values among students of Agrarian and Environmental Pedagogy (Linder et al., 2013). In an interdisciplinary way the philosophical ethics contribute to the fundamentals of Green Pedagogy with the three values “tolerancy-solidarity-courage” by philosophical ethical competency (Ammicht-Quinn, 2011) and with the pedagogical need of respect towards human beings and nature (Naurath, 2013).

Keywords: Ethics, Ethical Competency, Education for Sustainable Development, Green Pedagogy, Education of Values

1. Einleitung

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik zeigt mit dem von ihr entwickelten didaktischen Konzept der Grünen Pädagogik zur Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in eine zukunftsweisende Richtung. Sie greift die internationalen Initiativen auf, eine nachhaltige Entwicklung durch Bildung zu fördern. Das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung sucht nach Wegen für eine gerechte globale Entwicklung. Inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit bilden die Werte-Basis der Nachhaltigkeit.

Gerechtigkeit soll in diesem Beitrag nicht als politische, sondern ethische Frage weitergedacht werden, und zwar im Sinne von Wertebildung an der Schule. Darüber hinaus wird ein Beitrag geleistet, um einerseits im Rahmen der Grünen Pädagogik die Bildung von Nachhaltigkeitswerten zu fördern und andererseits aus dem philosophisch-ethischen und sozial-ethischen Blickwinkel die Wertereflexion der Grünen Pädagogik zu vertiefen. Die Forschungsfragen dieser Literaturarbeit lauten:

1. Welchen Beitrag kann die Grüne Pädagogik zur schulischen Bildung von Nachhaltigkeitswerten leisten?
2. Welchen Beitrag kann die philosophische Ethik zur Ausdifferenzierung der Wertereflexion der Grünen Pädagogik leisten?

Thematisch wurde dies in diesem Zusammenhang noch nicht bearbeitet, daher bietet die gewählte Methode eine Standortbestimmung auf Literaturbasis. Zum Grüne-Pädagogik-Prinzip der Interdisziplinarität wird von philosophisch-ethischer Seite beigetragen.

2. Umweltproblematik und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Umweltprobleme wie die Klimaerwärmung stellen eine globale Herausforderung dar, deren Bewältigung laut den Vereinten Nationen die Bildung für Nachhaltige Entwicklung voraussetzt (Deutsche UNESCO-Kommission, 2015, S. 12ff). Im Folgenden soll der politischen Entstehung des Begriffs und der Nachhaltigkeit als Leitbild eines zukunftsweisenden Lebensstils nachgegangen werden.

2.1 Leitbild Nachhaltigkeit: Die Brundtlandt-Kommission

Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen hat 1987 im Brundtland-Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ Nachhaltigkeit im Kontext von gerechter weltweiter Entwicklung konzipiert: “Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED, 1987). Nachhaltigkeit bedeutet ein Modell von Gerechtigkeit zwischen den Generationen. In der Sekundärliteratur bleiben oft die unmittelbar auf das Zitat folgenden zwei Schlüsselbegriffe uner-

wähnt: Zum einen werden bei den Bedürfnissen die Nöte der Ärmsten priorisiert. Zum anderen die Erkenntnis, dass die Möglichkeiten der Natur und ihrer Ressourcen, diese Bedürfnisse künftig zu erfüllen, durch Technik und Gesellschaft verhängnisvoll beschränkt werden können. Nachhaltigkeit bedeutet somit globale und intergenerationelle Gerechtigkeit. So setzt der Kommissionsbericht fort: “Thus the goals of economic and social development must be defined in terms of sustainability in all countries – developed or developing, market-oriented or centrally planned” (WCED, 1987). Nachhaltigkeit könnte so zusammengefasst werden: Wirtschaft und Gesellschaft sollen sich dauerhaft so entwickeln, dass die Natur und ihre Ressourcen so weit erhalten bleiben, dass die Befriedigung der Bedürfnisse der Ärmsten und der intergenerationellen Bedürfnisse weltweit möglich bleiben.

2.2 Deutungsoffenes Konzept von „nachhaltiger Entwicklung“

In weiterer Folge wurde die nachhaltige Entwicklung auf die Vernetzung der drei Wirklichkeitsbereiche Ökologie-Ökonomie-Soziales hin konzipiert. Vogt (2013, S. 111ff) analysiert, dass dieses Konzept durch eine Deutungs Offenheit gekennzeichnet ist, wo Gegensätzliches genannt werden kann, von einer Zurück-zur-Natur-Haltung, die jeglichen technischen Fortschritt ablehnt, bis zu einer geringen Ökologisierung von stark ressourcenverbrauchenden Wirtschaftszweigen, ohne wesentliche Verfahrensänderungen einzufordern. Diese Deutungs Offenheit hat die Stärke, dass bisherige gegensätzliche Interessensgruppen unter dem Ziel der Nachhaltigkeit nun zusammenarbeiten können. Sie bringt aber als Schwäche eine inhaltliche Unschärfe mit sich.

2.3 Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die Road-Map

In der Nachhaltigen Entwicklung wurde der Bildung eine wichtige Rolle zugewiesen. Der UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) von 2005–2014 folgend wurde von den UNESCO-Mitgliedstaaten das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beschlossen. Die Zielsetzung 1 fordert die „Neuorientierung von Bildung und Lernen, sodass jeder die Möglichkeit hat, sich das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen, die erforderlich sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2015, S. 14). Wertebildung ist daher ein wichtiger Bestandteil und Auftrag des Weltaktionsprogramms (Deutsche UNESCO-Kommission, 2015, S. 16ff).

