

A detailed botanical line drawing of a plant, possibly a rose, with several large, serrated leaves and a few flowers. The drawing is rendered in a dark green color, matching the background, and is positioned behind the text.

Sophia Feige, Nicola Sophie Richter (Hg.)

NATUR UND BILDUNG

Interdisziplinäre fachdidaktische
und pädagogische Perspektiven

[transcript] Sozial- und Kulturgeographie

Sophia Feige, Nicola Sophie Richter (Hg.)
Natur und Bildung

Diese Reihe wird herausgegeben von Maisha Maureen Auma, Denise Bergold-Caldwell, Fatima El-Tayeb, Katja Kinder und Peggy Piesche.

Sophia Feige, geb. 1995, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie studierte Geographie und Englisch für das Lehramt an Gymnasien in Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen vorrangig in vergesellschafteten Mensch-Natur-Verhältnissen und der Aktualität der Naturforschung Alexander von Humboldts.

Nicola Sophie Richter, geb. 1997, lehrt Humangeographie und Geographische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. Sie studierte Germanistik und Geographie für das Lehramt an Gymnasien an der Universität zu Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in bildungstheoretischen Fragen zur Ausbildung einer geographiedidaktischen Haltung in der Lehrkräftebildung, phänomenologischer Hermeneutik sowie der Verwendung von Spielfilmen im Geographieunterricht.

Sophia Feige, Nicola Sophie Richter (Hg.)

Natur und Bildung

Interdisziplinäre fachdidaktische und pädagogische Perspektiven

[transcript]

Der Tagungsband entstand im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern und wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© Sophia Feige, Nicola Sophie Richter (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Zinaida Zaiko / Shutterstock

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839472743>

Print-ISBN: 978-3-8376-7274-9

PDF-ISBN: 978-3-8394-7274-3

Buchreihen-ISSN: 2703-1640

Buchreihen-eISSN: 2703-1659

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Natur und Bildung

Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis

Sophia Feige & Nicola Sophie Richter 7

Urbildliche Indifferenz und bildende Differenz

Mediales Naturerleben zwischen Sehnsucht und Schrecken

Clemens Klein 15

Algorithmen als Interaktionspartner und Beobachter

Die Perspektivierung von Natur in Social Media

Robert Lämmchen 29

Der Begriff »zweite Natur« als Reflexionsimpuls für den kritischen Geographieunterricht

Georg Gudat 53

»Die Natur, die wir selbst sind«

Annäherungen an Gernot Böhmes Leibphilosophie aus
geographiedidaktischer Perspektive

Nicola Sophie Richter 75

Alexander von Humboldts Naturforschung

Zum Verhältnis von Ästhetik, Natur und geographischer Bildung

Sophia Feige 93

Die Liebe zur Natur und die Auflösung des ›Ich‹

Georges Batailles Antiphilosophie im Lichte Post-Kritischer Pädagogik

Daniel Lieb 119

Raus in den Wald?

Zu Grundlagen, Potenzialen und Herausforderungen der Waldpädagogik
und ihrer Anschlussfähigkeit an die heutige Lehrkräftebildung

Paul Voerke 139

»Paranoia vor der Natur«

Über naturwüchsig erfahrene Verhältnisse

Lukas Barth 161

Natur als Bildungsraum

Ausbildung von Fachkräften für die Erlebnispädagogik

Jochen Hotstegs & Henning van den Brink 177

Umweltungerechtigkeit als Handlungskontext Sozialer Arbeit

Laura Maren Harter 191

»Kleine Menschen in der großen Welt«

Annäherung an Maurice Merleau-Pontys Naturverständnis durch
Wahrnehmung, Imagination und Darstellung

