

Grüne Pädagogik und konstruktivistische Religionspädagogik

Ein Vergleich zweier konstruktivistischer pädagogischer Konzepte

Der Autor

Mag. Michael Holzwieser, Dozent an Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien: Schulpraxisbetreuung Umweltpädagog/innen, Schulentwicklungsberater, Schwerpunkt der Lehre in interkulturellen und interreligiösen Themen; Bildung für nachhaltige Entwicklung und Spiritualität. Langjähriger Pastoralassistent, dann 15 Jahre Religionslehrer an BHS und AHS in Wien. Supervisor und Coach.

Mag. Michael Holzwieser
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Angermayergasse 1
A-1130 Wien
e-mail: michael.holzwieser@haup.ac.at



Grüne Pädagogik und konstruktivistische Religionspädagogik

Ein Vergleich zweier konstruktivistischer pädagogischer Konzepte

Abstract

Dieser Beitrag stellt das didaktische Konzept der Grünen Pädagogik als eine systemisch-konstruktivistische Didaktik vor. Diese kann bei Naturthemen wie Schöpfung und Schöpfungsverantwortung als Bildung für Nachhaltige Entwicklung für den Religionsunterricht Impulse bieten. Die Grüne Pädagogik wird mit der konstruktivistischen Religionspädagogik verglichen. Abschließend werden einige Themen genannt, wo die Grüne Pädagogik und die Religionspädagogik von Bedeutung sein können.

Schlagworte

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Grüne Pädagogik – Religionsunterricht – konstruktivistische Didaktik

Green pedagogy and constructivist pedagogy of religion

A Comparison of Two Pedagogical Concepts

Abstract

This article presents the didactics of the Green Pedagogy as a systemic and constructivist didactics. Due to topics around nature like creation and preservation of creation it can have an impact on Religious Education in the bigger context of the Education for Sustainable Development. Green Pedagogy will be compared with Religious Education. Finally a few topics will be mentioned that can be of relevance for Green Pedagogy as well as Religious Education.

Keywords

Education for Sustainable Development – green pedagogy – religious education – constructivist didactics

1. Einleitung

Die Umweltkrise fordert Bildung besonders heraus. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird seit Jahrzehnten entwickelt und findet in Schulen vermehrt Platz. Im Religionsunterricht kann diese vor allem bei den Themen ‚Schöpfung‘, ‚Schöpfungsverantwortung‘ und ‚Natur und Religion‘ vorkommen. Im Lehrplan der Berufsbildenden Schulen (BHS) nennt die Kompetenz 6 diese ausdrücklich beim sozialetischen Anspruch des christlichen Glaubens: „Die Thematisierung der gesellschaftlichen Bedeutung von christlichem Glauben soll zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ermutigen und befähigen.“¹ Folgende Lehrplanthemen beschäftigen sich mit Schöpfungsverantwortung und dem Verhältnis von Schöpfung und Natur:

- **1. Jahrgang:**
Phänomen Religion: Natur als religiöses Phänomen.
Welt und Schöpfung: Staunen über den Kosmos – Furcht und Ehrfurcht; Der Mensch als Geschöpf und Mitschöpfe; Die Verletzlichkeit der Schöpfung; Tiere als Mitgeschöpfe; Genussfähigkeit und Suchtverhalten²
- **4. Jahrgang:**
Soziale Gerechtigkeit: Katholische Soziallehre³
Kultur als schöpferische Lebensäußerung: lebensförderliche und lebenshinderliche Weltgestaltung⁴
- **5. Jahrgang:**
Welt- und Lebensdeutungen: vor allem: Biblische Schöpfungstexte und außerbiblische Ursprungsmythen; Adamah – adam, als Frau und Mann Ebenbild Gottes; Naturwissenschaft und Schöpfungsglaube⁵

Die Grüne Pädagogik beschäftigt sich seit über 10 Jahren ausdrücklich mit Konzepten der Naturvermittlung im Rahmen der Dimensionen der Nachhaltigkeit Ökologie, Ökonomie und Soziales. Sie kann der Religionspädagogik Impulse geben, wenn es um das Themenfeld der nachhaltigen Entwicklung geht.

1 INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG: Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden höheren und mittleren Schulen, Wien 2014, in: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2020/05/Lehrpläne-BBHS_MS_Web2.pdf (Stand: 2014) [abgerufen am 07.08.2020], 4.

2 Vgl. EBD., 7–8.

3 Vgl. VOGT, Markus: Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive, München: Oekom³2013 (= Hochschulschriften zur Nachhaltigkeit 39). Er entwickelt in dieser Schrift das Sozialprinzip Nachhaltigkeit.

4 Vgl. INTERDIÖZESANES AMT FÜR UNTERRICHT UND ERZIEHUNG 2014 [Anm. 1], 13.

5 Vgl. EBD., 16.

Problematisch wird ein undifferenzierter Gebrauch von Natur und Schöpfung. Weder ist nachhaltige Entwicklung auf Natur zu reduzieren, noch ist mit Schöpfung nach Gen 1 die Entstehung der Erde, sondern viel umfassender Gottes lebens-, ordnungs- und kulturgebendes Wirken gemeint.⁶ Markus Vogt weist in seinem richtungsweisenden Werk ‚Prinzip Nachhaltigkeit‘⁷ zudem auf den vielfältigen Gebrauch des Begriffes ‚Natur‘ hin. So kann etwa mit ‚Natur‘ ein romantizistisches ‚Zurück-zur-Natur‘ gemeint sein, das ungeschichtlich ist und die technischen und wirtschaftlichen Errungenschaften ablehnt. Ebenso kann in einem naturalistischen Fehlschluss das bloße Vorhandensein von Naturphänomenen mit einem gewünschten SOLL-Zustand verwechselt werden, wenn eine gesellschaftliche Diskussion über die Ziele der Nachhaltigkeit ausbleibt. Diese und andere Bedeutungen können in der BNE mitschwingen, wenn der Naturbegriff nicht sorgsam reflektiert wird.