2.4 17 Sustainable Development Goals

Im Jahr 2015 hat die UNO-Vollversammlung 17 Sustainable Development Goals (SDGs) beschlossen. Zum Ziel 4 (Hochwertige Bildung) heißt es im Unterpunkt 4.7:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt und durch den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UNESCO, 2019).

Diesen Aussagen kann ein Wertekatalog entnommen werden. Diese Werte stehen in der Tradition der „Millenium Declaration“ der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2000, wo spezifische Werte für eine nachhaltige Entwicklung genannt wurden: Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Toleranz, Achtung vor der Natur, gemeinsam getragene Verantwortung (UN, 2000).

2.5 Sozialethische Anmerkungen zum Begriff Nachhaltigkeit

Markus Vogt arbeitet das ethische Leitbild der Nachhaltigkeit heraus, das letztlich in dem Konzept der zirkulären Ökonomie besteht und als „der harte umweltökonomische Kern des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung“ (Vogt, 2013, S. 134) vorwiegend den Schutz der Natur und der natürlichen Ressourcen als Grundlage einer sozialen und wirtschaftlichen Wohlstandssicherung vorsieht (Vogt, 2013, S. 134–138). Dieses Konzept der Nachhaltigkeit kann als zu wenig radikal kritisiert werden. Es bezieht aber ökonomische und technische Innovationen ein, orientiert diese an ökologischen Stoffkreisläufen und Zeitrhythmen und scheint realistisch und pragmatisch umsetzbar.

Letztlich kann festgehalten werden, dass Nachhaltigkeit als ungenaues Leitbild weit davon entfernt ist (Vogt, 2013, S. 111), für die Bildung von Nachhaltigkeitswerten zur Verfügung zu stehen. Die konzeptionelle Unschärfe stellt die Pädagogik neben den üblichen didaktischen Prinzipien vor fachliche Fragen, die eine Umsetzung von BNE zusätzlich erschweren. Weiterzudenken wäre, ob inhaltliche Unschärfe und Deutungsoffenheit es ermöglichen, Handlungsmöglichkeiten durch Wertebildung zu klären – als gemeinsamer Lernprozess von Lernenden und Lehrenden.

2.6 Leitbild Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit ist zu einem gesellschaftlichen Leitbild geworden (Vogt, 2013, S. 99ff). Leitbilder geben einen guten Orientierungsrahmen für gesellschaftliches und individuelles Handeln ab. Jedoch steht das Nachhaltigkeits-Leitbild vor dem kommunikationstheoretischen Problem, dass ökologisch-sozial-ökonomische Verantwortung häufig auf die Frage des Verzichts hinausläuft und folglich ein ernstes Akzeptanzproblem provozieren könnte. Daher muss ein Nachhaltigkeits-Leitbild eng mit Fragen nach dem Lebensstil und der Identität verbunden werden (Vogt, 2013, S. 99), um individuell ansprechend zu werden. In diesem Kon-

text haben philosophische Fragen eine Berechtigung. Nachhaltigkeit kann „als Bestandteil der eigenen Identität und eines erweiterten Begriffs von Wohlstand (im ursprünglichen und umfassenden Sinn: was dem Wohl-sein)“: Vogt (2013, S. 99) motivierend wirken. Identitätsfragen weisen auf einen ganzheitlichen anthropologischen Ansatz hin, der auch Spiritualität einbeziehen kann, wie es das World-Watch-Institut fordert (Gardner, 2003) und wie sie in schulischen Initiativen wie etwa PILGRIM gefördert wird (Hisch, 2017).

2.7 Grüne Pädagogik und Wertebildung

Grüne Pädagogik als ein theoriegestütztes didaktisches Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung fußt auf einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik (Forstner-Ebhart & Payrhuber, 2013, S. 263) und der Ermöglichungsdidaktik nach Arnold & Schüssler (2003, zit. n. Forstner-Ebhart & Payrhuber, 2013, S. 264). Folgende systemisch-konstruktivistischen Kriterien kommen zur Anwendung (Forstner-Ebhart & Payrhuber, 2013, S. 269ff):

- Subjektbezogene Zielbildung
- Relevanz und emotionale Betroffenheit
- Irritation
- Exemplarizität
- Mehrperspektivität
- Ko-Konstruktion und sozialer Austausch
- Methoden und Medieneinsatz
- Evaluation und Reflexion

In konkreten ökologisch-ökonomisch-sozialen „Hotspots“, also emotional ansprechenden und situativ-konkreten Problemfeldern der Nachhaltigkeit, werden die Lernenden zunächst subjektiv angesprochen (Forstner-Ebhart & Payrhuber, 2013, S. 270). Um der Komplexität der Nachhaltigkeitsthemen zu entsprechen, soll durch Mehrperspektivität systemisches Denken gefördert werden (Forstner-Ebhart, 2013, S. 36).