Pauline Schottmann 209

Autor*innenverzeichnis 227

Natur und Bildung

Interdisziplinäre Perspektiven aus Theorie und Praxis

Sophia Feige & Nicola Sophie Richter

Auf dem Einband dieses Buches ist eine Abbildung von *Atropa belladonna*, der schwarzen Tollkirsche, dargestellt. Sie ist eine krautige Pflanze aus der Familie der Nachtschattengewächse, die seit über 2000 Jahren in pharmazeutischen, naturkundlichen und philosophischen Texten und Erzählungen auftaucht. Sie kann bis zu einem Meter fünfzig hoch werden, bildet ovale, sommergrüne Laubblätter aus und trägt ab Juni Blüten an glockigen, flaumig beharrten Kelchen. An der Außenseite ist ihre Krone blau-violett gefärbt, die Innenseite ist gelb bis grün und weist purpurrote Äderchen auf. Wird die Blüte befruchtet, bildet sich aus ihr bald eine kleine, grüne, runde Beere, die sich bis zur Reife tief schwarz färbt und einer kleinen Tomate gleich in der Sonne glänzt. In dieser befinden sich viele winzige, bräunliche Samenkörner. Wenn die Früchte von Vögeln gefressen und an anderer Stelle ausgeschieden werden, wachsen die unversehrten Samen zu neuen Pflanzen heran.

Doch schon ihr Name warnt davor, sie wie eine Tomate vom Strauch zu pflücken und zu verspeisen. *Atropa* wurde ihre Gattung im 18. Jahrhundert von Linné genannt, als Atropos kennt man sie spätestens seit dem Mittelalter in Anlehnung an die Schicksalsgöttin Atropos aus der griechischen Mythologie (vgl. Schwamm 1988: 31–32). Atropos wird in der Theogonie von Heliod als älteste der drei Moiren neben ihren Schwestern Klotho und Lachesis beschrieben. Sie ist es, die den Lebensfaden der Menschen durchtrennt und die Art und Weise des Todes bestimmt. Ihr Name leitet sich vom griech. *τρέπειν* ab, das »drehen« oder »wenden« bedeutet. *A-tropos* beschreibt demnach etymologisch

»Die Unabwendbare« (vgl. Vollmer 2007: 82). Der Hauptwirkstoff der schwarzen Tollkirsche wurde ebenfalls nach Atropos benannt: das in allen Pflanzenteilen enthaltene Atropin. Es macht die Tollkirsche zu einer der giftigsten Pflanzen Europas. Besonders gefährlich wird sie durch die köstlich anmutenden Beeren, die vor allem bei Kindern die häufigsten Giftnotrufe durch den Verzehr giftiger Pflanzen verursachen. Gleichzeitig steht Atropin auf der Liste der unentbehrlichen Arzneimittel der WHO – als unentbehrlich werden Arzneimittel nur dann eingestuft, wenn sie benötigt werden, um die dringlichsten Bedürfnisse der Bevölkerung zur medizinischen Versorgung befriedigen. In der Medizin wird Atropin zur Behandlung einer zu niedrigen Herzfrequenz verwendet.

Der Artname der schwarzen Tollkirsche lautet *belladonna*, von lat. *bella* (»schön«) und *donna* (»Frau«). Erstmals taucht dieser Teil ihres Namens im Venedig des 15. Jahrhunderts auf (vgl. Schwamm 1988: 33). Frauen benutzten die in Italien verbreitete Pflanze, um aus ihr Kosmetika herzustellen. Der Beerensaft wurde in die Augen geträufelt, um die Pupillen zu vergrößern. Viele zeitgenössische Portraits, wie eine Mehrheit der Selbstportraits von Sofonisba Anguissola, zeigen Frauen mit solch vergrößerten Pupillen und geben Rückschlüsse auf Schönheitsideale der Renaissance. Auch ihr deutscher Name erzählt von ihrer Wirkung: Die Toll-Kirsche, die Verrückt-, also Tollmachende, wurde lange Zeit als Ursache der Tollwut beschrieben. In einer nicht-lethalen Dosis wirkt sie berauschend und erregend und wird deshalb noch heute in geringen Dosen als Rauschmittel verwendet.

Bis hierhin wurde die Tollkirsche als Phänomen mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen betrachtet: Wir können sie taxonomisch einordnen, botanisch beschreiben, sie benennen und die Etymologie ihres Namens zurückverfolgen. Ihr Name wiederum gibt Einblicke in kulturhistorische Schönheitsideale und religiöse Weltbilder, ihr chemischer Wirkstoff verweist auf ihre Relevanz in der Medizin und die Gefahr, die von ihr ausgeht, wenn man sie unbedacht verspeist. Es entspricht unserem neuzeitlichen Naturverständnis, die Natur anhand solcher bestimmbarer, messbarer Tatsachen begreifen zu wollen. Man kann der Tollkirsche aber auch ästhetisch begegnen, von ihrer Schönheit