2. Grüne Pädagogik

2.1 Hintergründe der Grünen Pädagogik

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien bildet LehrerInnen für die land- und forstwirtschaftlichen Schulen Österreichs aus und fort. Ebenso bietet sie als zweiten Zweig ‚Umweltbildung‘⁸ an, einen im deutschsprachigen Raum einzigartigen Studiengang, der die Pädagogik für Nachhaltigkeit in Schulen und Beratung als Grundlage und Ziel hat. Die beiden Studienrichtungen bilden jedoch ein konträres Berufsbild, das zu inhaltlichen Spannungen führen kann.⁹ Studierende der Agrarbildung haben meist land- und forstwirtschaftliche Betriebe zu Hause und entsprechen dem Bild der ‚NaturnutzerInnen‘. Umweltbildung wird von Studierenden gewählt, um sich pädagogisch und beraterisch für den ‚Naturschutz‘ zu engagieren. NaturnutzerInnen und NaturschützerInnen können in vielen Fragen über konkrete Wege, aber auch Grundhaltungen in Konflikte geraten. Die Verantwortlichen der Hochschule haben unter der Leitung von Vize-Rektorin Christine Wogowitsch Arbeitsgruppen eingesetzt und diese Situation als Chance gesehen, ein eigenes didaktisches Konzept zu kreieren: die Grüne Päd-

6 Vgl. WELKER, Michael: Schöpfung und Wirklichkeit, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl. d. Erziehungsvereins 1995, 13.

7 Vgl. VOGT 2013 [Anm. 3], 216–304.

8 Bis zum Studienjahr 2019/20 hieß die Studienrichtung „Umweltpädagogik“.

9 Vgl. LINDER, Wilhelm / WAGNER, Heidemarie / WOLF, Roswitha: Genese der Grünen Pädagogik in: HOCHSCHULE FÜR AGRAR- UND UMWELTPÄDAGOGIK (Hg.): Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2013, 19–21, 19–21, in: <https://www.haup.ac.at/publikation/gruene-paedagogik-vom-theoriefundament-bis-zu-professionsorientierten-lernarrangements-handbuch-i/> [abgerufen am 06.08.2020].

gogik (GP).¹⁰ Sie konkretisiert nun die Bildung für nachhaltige Entwicklung in den zusammenhängenden Feldern der Ökonomie, Ökologie und Sozialem in den beiden Berufsfeldern Agrar- und Umweltbildung. Sie entwickelt BNE im Kontext von Berufsbildung.

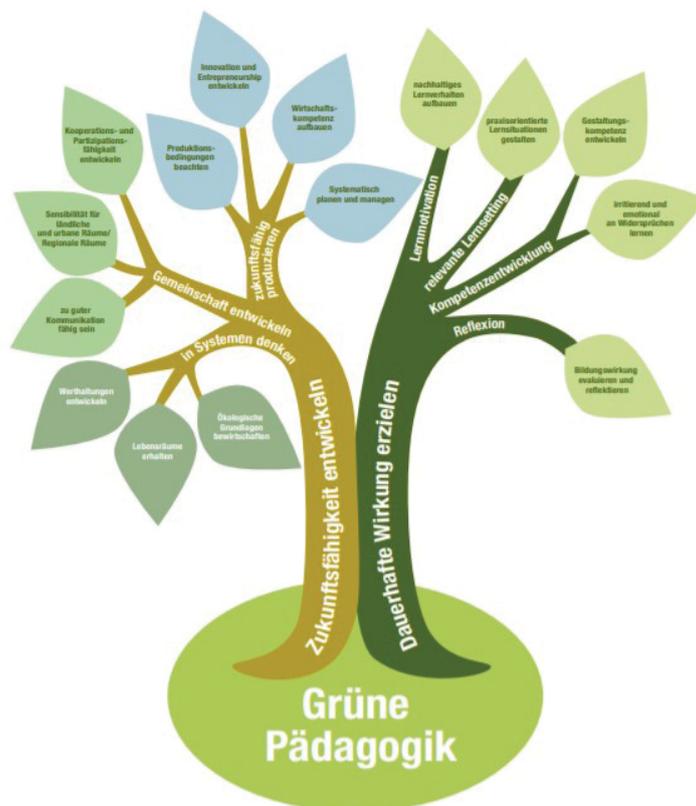


Abb. 1 © Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

Umweltbildung ist im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren aufgekommen und konnte zwar das Umweltwissen vermehren, aber die größer werdende Umweltproblematik nicht aufhalten.¹¹ Daher ist anzunehmen, dass die herkömmliche Umweltbildung nicht geholfen hat, menschliches Handeln zu ändern. Um diesem Mangel entgegenzuwirken, wurden Konzepte zur Entwicklung von Gestaltungskompetenzen nach de Haan in die BNE aufgenommen.¹² BNE als ein Konzept der gerechten Entwicklung ist ein sozialetischer Ansatz, der zur Kompetenz 6 im BHS Lehrplan passt. Die UNO hat im Jahr 1987 das Paradigma der ‚Gerechten Entwicklung‘ im Brundtland-Bericht zur ‚Nachhaltigen Entwick-

10 Vgl. FORSTNER-EBHART, Angela / HASELBERGER, Walter: Das Theoriefundament der ‚Grünen Pädagogik‘, in: WOGOWITSCH, Christine (Hg.): Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2016, 12–16.

11 Vgl. ROST, Jürgen: Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied?, in: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25/1 (2002) 7–12, 7–8.