Wichtig ist dabei die Kooperation und Partizipation der Lernenden beim sozialen Austausch, damit ein kognitiver Lerneffekt und eine Neukonstruktion von Wissen, Grundhaltungen und Werten eintreten können (Forstner-Ebhart, 2013, S. 34f). Durch Irritation werden die Lernenden aktiviert und deren Selbststeuerung angesprochen. Die Lernenden werden als Subjekte involviert. „Lernen (erfolgt, Anm.) als individuelle Verarbeitung von Erfahrungen im Kontext von Emotionen, Überzeugungen und Werthaltungen“ (Forstner-Ebhart & Payrhuber, 2013, S. 265).

Von Anfang an, seit der Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik, ist dabei die Werterelexion ein wichtiger Punkt, vor allem vor dem Hintergrund der unterschiedlichen, mitunter konträren Wertebasis der Studierenden der Agrarpädagogik und Umweltpädagogik (Linder et al., 2013, S. 19ff). Die „Thematisierung von

Werten und Grundhaltungen“ (Linder et al., 2013, S. 21) ist ein wichtiges Element der Grünen Pädagogik.

Ein weiteres konzeptuales Fundament ist in der Gestaltungskompetenz nach de Haan (2008) gefunden. Diese fordert unter anderem auf, sich mit den vielfältigen ethischen Grundhaltungen der Gesellschaft zu befassen. Mit Forstner-Ebhart kann zusammengefasst werden:

„Nachhaltigkeit im Lernverhalten zeigt sich in einer gelungenen Selbstorganisation, beständiger Selbstreflexion und einer entsprechenden Werteorientierung, um Ziele und ethische Grundsätze zu definieren und zu verwirklichen“ (Forstner-Ebhart, 2013, S. 31).

3. Werte und schulische Bildung von Nachhaltigkeitswerten

3.1 Definition von „Werten“

„Wert“ als Begriff ist zwar eine ökonomische Wortschöpfung, wurde aber inhaltlich lange Zeit im Kontext von religiösen Deutungsmodellen normativ in der Morallehre definiert (Holzwieser, 2018, S. 3). Werte zielen auf ein „Sollen“ ab im Gegensatz zu einem bloßen „Sein“ (Schmuck, 2005, S. 86) Wertvorstellungen üben zudem eine Orientierungsfunktion aus (Joas, 1999, S. 288, zit. n. Heinzmaier, 2011, S. 5f). Durch sie werden Gegenstände, Personen und Erfahrungen bedeutsam und wertvoll (Rekus, 2008, S. 9).

In der wissenschaftlichen Literatur ist der Begriff „Werte“ nicht eindeutig definiert (Bilsky, 2008, S. 63). Gollan (2012, S. 17) beklagt, dass selbst innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin nicht dasselbe Verständnis von Werten vorzufinden ist. Mit dem deutschen Werteforscher Klages (2008) stellt er fest, dass zwar viele wissenschaftliche Bereiche Werteforschung betreiben, aber nebeneinander und kaum inter- bzw. transdisziplinär verknüpft. So werden Werte etwa in der Psychologie meist deskriptiv erforscht, als das, was individuell gewünscht wird, während in der Soziologie oft von einem präskriptiven, normativen Werteverständnis ausgegangen wird, als das, was verbindlich anzustreben ist. Unterschiedliche Wertedefinitionen erschweren daher nicht nur den intra-, sondern auch den interdisziplinären Dialog (Bilsky, 2008, S. 64).

Den meisten Wertekonzepten ist aber gemeinsam, dass Werte eine positive Richtung beschreiben, etwas Erstrebenswertes. Ein Individuum kann Werte haben, als Konzept, als Glaubenssatz, als Tendenz. Werte können einen überindividuellen Ansatz haben, sodass ein Verhalten oder ein Ansatz ein Wert ist, der überindividuell vorgegeben ist und soziale Orientierung bietet. Werte besitzen eine kognitive Seite, bei der es sich um Konzeptionen und Überzeugungen handelt, ebenso eine emotionale Seite und eine verhaltensbezogene Komponente (Gollan, 2012, S. 13).

Gollan (2012, S. 8) beschreibt Werte als eine Konstruktion, die systemisch auf drei Ebenen angesiedelt werden kann: psychologisch, sozialpsychologisch und soziologisch. In dieser Arbeit wird eine vierte Ebene eingezogen: die ethische, aus

dem Blickwinkel der Philosophie, im Sinne einer kulturellen und globalen (inter- und transgenerationellen) Dimension. Denn Nachhaltigkeit beschäftigt sich mit der inter- und transgenerationellen Gerechtigkeit (Vogt, 2013, S. 386ff) und berührt dabei kulturelle Kontexte. In der Tabelle 1 wird das systemische Modell von Gollan (2012) mit der globalen, interkulturellen Ebene ergänzt.