ergriffen werden, sie bei einer Wanderung entdecken und ins Nachdenken kommen. Sie erfüllt uns mit Schrecken vor der Leichtigkeit, mit der sie uns den Tod bringen kann oder mit Faszination über ihre weit zurückreichende Verwendung in der Medizin, die bis heute noch aktuell ist und nicht durch synthetische Wirkstoffe abgelöst wurde. Solche Eindrücke sind flüchtig und ermöglichen uns einen Zugang zur Tollkirsche, der sich den bereits genannten Zugängen entzieht. Affektive, emotionale und ästhetische Dimensionen können nicht gemessen und genau bestimmt werden, stellen aber ebenso einen wesentlichen Zugang zur Auseinandersetzung mit der Pflanze dar. Die Betrachtung der Tollkirsche aus verschiedenen Perspektiven ist stets eine Betrachtung ihrer Beziehung zum Menschen.

Dem Begriff der »Natur« kann man sich ebenso auf verschiedensten Deutungsebenen annähern: Sie kann als ontologische Setzung in Form einer physischen Welt verstanden werden oder als epistemologischer Zugang zum des nicht vom Menschen Geschaffenen (vgl. Falkenburg 2017: 96). Unter »Umwelt« wird der Natur ein normativer Wertmaßstab zugeschrieben, der auf deren Schutz und Erhaltung im Sinne einer anthropologisch tragfähigen Zukunft ausgerichtet ist. Naturphilosophische Ansätze betonen ihre Relevanz zu gesellschafts- und wissenspolitischen Entwicklungen (vgl. Kirchhoff/Karafyllis 2017: XI). Aus diesen Überlegungen zur Natur stellen sich zunächst Fragen nach der Beziehung zwischen Menschen als Individuen oder Gesellschaft und der Natur in ihrer jeweiligen Bedeutungsaufladung.

Darüber hinaus bieten verschiedene fachliche Zugänge spezifische Fragestellungen an, die in der Unmöglichkeit zusammenfließen, überhaupt von »Natur« zu sprechen, ohne dies aus einer anthropologischen Perspektive zu tun. Was wir mit Natur meinen, wie wir Natur begreifen und welche Erkenntnisse wir darin gewinnen können, all dies bleiben situativ immer wieder neu zu beantwortende Fragen, die ebenso den vorliegenden Band rahmen. Dieser versammelt Beiträge zu einer im Rahmen des Fördermoduls »Kollegiat*innen für Kollegiat*innen« des Forschungs- und Doktorandenkollegs der Universität Jena durchgeführten Tagung im März 2023. Die interdisziplinäre Ausrichtung der Tagung eröffnete einen Raum zur Diskussion, um Natur nicht vereinzelt oder nur

fachspezifisch zu bearbeiten, sondern vielfältig situiert zu entdecken. Dabei kommt der Bildung über, mit und durch Natur eine besondere Bedeutung zu.

Anhand dieser Überlegungen behandelt der vorliegende Band unter anderem folgende Fragen:

- Wie wird sich in den jeweiligen Fachrichtungen mit dem Naturbegriff auseinandergesetzt und wie wird dieser Umgang bildungswissenschaftlich begründet?
- In welchem Verhältnis stehen Mensch bzw. Gesellschaft und Natur bzw. Umwelt zueinander und wie kann dieses Verhältnis identifiziert werden?
- Welche Rollen spielen Naturerfahrung, Naturerleben, naturphilosophische und leibliche Zugänge in den jeweiligen Fachlogiken?
- Wie lassen sich die verschiedenen Bildungspotenziale in historischen, politischen, sozialen, ethischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Kontexten ausloten?
- Wie wird Natur theoretisch-konzeptionell, empirisch und praktisch begegnet?

Die Gliederung des Bandes entspricht der Abfolge der Beiträge auf der Tagung. Es werden unterschiedliche, jedoch auch vielfältig miteinander verknüpfte Zugänge zur Natur dargestellt, um verschiedene Gegenenden unserer gegenwärtigen Bildungslandschaft von der Grundschule bis zum Studium als Orte der Auseinandersetzung mit Natur kennen zu lernen.

Einführend interpretiert *Clemens Klein* in seinem Artikel den Spielfilm »mother!« als eine Reflexion auf eine metaphysische Bildungstradition. Dabei werden die Begrifflichkeiten »Urbildliche Indifferenz« und »Bildende Differenz« als zwei Pole eines subjektiven Erlebens von Sehnsucht und Schmerz eingeführt und anhand einer Filmanalyse veranschaulicht.