12 Vgl. HAAN, Gerhard de / HARENBERG, Dorothee: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Geschäftsstelle 1999 (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 72).

lung' weiterentwickelt.¹³ Dort wird Nachhaltigkeit einerseits ökologisch, andererseits intergenerationell und global gesehen. Es sollen nur so viele Ressourcen dem Planeten Erde entnommen werden, wie nachwachsen. Künftige Generationen sollen weltweit die gleichen Möglichkeiten vorfinden, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Das Konzept der ‚Nachhaltigen Entwicklung‘ ist im Jahr 2015 in den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen, den ‚Sustainable Development Goals‘ (SDG) der Vereinten Nationen, in New York in der Agenda 2030 entfaltet worden.¹⁴ Im Anschluss daran hat die Klimaschutzkonferenz in Paris auch unter dem wegberreitenden Einfluss von Papst Franziskus, etwa durch seinen USA-Besuch und durch seine Enzyklika ‚Laudato si‘, ein historisches Klimaabkommen verabschiedet.¹⁵ Österreich hat die Agenda 2030 ratifiziert. Das Ziel 4 des ‚SDG-Aktionsplan 2019+‘ nennt Programme und Einrichtungen, um die im SDG 4.7 für den Unterricht relevant genannte BNE zu fördern.¹⁶ Zudem gehört BNE über das allgemeine Unterrichtsprinzip ‚Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung‘ in die schulische Bildung.¹⁷ In diesem Rahmen steht auch der Religionsunterricht. Die Ansätze der GP können den ReligionspädagogInnen Impulse geben, BNE vor allem beim erwähnten Lehrplanthema Schöpfung und bei der Kompetenz 6 Schöpfungsverantwortung sachgerecht zu entfalten. Das didaktische Konzept soll in Auszügen folgend dargestellt werden.

2.2 Didaktisches Konzept der Grünen Pädagogik

Um die Komplexität der Umweltprobleme sozio-ökonomisch angemessen erfassen zu können, ist systemisches Denken nötig. Die Dynamik in Systemen zu kennen, die selbsterhaltenden Beharrungskräfte wahrzunehmen und die Wechselwirkungen der einzelnen Glieder eines Systems einschätzen zu können, kann wenigstens zur Erkenntnis führen, dass es für Umweltprobleme keine einfachen Lösungen gibt.¹⁸ Das ist ein Lernprozess, den Studierende der GP anfangs als ungewohnt und lästig rückgemeldet haben, bis sie dessen Wert zu schätzen

13 Vgl. WELTKOMMISSION FÜR UMWELT UND ENTWICKLUNG: Unsere gemeinsame Zukunft (orig.: Our Common Future) 1987, in: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [abgerufen am 09.09.2019], o.A.

14 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR NACHHALTIGKEIT UND TOURISMUS: Die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“, in: https://www.bmlrt.gv.at/umwelt/nachhaltigkeit/nachh_strategien_programme/agenda2030.html [abgerufen am 06.08.2020].

15 Vgl. EMUNDS, Bernhard / MÖHRING-HESSE, Matthias: Die öko-soziale Enzyklika. Sozialethischer Kommentar zum Rundschreiben „Laudato si‘ Über die Sorge für das gemeinsame Haus“ von Papst Franziskus, in: FRANZISKUS / MARX, Reinhard / EMUNDS, Bernhard (Hg.): Die Enzyklika „Laudato Si“. Über die Sorge für das gemeinsame Haus; [Laudato si; die Umwelt-Enzyklika des Papstes], Freiburg im Breisgau: Herder 2015, 219–355, 223–225.

16 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR NACHHALTIGKEIT UND TOURISMUS: SDG-Aktionsplan 2019+, in: https://www.bmlrt.gv.at/umwelt/nachhaltigkeit/sdg_aktionsplan_2019.html [abgerufen am 06.08.2020], 44–46.

17 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN: Grundsatzterlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html> [abgerufen am 06.08.2020].

18 Vgl. FORSTNER-EBHART / HASELBERGER 2016 [Anm. 10], 14.

beginnen.¹⁹ Hier bildet sich ein Paradigmenwechsel von einem funktionalen Input-Output-Denken hin zu einer Gestaltungscompetenz ab. In Zusammenhängen zu denken, ist eine Stärke philosophischen und theologischen Denkens und steht im Kontrast zu einem Reiz-Reaktions-Paradigma vieler Naturwissenschaften, in dem viele SchülerInnen ausgebildet sind. Hier kann die GP nicht nur an die Religionspädagogik anschließen, sondern selbst von der Religionspädagogik Impulse erhalten.

Die GP geht von den individuellen Erfahrungen der Lernenden aus und möchte sie in hohem Maß beteiligen, um ihre mentalen Konstrukte aufzuspüren und emotionales Lernen zu ermöglichen. Diese Subjektorientierung, die Kognition und Emotion umfasst, fördert eine besonders langanhaltende Wirkung des Lernens. Die GP fußt wie viele aktuelle Ansätze auf einer konstruktivistischen Didaktik²⁰ und ist von der kulturbezogenen, sozial-konstruktivistischen, im Gegensatz zu einer radikal-konstruktivistischen, Didaktik von Kersten Reich geprägt worden.²¹ Lernen geschieht als eigenständige Konstruktion der Lernenden und nicht als Instruktion durch Lehrende. Es geht nicht um ein ‚Alles-Wissen‘, das reproduktiv wiedergegeben werden kann, sondern um einen forschenden Zugang zu einem Thema oder Problem, um selber zu erproben und nach Lösungen zu suchen. Was bei naturwissenschaftlichen Experimenten augenscheinlich möglich ist, ist bei abstrakteren Umweltthemen schon schwieriger. Um wie viel diffiziler wird dies wohl bei der religiösen Rede von Natur sein, wenn über Schöpfung geredet wird, vor allem, wenn der eigene Bezug zum Glauben verdunstet und weder emotionale noch kognitive Nähe vorausgesetzt werden kann. Hier kann die Stärke konstruktivistischer Didaktik ausgespielt werden: die persönliche Betroffenheit und emotionale Relevanz.