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

Tabelle 1: Systemische Ebenen der Wertekonstruktion (eigene Darstellung nach Gollan, 2012, S. 8, ergänzt)

3.2 Transdisziplinär: Werte philosophisch betrachtet

Werte werden in der Philosophie in der „Praktischen Philosophie“ und dort als Ethik verortet. In dieser Arbeit werden Werte folglich aus dem Gesichtspunkt der philosophischen Ethik betrachtet. „Jedes Konzept von Ethik ist an bestimmte anthropologische und weltanschauliche Denkmuster sowie an philosophische Argumentationsfiguren rückgebunden“ (Lintner, 2017, S. 21). Ethik ist dabei nicht nur eine deskriptive Wissenschaft, wie zum Beispiel die Physik, sondern eine präskriptive, die sich mit dem Sollen beschäftigt. Bezüglich Nachhaltigkeitswerten sind drei ethische Leitlinien nach Lintner (2017, S. 21) zu beachten, die er im Zusammenhang mit der Tierethik unterscheidet, diese erscheinen für Nachhaltigkeitswerte generalisierbar:

1. Das Gute soll aus guten Überlegungen herausgetan werden.
2. Der Mensch ist nach Immanuel Kant ein moralisches Subjekt mit Handlungsmöglichkeiten und nicht einfach biologisch determiniert. Er soll sich an ethischen Forderungen orientieren.
3. Für das ethische Handeln spielen nicht nur Vernunftgründe, sondern auch Empathie und Sympathie eine bedeutende Rolle.

Kognition, Gestaltungsmöglichkeit, Emotion spielen in der Grünen Pädagogik eine wichtige Rolle. Somit kann die philosophische Ethik transdisziplinär zur Grünen Pädagogik beitragen, um Kognition und Emotion zu verbinden statt zu vermischen und aus Werte-Reflexionen heraus neue Gestaltungskompetenzen zu erlangen.

3.3 Interdisziplinär: Vom Platz der Philosophie in der Nachhaltigkeitspädagogik

Philosophie kann helfen, diese dem menschlichen Forschen und Handeln bewusst oder unbewusst vorentschiedenen Werte zu benennen und zu reflektieren, indem sie zu einer Versprachlichung und Kategorisierung von Werten verhilft (Holzwieser, 2018, S. 2f) und die dahinterstehenden Menschen- und Weltbilder benennt (Lintner, 2017, S. 21f). Da die westliche philosophische Ethik geschichtlich meist auf die Interessen des Menschen ausgerichtet ist, ist in Anlehnung an die Überlegungen des Friedensnobelpreisträgers Albert Schweitzer in „Die Ehrfurcht vor dem Leben“ (Bähr, 2013) zu fragen, ob dies nicht einem klassischen, starken Anthropozentrismus entspricht, der die Beziehung zu Tieren und Pflanzen ausklammert. Daher empfiehlt Schmuck, den engen Kreis der Anthropozentrik aufzubrechen und eine „anthropo-transzendierende Position“ (Schmuck, 2005, S. 89f) einzunehmen, die neben anthropozentrischen auch biozentrische Haltungen ermöglicht. Für die Grüne Pädagogik heißt dies: Die Reflexion von Werten, Grundhaltungen und Weltbildern ist sowohl für Lehrende als auch Lernende nötig. Philosophische Begriffe helfen bei der Reflexion zur Versprachlichung und Kategorisierung von Werten und Bezeichnung von Weltbildern.

3.4 Unterscheidung von Werten und Werthaltungen

Zur besseren inhaltlichen Klarheit kann eine semantische Unterscheidung von „Werten“ und „Werthaltungen“ eingeführt werden (Graumann & Willig, 1983, zit. n. Schmuck, 2005, S. 87; Gollan 2012). Werte als Merkmale von Gruppen, Gesellschaften oder Kulturen, also in der kulturellen oder sozialen Dimension, werden als „Werte“ bezeichnet. Persönliche Werte oder Wertorientierungen werden als „Werthaltung“ bezeichnet. Diese Unterscheidung bringt Klärung in die verschiedenen Systembezüge von „Werten“, obwohl die Begriffe nicht klar voneinander zu trennen sind, sondern sich vielmehr in einem Kontinuum zwischen Werten (sozial) und Werthaltungen (individuell) bewegen. Diese Unterscheidung ist für diese Arbeit relevant und wird fortan verwendet. Werthaltungen in der Grünen Pädagogik sind bereits empirisch erforscht und publiziert (Forstner-Ebhart & Payrhuber, 2013; Payrhuber, 2016). Ein originärer Beitrag zur Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik soll durch den philosophischen Blickwinkel der Werte in dieser Arbeit und durch die Einführung einer semantischen Unterscheidung zwischen Werten und Werthaltungen geleistet werden.

3.5 Werteerziehung an Schulen?

Von der Not ethischer Kompetenz in einer pluralistischen Kultur

Es könnte durchaus berechtigt der Einwand aufkommen, Bildung hätte sich neutral zu verhalten, vor allem die schulische Bildung, um die Entwicklung des Jugendlichen nicht zu präjudizieren oder sie zu ideologisieren. (Zur Ambivalenz schuli-

scher Werteerziehung vgl. Schubarth & Zylla, 2016; zur Frage der Wertneutralität vgl. Standop, 2005.) Wobei die Vermittlung von Grundwerten, wie sie in den vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung genannten 12 allgemeinen Unterrichtsprinzipien wie etwa politische Bildung oder Umweltbildung (BMUKK, 2012, S. 73) oder im Katalog der Menschenrechte genannt werden, Aufgabe schulischer Wertebildung ist. Insofern hat Wertebildung an Schulen einen festen Platz. Jedoch kann in einer pluralistischen Gesellschaft nicht von einer einheitlichen Interpretation dieser Grundwerte ausgegangen werden (Dangl, 2017, S. 78). Wertebildung steht dabei in der Spannung bloßer Affirmation, mit der Gefahr von Ideologisierung, und autonomer Diskussion der vorgegebenen Werte zur Subjektwerdung der Lernenden, mit der Gefahr eines nicht konsens- oder kompromissbereiten Individualismus. Dies gilt besonders für Nachhaltigkeitswerte, die etwa bei der Tierethik aus teils unversöhnlichen Positionen bestehen (Rosenberger, 2015, S. 9f).