Robert Lämmchen verdeutlicht unsere Beobachtung von Welt durch mediale Formate. Algorithmen prägen die Logik dieser Formate insofern, da sie sowohl parasitär als auch konvivial Daten generieren, wel-

che Perspektivierungen von Natur festschreiben. Daraus entstehen Potenziale und Herausforderungen für das Erziehungssystem der Gesellschaft. In Anlehnung an die Theorie sozialer Systeme erläutert er, inwiefern Algorithmen als Interaktionspartner und Beobachter die Wahrnehmung von Natur auf der Plattform Instagram bestimmen. Damit wird ein theoretischer Ausgangspunkt geschaffen, um weitere Auswirkungen algorithmischer Kommunikation auf Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung zu analysieren.

Der Begriff der »zweiten Natur« als eine lohnende didaktische Kategorie und Reflexionsanlass für den Geographieunterricht wird durch *Georg Gudat* thematisiert. Ausgehend von dem immanenten Natur-Kultur-Dualismus der Geographie wird in seinem Betrag am Beispiel Dürers »Rhinocerus« die Vermittlung von »Natur« problematisiert und die Unterscheidung einer »ersten« und »zweiten Natur« in Anschluss an die Philosophie Adornos eingeführt. Neben dem Verständnis von Natur als epistemologische Verhältnisbestimmung stellt der Beitrag das Potenzial der Vorstellung einer »zweiten Natur« als Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse heraus und schlussfolgert Implikationen für den kritischen Geographieunterricht.

Nicola Sophie Richter plädiert in ihrem Beitrag dafür, Lernprozesse im Geographieunterricht als leibliche Sinnbildungsprozesse ernst zu nehmen. Mit Bezug auf die »Phänomenologie der Natur« von Gernot Böhme zeigt sie, dass ein Naturverständnis im Sinne einer äußeren Natur und einer damit einhergehenden Verdrängung menschlicher Subjektivität zu kurz greift. Vielmehr gilt es, die Natur, die wir als leibliche Wesen selbst sind, in den Blick zu nehmen, um Erfahrungs- und damit Bildungsprozesse im Geographieunterricht verstehen und gestalten zu wollen. Als eine empirische Möglichkeit, die sinnliche Wahrnehmung für den leiblichen Vollzug von Erfahrungspraktiken zu schulen, wird die phänomenologisch fundierte Innsbrucker Vignettenforschung vorgestellt.

Die Relevanz einer Auseinandersetzung mit »Alexander von Humboldts Naturforschung«, konkret mit dem »Verhältnis von Ästhetik, Natur und geographischer Bildung« wird durch *Sophia Feige* dargestellt. Sie zeigt, dass die Natur der Geographie eben nicht als Gegenstand ver-

standen werden darf, sondern als Naturverständnis, als innere Haltung, räumlich verankert und leiblich erfahrbar und von gesellschaftlichen und historischen Kontexten präformiert. Sie stellt die forschungslogischen Konsequenzen dar, die gezogen werden müssen, wenn wir mit Bezug auf Humboldt eine zeitgemäße, d.h. auf die Fragen und Probleme unserer Zeit antwortende Vermittlungsidee formulieren. Dazu ist es notwendig, die Bruchstellen zwischen Moderne, Romantik und Aufklärung ernst zu nehmen.

Der Beitrag von *Daniel Lieb* unternimmt eine pädagogische Lektüre der surrealistischen Philosophie George Batailles (1897–1962) aus Post-Kritischer Perspektive. Bataille wird methodisch im Sinne Alain Badiou als Antiphilosoph gelesen, der einen Wahrheitsüberschuss jenseits der Ratio produziert. So verfolgt der Text in einem ersten Schritt Batailles ontologische Überschreitung der modernen Subjekt-Objekt-Dichotomie, um im zweiten Schritt Gefühle der Angst als radikale Infragestellung der Existenz zu untersuchen. Die beiden Vorgängen inhärente Auflösung der Gegenüberstellung von Mensch und Natur wird im Sinne einer Entsubjektivierung pädagogisch rückgebunden und als Erweiterung des Post-Kritischen Diskurses um eine negative Epistemologie interpretiert.