Dazu sind drei partizipative Lernprozesse nötig: Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion.²² In der Konstruktion wird mit dem Thema konfrontiert und ein persönlicher Bezug hergestellt. Die Lernenden können eigene Erfahrungen machen, sich involvieren und experimentell tätig werden. Die Rekonstruktion vertieft die Analyse der Ist-Situation durch Modelle und Recherche bereits beste-

19 Vgl. HOLZWIESER, Michael: Studie „Werthaltungen von Student/innen in der Grünen Pädagogik“, Wien: 2020 (Stand: 2020; in Veröffentlichung).

20 Vgl. ARNOLD, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. ²2012 (= Systemische Pädagogik).

21 Vgl. REICH, Kersten: Erfinder, Entdecker und Enttarnen der Wirklichkeit. Das systemisch-konstruktivistische Verständnis von Lernen und Lehren, in: pädagogik 1 (2010) 42–47.

22 Vgl. REICH, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis, in: Schulmagazin (2005) 5–8, 6–8.

henden Wissens. Die Lernenden werden zu EntdeckerInnen bereits entdeckter Welten.²³

Anschließend wird in der Phase der Dekonstruktion ein kritischer Blick auf die vertiefende Analyse der Rekonstruktion gewagt. Wo sind Inkonsequenzen, blinde Flecken und Auslassungen? Wo sind neue Wege möglich? In der GP kann hier eine neue Soll-Situation in Nachhaltigkeitsfragen angedacht und Zukunftskompetenz möglich werden. So kann es zur Konstruktion eines neuen Verständnisses, neuer Werte und zu neuem Handeln kommen.²⁴ Dieser handlungsbezogene Schritt ist im Sinne der Ermöglichungsdidaktik nach Arnold und Schüssler wegen des berufspädagogischen Hintergrundes der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik wichtig und für das berufsbildende mittlere und höhere Schulwesen bedeutsam.²⁵

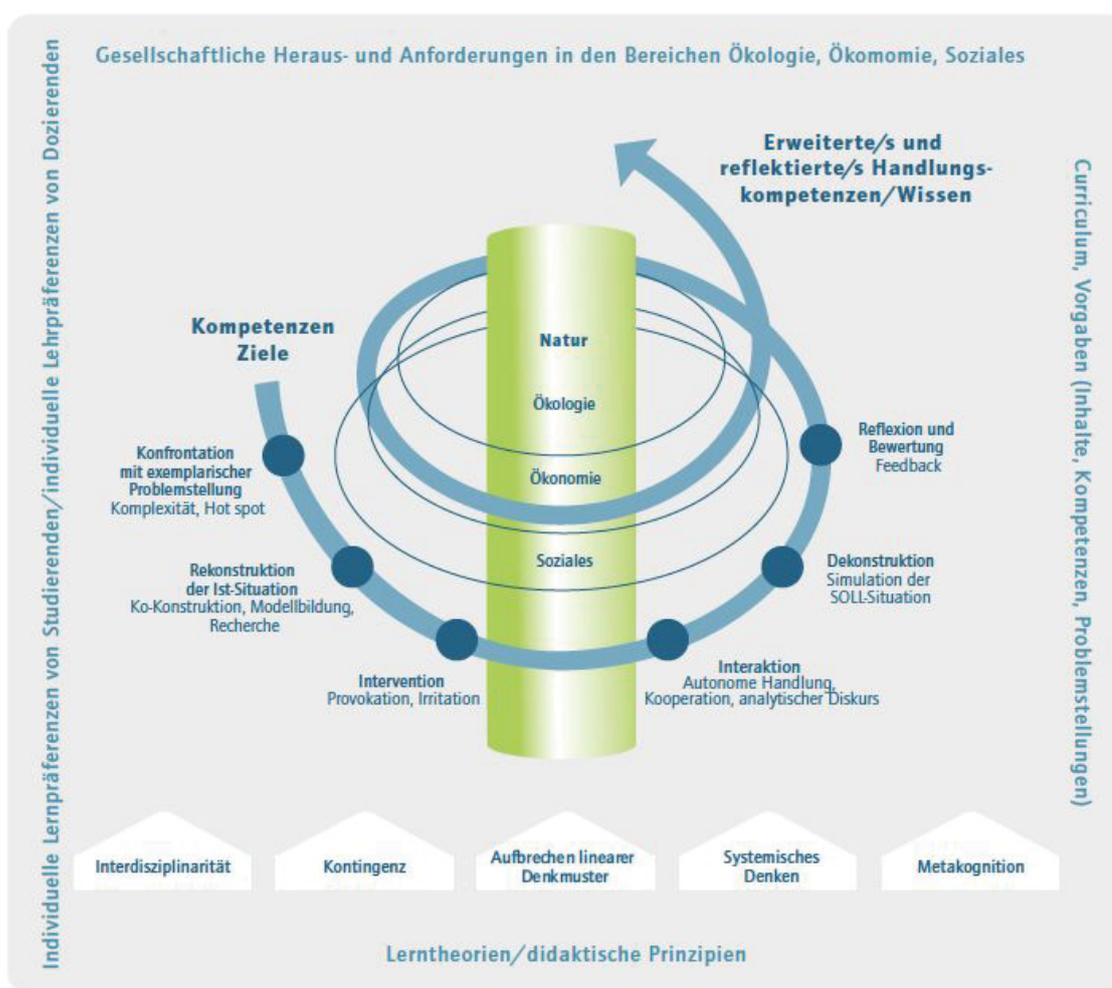


Abb. 2 © Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

23 Vgl. REICH 2010 [Anm. 21], 45.

24 Vgl. FORSTNER-EBHART / HASELBERGER 2016 [Anm. 10], 14–16.

25 Vgl. ARNOLD, Rolf / SCHÜSSLER, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2015 (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 35).