Ammicht-Quinn (2011) weist darauf hin, dass es grundlegend keine wertfreie Bildung gibt. So wird etwa im Bildungssystem Leistungsverhalten eingefordert, welches implizit Werte wie Leistungsdenken und Anpassung fördert (Ammicht-Quinn, 2011, S. 13). Der Ruf nach Werten in der Bildung kann auch Ausdruck einer tieferen gesellschaftlichen Unsicherheit und Orientierungsproblematik sein (Holzwieser, 2018, S. 4f). „Häufig wird Werterziehung kompensatorisch zur Behebung sittlicher und kultureller Defizite aufgefasst“ (Dangl, 2017, S. 78). Mit Rekus (2009, S. 71) wird nicht von einem gesellschaftlichen Werteverfall, sondern einer Wertevielfalt ausgegangen, die durch zunehmende Individualisierung hervorgerufen wird. Die Grüne Pädagogik versteht sich als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, „um das Leben selbstbestimmt, aber auch vernetzt im sozialen Raum und nach einem an Werten orientierten Kompass zu gestalten“ (Wogowitsch, 2012, S. 90). Im Grundsatzterlass „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung aus dem Jahr 2014 wird für die schulische Umweltbildung das Prinzip der Reflexion der umweltrelevanten „Aktivitäten und Entscheidungen zugrunde liegenden Werthaltungen“ (BMBF, 2014, S. 4) genannt. Wie dieser schulpolitische Auftrag mit der Grünen Pädagogik umgesetzt werden kann, soll mit einem Konzept ethischer Kompetenz inspiriert werden.

4. Ethische Kompetenzen in der Grünen Pädagogik

4.1 Drei Grundkompetenzen: Reflexion-Kommunikation-Sensibilität

Ethische Kompetenz bedeutet, methodisch mittels Fragen und der Thematisierung von Dilemmata (Wertekonflikten) zu einer eigenen Position zu gelangen (Ammicht-Quinn, 2011, S. 16). Die Dilemma-Situationen erhöhen zudem die Relevanz für die Lernenden (Forstner-Ebhart, 2015, S. 37). Jugendliche brauchen sowohl Kompetenzen des Zusammenlebens auf der Ebene des Wertekonsenses als auch den Umgang mit Wertekonflikten, damit sie auf nicht bekannte, zukünft-

tige Situationen vorbereitet sind (Ammicht-Quinn, 2011, S. 16). So kann die für die Nachhaltigkeitspädagogik nötige Gestaltungskompetenz erlernt werden. Sinnfragen zu stellen und Dilemmata-Situationen zu bewältigen können daher methodische Elemente der Grünen-Pädagogik-Settings sein.

Ammicht-Quinn (2011, S. 16f) beschreibt drei Grundkompetenzen der ethischen Kompetenz:

1. Ein moralisches Problem als solches zu erkennen und zu definieren.
2. Ein moralisches Problem zu erörtern und Argumentationen zu üben,
3. Die theoretische Kompetenz mit moralischer Sensibilität zu verknüpfen, also mit Empathie die Verbundenheit aller Menschen zu sehen. Im Sinne der oben erwähnten philosophisch-ethischen Überwindung eines starken Anthropozentrismus wird die „Verbundenheit mit Menschen“ auf die „Verbundenheit mit allen Lebewesen“ ausgedehnt.

Diese drei formalen Prozessschritte der Reflexion, Kommunikation und der Sensibilität finden nach Ammicht-Quinn (2011, S. 16f) in den drei Grundwerten „Toleranz-Solidarität-Courage“ eine Entsprechung. Diese können als individuelle Werthaltungen gut mit den Nachhaltigkeitswerten korrelieren. Für die Wertereflexion der Grünen Pädagogik können sowohl die drei formalen Prozessschritte der Reflexion, Kommunikation und der Sensibilität Menschen und der Natur gegenüber als auch die drei Grundwerte von „Toleranz-Solidarität-Courage“ für die Bildung von Nachhaltigkeitswerten angewendet werden. Mittels Fragen und Dilemmata-Situationen wird die persönliche Betroffenheit und subjektive Positionierung im Sinne der Selbststeuerung des Bildungsprozesses provoziert. Selbstreflexion der Lehrenden wird zur Grundkompetenz dieser ethischen Kompetenz.

4.2 Schulische Nachhaltigkeitswertebildung als Wertekommunikation

Ethische Kompetenzentwicklung im Rahmen der Grünen Pädagogik steht in der geschichtlichen Tradition der Umweltbildung und des ökologisch-ethischen Lernens. Daher ist es nötig, einige schulische Konzepte des ökologisch-ethischen Lernens zu beleuchten, um die ethische Dimension der Grünen Pädagogik einerseits genauer als systemisch-konstruktivistisches Lernen von Gestaltungskompetenz zu bestimmen, andererseits von ungenügenden Konzepten des ökologisch-ethischen Lernens abzugrenzen.

Bederna & Vogt (2018, S. 14) beschreiben drei Wege, die in Schulen beschrritten worden sind und beschrritten werden:

1. Wertübertragung
2. Werterhellung
3. Wertkommunikation

Ad 1.: Aus Werten wie z. B. Verantwortung gegenüber der Natur leiten sich Normen ab, etwa: „Du sollst Wasser sparen!“ Diese Werte werden vorgetragen und mit den Schüler/innen in Projekten eingeübt. Bei der beschriebenen Vorgehensweise werden Werte vorgegeben und eventuell „eingetrichtert“. Ebenso werden die dahinterliegenden Probleme individualisiert. Das bei der Wertübertragung angewendete Input-Output-Lehren ist jedoch den systemischen Zusammenhängen der Nachhaltigkeitsprobleme nicht angemessen. Zudem wird hier die Subjekthaftigkeit der Lernenden ethisch missachtet. Aus der Perspektive der Grünen Pädagogik ist hier zu fragen, ob damit die Werthaltungen der Schüler/innen langanhaltend aktiviert werden, da sie weder in sozialen Interaktionen involviert noch partizipativ an der Wertdiskussion beteiligt werden.

Ad 2.: Werterhellung geht von einer Wert- und Normenvielfalt aus, die in der Theorie relativistisch nebeneinanderstehen und in der Praxis individualistisch ausgerichtet bleiben. Die Kritikpunkte bleiben wie bei Punkt 1 zu nennen.

Ad 3.: Bei der Wertkommunikation ist positiv zu nennen, dass sie diskursiv angelegt ist und von einem positiven, humanistischen Menschenbild ausgeht. Sie vermittelt Sach-, Urteils- und Kommunikationskompetenz, die für ethische Begründungen nötig sind. Offen bleibt, wie vom „Sehen“ zum „Handeln“ gelangt wird. Für das Konzept der Grünen Pädagogik scheint die Wertkommunikation gut geeignet, da sie partizipativ angelegt ist und Diversität in den Zugängen ermöglicht. Sie bezieht die Lernenden als Subjekt mit ein. Wird sie mit relevanten Lebenssituationen verbunden, kann sie ein Modell für das Überdenken und die Neu-Konstruktion von Werten und Werthaltungen sein. Ebenso wird dadurch Gestaltungskompetenz nach de Haan erwerbbar. In dieser Arbeit wird daher die Nachhaltigkeits-Wertebildung der Grünen Pädagogik im Sinne der Wertkommunikation verstanden.

5. Neuansatz: Wertebildung als Prozessorientierung und Beziehungsgeschehen

Elisabeth Naurath (2013) bringt einen neuen Aspekt zur Frage der schulischen Wertebildung ein, der für die Vermittlung von Nachhaltigkeitswerten diskutiert werden soll. Naurath betont generell den Beziehungsaspekt und die Prozesshaftigkeit von Wertebildung. Sie regt an, den interaktiven und beziehungsorientierten Aspekt hervorzuheben und von Festschreibungen abzusehen. Um dem Prozesscharakter gerecht zu werden, schlägt sie vor, vom (Be-)Werten statt von einem statischen Wert zu reden, also die Aktion statt das statische Beschreiben auszudrücken. Treffend spricht sie daher von der „Werthaftigkeit des Momentes“, in der die gewachsenen Werthaltungen in einer bestimmten Situation vom Individuum aktualisiert werden und Anwendung finden. Dabei spielt bewusst oder unbewusst die Beziehung zu Gegenständen, Geschehnissen und Personen eine bedeutende Rolle, die durch den jeweiligen Lebenskontext mitbeeinflusst wird. Wertebildung

und Werteanwendung werden hier lebensweltlich als individuelles Geschehen im sozialen Austausch verstanden. Wesentliche Bedeutung hat in diesem Prozess nach Naurath (2015, S. 4) das eigene Selbstwertgefühl, das pädagogisch durch Wertschätzung gefördert wird. Wertschätzung in den sozialen und partizipativen Interaktionen kann daher als wesentlicher didaktischer Wert der Grünen Pädagogik hervorgehoben werden. Weiterführend kann gefragt werden, wie sehr verschiedene Kulturen (wie die „Wegwerfkultur“ oder Achtsamkeitskultur) durch die Prozesse der Grünen Pädagogik berührt werden und die dabei auftretende Diversität durch grundlegende Kompetenzen wie Wertschätzung und Offenheit dem Eigenen und Fremden gegenüber, die den interkulturellen Kompetenzen ähnlich sind (Thomas, 2005), integriert werden kann. Die Infragestellung kulturell geprägter Werte, die sehr stabil sind, kann Widerstand im didaktischen Prozess hervorrufen (Forstner-Ebhart, 2015, S. 33), der jedoch den Pädagoginnen und Pädagogen wertvolle Prozessinformationen geben kann, sowohl über die Lernenden als auch über die Lehrenden (Teml & Teml, 2001, S. 174ff). Selbstreflexionskompetenz der Lehrenden ist daher grundlegend.