Wichtig wird in allen Phasen die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie bilden eine Lerngemeinschaft. „Eine konstruktivistische Didaktik kombiniert die Konstruktionsarbeit mit einer wertschätzenden Beziehung.“²⁶ Wertschätzung schafft positive Emotionen und wachsende Beziehung, auch mit Grenzerfahrungen und erlebten und reflektierten sozialen Rollen. So geschieht kompetenzorientiert das Erwerben sozialer und personaler Kompetenzen. Im Kontext von Nachhaltigkeitspädagogik und Religionspädagogik bietet die Beziehungsorientierung eine Chance und Gefahr zugleich: So können SchülerInnen feststellen, wie ehrlich der Lehrende Nachhaltigkeit als Haltung lebt oder wie weit die ReligionspädagogInnen das religiöse Schöpfungsthema im eigenen Glaubensalltag verwirklichen. Der konstruktivistische Beziehungsaspekt stellt hohe Ansprüche an die Authentizität der Lehrkraft!

Oft wird dem Lehrenden im Zusammenhang mit konstruktivistischer Didaktik eine Coaching-Rolle zugewiesen, und Inputs erhalten einen fahlen Beigeschmack. Dieser Punkt wird unten im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Religionspädagogik diskutiert werden.

Viele partizipative Lernsettings der GP greifen in konkreten Hotspots wie ‚Zurück zur Natur mit dem Melkroboter‘²⁷ oder ‚Umweltschutz durch Schutz des Wolfes: Ist das Leben des gewilderten Schafes weniger wert?‘ Nachhaltigkeitsthemen auf. Anstatt rezeptartig Lösungen vorzugeben, sollen die Studierenden und, im Unterricht, die SchülerInnen selbst Lösungswege durch die oben beschriebene soziale Kooperation und partizipative Methoden finden. Ein spezielles didaktisches Instrument wurde der Systemtheorie Luhmanns entnommen und ist zu einem Kennzeichen der GP geworden: die Irritation.²⁸ Durch Konfrontation mit Provokationen und Irritationen wie ‚Sollte nicht massenhaft Biomilch gekauft und weggeworfen werden, damit Biobauern wirtschaftlich überleben können und Arbeitsplätze erhalten bleiben?‘ sollen Neu-Konstruktionen der BNE herausgefordert werden. Wichtig ist dann die Ebene der Metakognition und der Reflexion, denn das konstruktivistische „Lernen [erfolgt, Anm.] als individuelle Verarbeitung von Erfahrungen im Kontext von Emotionen, Überzeugungen und Werthaltungen“²⁹.

26 REICH 2010 [Anm. 21], 45.

27 Vgl. LINDER, Wilhelm / KIRNER, Leopold: Zurück zur Natur – mit dem Melkroboter?, in: WOGOWITSCH, Christine (Hg.): Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2016, 36–37.

28 Vgl. WOGOWITSCH, Christine: Grüne Pädagogik – der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil, in: Haushalt in Bildung & Forschung 4/1 (2012) 89–98, 94.

29 FORSTNER-EBHART, Angela / PAYRHUBER, Andrea: „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: BENISCHEK, Isabella u.a. (Hg.): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern – Band 3, Wien: LIT 2013, 263–279, 265.

GP hat von Anfang an die Reflexion von Werten und Werthaltungen³⁰ berücksichtigt, die, wie schon einleitend erklärt, durch den Grundkonflikt der zwei unterschiedlichen Studierendengruppen inspiriert worden ist. „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.“³¹ Konstruktivistisches Lernen zeichnet sich durch die hohe Beteiligung der Lernenden aus und fördert die nach de Haan und Harenberg für die BNE wichtige Gestaltkompetenz der demokratischen Beteiligung.³²

Zusammenfassend leiten sich folgende systemisch relevante, konstruktivistische Kriterien der Didaktik ab:³³

- subjektbezogene Zielbildung
- individuelle Relevanz und emotionale Betroffenheit
- Irritation
- Exemplarizität
- Mehrperspektivität/Transdisziplinarität
- Ko-Konstruktion und sozialer Austausch
- umweltpädagogische Methoden und Medieneinsatz
- Evaluation und Reflexion
- Wertebildung

Neueste Entwicklungen in der GP konzentrieren sich auf Emotionsforschung, auf Bildung von Nachhaltigkeitswerten in der GP und speziell in der Biologiedidaktik und Didaktik der GP auf das Vorverständnis der SchülerInnen, das von deren Alltagsvorstellungen geprägt ist.

³⁰ Zur Unterscheidung vgl. HOLZWIESER, Michael: Nachhaltigkeitswerte in der Grünen Pädagogik bilden: Ein philosophisch-ethischer Beitrag, in: KIRNER, Leopold / STÜRMER, Bernhard / HAINFELLNER, Elisabeth. (Hg.): Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung 2: Wissenschaftliche Beiträge in der Agrar- und Umweltpädagogik, StudienVerlag 2020 (= Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung), 41–56.

³¹ FORSTNER-EBHART, Angela: Konzeptualisierung der Grünen Pädagogik, in: HOCHSCHULE FÜR AGRAR- UND UMWELTPÄDAGOGIK (Hg.): Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements, Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik 2013, 22–33, 31.

³² Vgl. HAAN / HARENBERG 1999 [Anm. 12], 60.

³³ Vgl. FORSTNER-EBHART / PAYRHUBER 2013 [Anm. 29], 269–275.

2.3 Grüne Pädagogik und interreligiöse Kompetenz

Religion wird den Hochschulcurricula folgend als interreligiöse Kompetenz thematisiert. Studierende der Hochschule haben sich in der Ringvorlesung ‚Globale und interreligiöse Aspekte einer nachhaltigen Ernährung‘ mit dem Verhältnis von Grüner Pädagogik und den Religionen beschäftigt und drei Bereiche genannt, wo interreligiöse Kompetenz in der GP Anschluss findet: Interdisziplinarität, sozialer und kultureller Aspekt der Nachhaltigkeit sowie Irritation. Speziell die irritierende Intervention, etwa durch religiöse Positionen, soll in einem folgenden Beispiel veranschaulicht werden.

Aus eigener Unterrichtserfahrung kann der Autor ein Praxisbeispiel nennen, das die GP und den Religionsunterricht verbindet. Es soll eine Unterrichtssituation einer Maturaklasse im Schuljahr 2017/18 an einer Wiener AHS kurz skizziert werden, die nach dem pädagogischen Ansatz einer PILGRIM-Schule³⁴ BNE mit der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension verbunden hat. Als Einstieg in die Unterrichtseinheit wurde eine Zeitungswerbung für den Kauf von Produkten heimischer Bauern mit der Warnung gezeigt, dass sonst 40 Prozent der Bauernhöfe vom Zusperrern bedroht sind (Konstruktion). Nach rekonstruktiver Erörterung der Situation und Beistellung von Hintergrundfakten (Ökonomie), Konsumverhalten (Sozialem) und dessen Umweltauswirkungen (Ökologie) ist als Irritation eine Frage gestellt worden: ‚Sollten nicht mehr Lebensmittel gekauft und dann weggeworfen werden, damit Bauern mehr produzieren müssen und damit wirtschaftlich überleben können?‘. Die SchülerInnen sind in eine intensive und emotionale Diskussion eingetreten und haben alternative Lösungen entwickelt, indem regionale und biologische Produkte gefördert und das Konsumverhalten Richtung ‚Qualität statt Quantität‘ verändert werden sollte (Dekonstruktion). Von SchülerInnen selbst ist die Frage gestellt worden, welchen Platz diese Themen gerade im Religionsunterricht hätten. Sie haben diese folgend selbst mit dem Gebot der Nächstenliebe und mit der Schöpfungsverantwortung beantwortet. Didaktisch ist abschließend der Horizont erweitert worden, indem das Prinzip der Nachhaltigkeit der katholischen Soziallehre eingebracht worden ist. Interdisziplinär haben BNE und Religion in diesem Beispiel einander erweitert. Neue Werthaltungen sind vor allem religiös (biblisch) motiviert und sozialetisch ist Schöpfungsverantwortung im Bereich des bewussten und nachhaltigen Konsums bzw. der Ernährung verankert worden.

34 Vgl. HISCH, Johann / RADUNSKY, Klaus: PILGRIM und die ethische Verantwortung im Klimawandel – ein Ansatz, in: GABRIEL, Ingeborg / STEINMAIR-PÖSEL, Petra (Hg.): Gerechtigkeit in einer endlichen Welt. Ökologie – Wirtschaft – Ethik [Fachtagung zum Thema „Gerechtigkeit in einer endlichen Welt. Ökologie – Wirtschaft – Ethik“, die im Jänner 2013 an der Wiener Universität stattgefunden hat], Ostfildern: Matthias-Grünewald-Verl. ²2014, 234–246.

3. Konstruktivistische Religionspädagogik und Grüne Pädagogik

3.1 Konstruktivistische Religionspädagogik nach Hans Mendl

Hans Mendl entwirft eine konstruktivistische Religionspädagogik, die wie die GP von einem sozialen Konstruktivismus, in Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus, ausgeht.³⁵ „Die Konstruktion von Wirklichkeit ereignet sich im die Welt wahrnehmenden und verarbeitenden Subjekt.“³⁶ Dies geschieht in individuellen und sozial ausgehandelten Prozessen der Konstruktion von Wirklichkeit. Interessant ist die Diskussion, ob es die Wirklichkeit an sich gibt oder, ob bloß die Erkenntnis und Kommunikation von Wirklichkeit im Zentrum von Konstruktivismus steht. Wie Kersten Reich geht auch er nicht von einem fundamentalen Zweifel an der Wirklichkeit aus³⁷, sondern beleuchtet die individuellen Erkenntnisprozesse. Diese lerntheoretischen Grundannahmen erfahren im Religionsunterricht eine nochmals zugespitzte Bedeutung, wenn es um transzendente Offenbarung, kirchliches Lehrwissen und theologische Erkenntnis im konstruktivistischen Unterricht geht. Mendl stellt fest: „[...] ein konstruktivistischer Blick auf die individuelle Verarbeitung von Wirklichkeit darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden.“³⁸ Er arbeitet den bleibenden Wert der Instruktion durch die Lehrkraft heraus, die jedoch zu individuellen Verarbeitungsprozessen und sozialen Ko-Konstruktionsprozessen führen soll.

Eine Lernlandschaft zu planen, einem ‚Areal‘ des konstruktivistischen Lernens, das in der GP als ‚Lernsetting‘ bezeichnet wird, und zur selbstgesteuerten und sozial ausgetauschten Verarbeitung anzuleiten, steigert die Anforderungen an die Lehrenden. Mendl hält mit empirischen Studien fest, dass im Religionsunterricht oft zwar Methoden angewendet werden, jedoch die individuellen Lernergebnisse seltener weiterverarbeitet und in soziale Ko-Konstruktionsprozesse geleitet werden. Dies erinnert an Rückmeldungen in der LehrerInnenschaft der Hochschule, die von Rezeptionen der GP an landwirtschaftlichen Schulen berichten, wo einzelne Methoden und vorrangig die Irritation der GP Anwendung finden, aber selten ganze konstruktivistische Lernsettings, was nicht nur auf den schulischen Rahmen, wie z.B. einstündiger Unterricht für mehrstündige Lernsettings,

³⁵ Vgl. MENDEL, Hans: Konstruktivistischer Religionsunterricht 2015, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/konstruktivistischer-religionsunterricht/ch/3871d0b0cf8bab51e06ff9704e391edd/> (Stand: 06.08.2020) [abgerufen am 06.08.2020].