Prozesshaftigkeit, laufende Re- und Neukonstruktion von Werten und soziale Interaktion als Beziehungsaspekte korrelieren mit den didaktischen Prinzipien der Grünen Pädagogik. Der Ansatz von Naurath (2013) kann helfen, den interaktiven didaktischen Prozess der Nachhaltigkeitspädagogik stärker vom Beziehungsaspekt der Lernenden sowie der Lehrenden-Lernenden-Beziehung her zu verstehen. Wertschätzung und Förderung des Selbstwertgefühles werden wichtige didaktische Elemente der Grünen Pädagogik. Interkulturelle Kompetenz fördert einen sensiblen Umgang mit diversen, eventuell kulturell geprägten Wertekonzepten.

Als Fazit der Ausführungen Nauraths (2016) können Nachhaltigkeitspädagog/innen Augenmerk auf die Beziehungsfähigkeit der Lernenden und Lehrenden, auf Achtung des Levels an Selbstwertgefühl und auf erlebte und gezeigte Wertschätzung legen. Weiterführend kann gedacht werden, dass Wertschätzung nicht nur einen individuellen Effekt auf das Selbstwertgefühl der Lernenden hat, sondern einen folgend wertschätzenden Umgang mit anderen Personen und ebenso mit der Natur evoziert.

6. Zusammenschau

6.1 Welchen Beitrag kann die Grüne Pädagogik zur schulischen Bildung von Nachhaltigkeitswerten leisten?

Zuerst wurde dargelegt, dass die Wertereflexion und -konstruktion einen festen Sitz in der Grünen Pädagogik haben, weil diese zum einen von den Vereinten Nationen im Bericht der Brundtlandkommission, den Millenniumszielen, der UNESCO-Roadmap und den SDGs gefordert werden, zum anderen konzeptionell durch die teils konträre Wertebasis der Agrar- und Umweltpädagogen und -pädagoginnen verankert sind. Diese werden, dem Konzept der Wertekomm-

nikation folgend, in sozialen Prozessen partizipativ reflektiert. Ebenso bieten die Gestaltungskompetenz als auch der systemisch-konstruktivistische Ansatz einen Rahmen der Wertereflexion und Neukonstruktion von Wissen, Grundhaltungen und Werten.

Grüne Pädagogik konkretisiert den offenen Nachhaltigkeitsbegriff in konkreten Lernsettings (Hotspots). Die Lernenden agieren als Subjekte des Prozesses. Selbstreflexionskompetenz der Lehrenden ist für die Nachhaltigkeitswertebildung wichtig. Wenn Nachhaltigkeitswerte explizit und implizit reflektiert werden, trägt Grüne Pädagogik zur Persönlichkeitsbildung bei. Bei den Lernsettings der Grünen Pädagogik werden aufkommende Wertefragen im Sinne der Wertkommunikation sozial und partizipativ de- und rekonstruiert.

6.2 Welchen Beitrag kann die philosophische Ethik zur Ausdifferenzierung der Wertereflexion der Grünen Pädagogik leisten?

Aus der philosophischen Ethik kommend können Lebensstilfragen, Identität und Spiritualität in Lernsettings der Grünen Pädagogik thematisiert werden und die persönliche Relevanz von Nachhaltigkeitswerten erhöhen. Philosophische Ethik trägt dazu bei, die Begriffe Anthropozentrik und Biozentrik zu klären und zu kategorisieren. Verdeutlicht wird, dass Reflexionsprozesse meist von vorentschiedenen Weltbildern ausgehen. Lehrende können aufgrund dieser Begriffe ihr eigenes Weltbild klären und die Lernenden für diese Reflexion sensibilisieren. Bei Neu-Konstruktionsprozessen kann eine anthropo-transzendierende Haltung berücksichtigt werden. Dilemmata-Situationen zu lösen und ethische Fragen aufzuwerfen, kann das Methodenspektrum der Grünen Pädagogik erweitern. Die drei Schritte von Reflexion, Kommunikation und Sensibilität Mensch und Natur gegenüber und die drei inhaltlichen Werte von Toleranz, Solidarität und Courage drücken das Prozesshafte des „Be-“Wertens aus. Der Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden als auch Lernenden und Lernenden wird betont und empfiehlt die „Wertschätzung“ als pädagogische Haltung in der Grünen Pädagogik. Somit sind dem Konzept der Grünen Pädagogik ein materialer Wertekatalog und eine pädagogische Grundhaltung ausdrücklich als Nachhaltigkeitswerte anempfohlen. Es bedarf weiterer Studien, diese konzeptionell einzuarbeiten.

Literatur

- Bähr, H. W. (Hrsg.) (2013). Die Ehrfurcht vor dem Leben: Grundtexte aus fünf Jahrzehnten (10. Aufl.). München: Verlag C. H. Beck.
- Bederna, K., Vogt, M. (2018). Art. Ökologische Ethik. Abgerufen am 04.09.2019 von www.wirelex.de.
- Bilsky, W. (2008). Die Struktur der Werte und ihre Stabilität über Instrumente und Kulturen. In E. H. Witte (Hrsg.), Sozialpsychologie und Werte (S. 63–89). Lenigerich: Pabst.

- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Hrsg.) (2012). Unterricht und Schule. Unterrichtsprinzipien. Abgerufen am 28.09.2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/nbb_2012.html.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen, Hrsg.) (2014). Grundsatz-erlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Wien: Eigenverlag. Abgerufen am 10.09.2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014_20_ge_umwelt_de.pdf?74wbqo.
- Dangl, O. (2017). Aufbau von Werturteilsfähigkeit – Zum Bildungspotential digitaler Spiele. In I. Benischek et al. (Hrsg.), Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen (Band 2) (S. 77–99). Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, G. de Haan (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde (S. 23–43). Wiesbaden: Springer.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2015). UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltprogrammes „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Bonn: Eigenverlag.
- Forstner-Ebhart, A. (2013). Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik. In Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements (S. 22–33). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
- Forstner-Ebhart, A., Payrhuber, A. (2013). „Grüne Pädagogik“ zur Konzeptualisierung nachhaltiger Lernsettings an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik – Eine explorative Studie zum Einfluss persönlicher Werthaltungen auf die Bewertung konkreter didaktischer Fälle. In I. Benischek et al. (Hrsg.), Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern (Band 3) (S. 263–279). Wien, Berlin: Lit-Verlag.
- Forstner-Ebhart, A. (2015). Lernen im Sinne der Nachhaltigkeit – Umsetzungserfordernisse einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Benischek et al. (Hrsg.), Lernen erfolgreich gestalten (S. 27–43). Wien: Facultas.
- Gardner, G. (2003). Invoking the Spirit: Religion and Spirituality in the Quest for a Sustainable World, Worldwatch Paper 164. In Worldwatch Institute (Hrsg.), Zur Lage der Welt 2003 (S. 291–327). Münster: Waxmann.
- Gollan, T. (2012). Sozialer Einfluss auf Werthaltungen und seine Konsequenzen für kulturelle Diffusion (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Hamburg.
- Graumann, C. F. & Willig, R. (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. Thomae (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Theorien und Formen der Motivation (Band 1) (S. 315–350). Göttingen: Hogrefe. Zit. nach Schmuck (2005).
- Hisch, J. (2017). Internationales Bildungsnetzwerk PILGRIM 2013–2017. Modelle von Gestaltung und Umsetzung. Wien: Eigenverlag.
- Joas, H. (1999). Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zit. n. Heinzelmaier, B. (2011). Die Werte der Jugend in Zeiten der moralischen Krise. Dossier 2011 – Institut für Jugendkulturforschung Wien. Abgerufen

- am 23.07.2018 von https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/jugend_werte.pdf.
- Holzwieser, M. (2018). Impulse zur allgemeinen Wertebildung an landwirtschaftlichen Fachschulen aus dem Kompetenzmodell des Religionsunterrichts (Rk) der AHS-Oberstufe. Abgerufen am 11.09.2019 von <https://www.agrarumwelt.paedagogik.ac.at/arbeitsfelder/kompetenzorientierung/vortraege-publikationen-projekte/index.html>.
- Klages, H. (2008). Entstehung, Bedeutung und Zukunft der Werteforschung. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 11–29). Lengerich: Pabst.
- Linder, W., Wagner, H. & Wolf, R. (2013). Genese der Grünen Pädagogik. In *Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements* (S. 19–21). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
- Lintner, M. (2017). *Der Mensch und das liebe Vieh. Ethische Fragen im Umgang mit Tieren*. Innsbruck: Tyrolia.
- Naurath, E. (2013). Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung. In E. Naurath et al. (Hrsg.), *Werte-Bildung interdisziplinär 1* (S. 29–42). Göttingen: V & R Unipress.
- Naurath, E. (2016). Art. Bildung, Werte. Abgerufen am 04.09.2019 von www.wirelex.de.
- Payrhuber, A. (2016). Die Rolle der Werte in der „Grünen Pädagogik“. In *Grüne Pädagogik. Türöffner zu nachhaltigem Lernen* (S. 17–20). Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
- Rekus, J. (2009). Werteeziehung in Schule und Familie. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (2009) 2, 71–74.
- Rosenberger, M. (2015). *Der Traum vom Frieden zwischen Mensch und Tier*. München: Kösel.
- Schmuck, P. (2005). Die Werte-Basis nachhaltiger Entwicklung. *Natur und Kultur*, 6/2 (2005), 84–99.
- Schubarth, W. & Zylla, B. (2016). Wertebildung in der Schule: Lern- und Erfahrungsraum mit klarem Erziehungsauftrag. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Werte lernen und leben: Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland* (S. 123–157). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Standop, J. (2005). *Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteeziehung*. Weinheim: Beltz.
- Teml, H. & Teml, H. (2001). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Erfolgreich im Lehrberuf* (Bd. 7). Innsbruck: Studienverlag.
- Thomas, A. (2005): Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In A. Thomas et al. (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (Band 1, 2. überarb. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Hrsg.) (2019). Abgerufen am 09.09.2019 von <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030>.

- UN (United Nations, Hrsg.) (2000). The United Nations Millenium Declaration. New York: United Nations.
- WCED (World Commission on Environment and Development, Hrsg.) (1987). Our Common Future. Abgerufen am 09.09.2019 von <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.
- Wogowitsch, C. (2012). Grüne Pädagogik – Der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil. Haushalt in Bildung und Forschung, 4 (2012).

Autor

Mag. Michael Holzwieser, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, 1130 Wien, lehrt an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien als Dozent für Schulpraxis, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Spiritualität und ist Schulentwicklungsberater.

michael.holzwieser@haup.ac.at