³⁶ EBD., o.A.

³⁷ Vgl. REICH 2010 [Anm. 21], 46.

³⁸ MENDEL 2015 [Anm. 35], o.A.

zurückzuführen ist, sondern vermutlich an der Komplexität konstruktivistischer Didaktik liegt. Studien sind hier noch ausständig.

3.2 Vergleich der GP mit konstruktivistischer Religionspädagogik

Aufgrund der gemeinsamen Grundlage der sozial-konstruktivistischen Didaktik finden sich viele Ähnlichkeiten zwischen GP und konstruktivistischer Religionspädagogik (siehe Tabelle 1). Die GP unterscheidet sich vor allem durch die Irritation, die Mehrperspektivität bzw. Interdisziplinarität, die durch die Komplexität der Nachhaltigkeitsthemen der BNE nötig wird, und die Wertebildung, die wohl im Religionsunterricht nicht eigens erwähnt werden muss und somit selbstverständlich ist. Die Irritation kann somit als Beitrag zur Religionsdidaktik genannt werden.

Grüne Pädagogik	Konstruktivistische Religionspädagogik
Subjektbezogene Zielbildung	Subjekt: Lernen als aktiver Prozess Lernprozesse und Ergebnisse eigenständig
	Vorwissen und Einstellungen als Gegenstand des Lernens
Individuelle Relevanz und emotionale Betroffenheit	Bedeutung der Emotionen beim Lernen
Irritation	
Exemplarizität	Lernen in komplexen, anwendungsbezogenen Kontexten zu organisieren
Mehrperspektivität/Transdisziplinarität	
Ko-Konstruktion und sozialer Austausch	Ko-Konstruktion und sozialer Austausch
	Instruktionen
Umweltpädagogische Methoden und Medieneinsatz	
Evaluation und Reflexion	Gehirnpsychologisch: Vernetzung, Vertiefung, Wiederholung
Wertebildung	(Wertebildung)

Tabelle 1: Vergleich der didaktischen Kriterien der GP mit den lerntheoretischen Grundsätzen der konstruktivistischen Religionspädagogik nach Mendl.

Abb. 3 Quelle: Michael Holzwieser

Das Vorwissen der Lernenden einzubeziehen, findet in der konstruktivistischen Religionsdidaktik ein größeres Gewicht als in der GP. Mendl betont den Kontext der Lernenden ausdrücklich in seinem Modell und stellt dies den Schritten von Eindruck-Ausdruck-Austausch voran.³⁹ Der Kontext der vorliegenden Erfahrungen der Lernenden liegt zwar in den Grundlagen der konstruktivistischen Didaktik nach Reich⁴⁰, wird aber in den didaktischen Prinzipien der GP wenig erwähnt. Dies kann, wie die positive Bewertung einer Instruktion durch den Lehrenden, als Beitrag der Religionspädagogik gesehen werden. Die Instruktion wird, wie Mendl diskutiert, in einigen Rezeptionen des Konstruktivismus abschätzig bewertet und

³⁹ Vgl. Abb.1 EBD.

⁴⁰ Vgl. REICH 2010 [Anm. 21], 45.

den Lehrenden eine Rolle als Coach oder Lernbegleiterin zugewiesen. Jedoch kann die Instruktion einen bedeutenden Platz in der konstruktivistischen Didaktik einnehmen, da Konstruktivismus weder das Vorhandensein von Wirklichkeit noch von Wahrheit (als theologischen Terminus) ablehnt. Instruktion muss jedoch zu individuellen Lernphasen (individuelle Konstruktion bei Religionspädagogik, Konstruktion und Rekonstruktion bei GP) führen und dann zu sozialen Ko-konstruktionen (Individuelle Konstruktionen bei Religionspädagogik, soziale Rekonstruktion und Dekonstruktion bei GP) kommen können. Somit ist kein prinzipieller Gegensatz von Wissensvermittlung und konstruktivistischem, subjekt-bezogenen Lernen festzustellen.

In der GP wird dies unter dem Alltagswissen der SchülerInnen neuerdings diskutiert. So kann in der GP das Vorverständnis von Klimawandel, das meist populärwissenschaftlich vereinfacht ist, gehoben werden. Beim Thema Schöpfung im Religionsunterricht wäre interessant, was SchülerInnen unter Schöpfung verstehen. Nach Michael Welkers schöpfungstheologischer Arbeit ‚Schöpfung und Wirklichkeit‘⁴¹ ist kaum ein lebensordnendes, zur Beziehungsmöglichkeit mit Mensch, Tieren und Gott ordnendes, kulturschaffendes Schöpfungsverständnis mit dem Menschen als geschöpflichen Mitschöpfer als Alltagsvorstellung vorzusetzen. Vielmehr könnten ein Dependenzmodell, eine magische Vorstellung einer technisch anmutenden plastischen Formung von Ton beim Schöpfungsakt und ein fast willkürliches, übernatürliches Handeln zugrunde liegen. Diese Vorstellungen lassen sich bei SchülerInnen vermuten, wenn auf sie übertragen wird, was Hans Küng bei manchen naturwissenschaftlichen Forschern als ein Religionswissen konstatiert, das nicht „über das in Kindestagen Gelernte hinausreichen“⁴² würde.

3.3 Diskussion

Einige Themen könnten sich an den Schnittstellen zwischen GP und Religionspädagogik aus Sicht konstruktivistischer Didaktik zur weiteren wissenschaftlichen Arbeit bzw. Impulse für den Unterricht ergeben:

- **Wertebildung**

Die konstruktivistische Betonung der guten Beziehung zwischen den Lernenden und den Lehrenden lässt Wertschätzung als Grundwert erscheinen. Die-

41 Vgl. WELKER 1995 [Anm. 6].

42 KÜNG, Hans: Der Anfang aller Dinge. Naturwissenschaft und Religion, München / Berlin / Zürich: Piper 62015 (= Serie Piper 5168), 131.

ser Begriff ist sowohl für die Wertebildung im Religionsunterricht⁴³ als auch als spezieller Nachhaltigkeitswert der GP⁴⁴ von Bedeutung.

- **Wertereflexion**

Nach Peter Schmuck mangelt es in der BNE an philosophischer Reflexion von Alltagsmythen.⁴⁵ Oft werden „[...]ungeprüfte und stark vereinfachende Annahmen, also Mythen über die menschliche Natur in die Welt gesetzt, die im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen unser reales Handeln beeinflussen“⁴⁶. Er weist zurecht darauf hin, dass die BNE keine der Umweltprobleme löst, wenn sie nicht materiale Werte reflektiert. „Die paradoxe Konsequenz einer solchen Haltung kann jedoch darin bestehen, dass sich durch die Unterlassung von Wertereflexionen solche Wertepreferenzen Bahn brechen, die Entwicklungen bewirken, welche die meisten Menschen nicht wollen.“⁴⁷ Welchen Beitrag kann hier eine konstruktivistische Religionspädagogik geben? Welche Bedeutung hat die Wertebildung in der GP? Wie könnte hier interdisziplinär zusammengewirkt werden?

- **Wertekommunikation**

Bederna und Vogt stellen bei der ethischen Behandlung von Nachhaltigkeitswerten in der Schule fest, dass diese oft sehr engagiert, aber meist auf Nachahmung oder kognitives Kennen beschränkt bleiben.⁴⁸ Die konstruktivistische Didaktik ermöglicht eine Wertekommunikation.

- **Naturbegriff**

Der Begriff ‚Natur‘ wird im Unterricht vielfach undifferenziert verwendet. Die philosophische, theologische und sozialetische Unterscheidung, die Markus Vogt in seiner Habilitationsschrift ausführlich getroffen hat, kann in der GP und Religionspädagogik, wie eingangs erwähnt, rezipiert werden.⁴⁹

- **Anthropozentrismus**

Bederna und Gärtner empfehlen, den christlichen Anthropozentrismus zu reflektieren und legen den beziehungsorientierten Ansatz der Anthroporelati-

43 Vgl. NAURATH, Elisabeth: Bildung, Werte- 2016, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildung-werte/ch/55c946ca5ac7722304c9d925c7ffae14/> (Stand: 07.08.2020) [abgerufen am 07.08.2020], o.A.

44 Vgl. HOLZWIESER 2020 [Anm. 19], HOLZWIESER 2020 [Anm. 30].

45 Vgl. SCHMUCK, Peter: Die Werte-Basis nachhaltiger Entwicklung, in: *Natur und Kultur* 6/2 (2005) 84–99.

46 EBD., 86.

47 EBD., 87.

48 Vgl. BEDERNA, Katrin / VOGT, Markus: Art. Ökologische Ethik, in: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de) (2018) 13–14.

49 Vgl. VOGT 2013 [Anm. 3], 216–304.

onalität nahe.⁵⁰ Dies kann in einer konstruktivistischen Didaktik aufgegriffen werden, wenn der Beziehungsaspekt des Lernens etwa metakognitiv reflektiert und mit Natur bzw. Schöpfung verbunden wird.

- **Fridays for Future**

Die Demonstrationen für den Klimaschutz und eine bessere Zukunft können einen Anlass geben, sich über die Anthropologien der verschiedenen ethischen Ansätze wie Anthropozentrismus, Biozentrismus oder Tierschutzbewegungen, Veganismus usw. auseinanderzusetzen.⁵¹

- **Anthropozän**

Die Diskussion um den bleibenden Einfluss des Menschen auf die Erde wird im geologischen Begriff „Anthropozän“ ausgedrückt. Dieser Begriff wird kulturell erweitert und für die Pädagogik aufgearbeitet.⁵² Die GP und der Religionsunterricht können dort anschließen.

4. Resümee

Die Grüne Pädagogik als systemisch-konstruktivistische Didaktik und die konstruktivistische Religionspädagogik gehen von den gleichen Lerntheorien eines sozialen Konstruktivismus aus. Die Subjektorientierung des Lernens wird betont, die zu einer individuellen Auseinandersetzung im sozialen Austausch führt, was weder den Lernprozess noch das Ergebnis völlig vorhersehbar macht. Darin werden die Gestaltungskompetenzen erworben, die für eine zukunftsorientierte Bildung für nachhaltige Entwicklung notwendig sind. Im Vergleich beider Ansätze kann die Grüne Pädagogik die Mehrperspektivität und die Methode der Irritation innovativ beitragen. Die Religionspädagogik betont den Kontext und das Vorwissen der Lernenden, was bei der Grünen Pädagogik implizit vorhanden, aber stärker betont werden könnte. Ebenso kommt der bleibende Wert der Instruktion durch die Lehrenden zur Geltung, der aber in eine individuelle und soziale Weiterverarbeitung münden muss.

50 Vgl. BEDERNA, Katrin / GÄRTNER, Claudia: Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen?, in: Herder Korrespondenz (2020) 27–29, 27.

51 Vgl. LINTNER, Martin M.: Der Mensch und das liebe Vieh. Ethische Fragen im Umgang mit Tieren, Innsbruck / Wien: Tyrolia-Verlag 2017.

52 Vgl. SIPPL, Carmen / SCHEUCH, Martin: Das Anthropozän als Denkraum für Bildungsprozesse – eine Projektskizze, in: KIRNER, Leopold / STÜRMER, Bernhard / HAINFELLNER, Elisabeth (Hg.): Einblicke in ausgewählte Forschungsfelder der Agrar- und Umweltpädagogik 2019 (= Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung), 107–119.