Paul Voerke greift in seinem Beitrag Grundsätze der Waldpädagogik auf, die u.a. zum Ziel hat, durch die bewusste Einbindung von Natur und Wald die vielfältigen Potentiale des Lernens (noch) besser zu erschließen. Im Text werden grundlegende Positionen der Waldpädagogik vorgestellt und an aktuelle Ansätze der Bildungswissenschaften angebunden. Zudem wird aufgezeigt, wie bewährte Erfahrungen aus der Waldpädagogik in der Lehrkräftebildung genutzt werden können. Damit soll der Beitrag dazu anregen, Natur, Bildung und Fachlichkeit (hier im Sinne der Lehrendenprofessionalisierung) stärker in einen Dialog zu bringen und die Natur als einen relevanten Aspekt in Bildungsprozessen zu verstehen.

Unter dem Topos »Paranoia vor der Natur« untersucht *Lukas Barth* in seinem Beitrag zunächst die Grundannahmen aktueller Bildungskonzepte auf deren Grenzen: Berechnung, Trennung, Ergebnislosigkeit und ein Naturbegriff, der am Ende bürgerliche Herrschaft mitkonsti-

tuert. Davon ausgehend werden Potentiale einer elementaren Bildung beleuchtet, die sich mit diesen Grundannahmen selbst befasst: »[S]tatt einer Logik der Ordnung(en) wird einer Logik der Unordnung Platz gemacht«, um am Ende für mehr als eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu plädieren. Einer Bildung, die vielleicht im Sinne der Präfiguration, ein anderes Mensch-Werden im Sinn hat.

Jochen Hotstegs & Henning van den Brink thematisieren die zentrale Rolle der Natur als Bildungsraum in der Erlebnispädagogik. Entsprechend erstreckt sich ihre Relevanz auch auf die Ausbildung erlebnispädagogischer Fachkräfte, sei es im Hochschulstudium (v.a. Soziale Arbeit) oder in der dualen Berufsausbildung (Fachschule für Erzieher und Erzieherinnen). Durch die Planung und Durchführung erlebnispädagogischer Exkursionen und Outdoor-Expeditionen, die in einer natürlichen Umgebung stattfinden und von erlebnispädagogisch geschultem Personal begleitet werden, wird die Natur als Bildungsraum in curriculare Strukturen eingebunden. In dem Beitrag wird aus beiden Bereichen jeweils ein Beispiel näher vorgestellt.

Die Thematisierung von ökologischen Aspekten in der Sozialen Arbeit ist nach *Laura Harter* entscheidend, um soziale Gerechtigkeit zu fördern und Umweltungerechtigkeit zu entgegnen. Die Klimakrise verstärkt soziale Ungleichheiten und belastet besonders Menschen mit geringen Ressourcen. Aufgabe Sozialer Arbeit muss es sein, ökologische Fragen zu integrieren, Methoden zu überdenken und eine ökologisch-reflexive Praxis zu etablieren. Dieser Beitrag erläutert anhand verschiedener Perspektiven die Notwendigkeit der Auseinandersetzung von Sozialer Arbeit mit ökologischen Fragestellungen und hält ein Plädoyer für eine Stärkung ökologisch-reflexiver Sozialer Arbeit.

Pauline Schottmanns Beitrag setzt sich mit einem Projekt auseinander, das sich gestalterisch mit der Zukunft der Welt auseinandersetzt. Zusammen mit Jugendlichen einer außerschulischen Bildungseinrichtung und dem Künstler Bahram Nematipour aus der Bauhausuniversität Weimar wurden verschiedene Kunstwerke geschaffen und in geographiedidaktischen Forschungsarbeiten weiter analysiert. Durch ein phänomenologisches Verständnis werden die subjektiven Welt- und Wirklichkeitsbeschreibungen als ein heterogener Zugang zur Welt heraus-

gearbeitet, wobei insbesondere das Naturverständnis des französischen Philosophen Maurice Merleau-Pontys eingebunden wurde.

Bei aller Vielseitigkeit der Beiträge wird dennoch deutlich, worin auch das Verbindende des Nachdenkens über Natur besteht: Indem wir uns im verstehenden Vollzug wie auch immer fragend und forschend mit Natur befassen, lernen wir nicht nur etwas über die Natur, sondern auch über uns selbst. So kann das lohnende Potenzial der bildungstheoretischen und -praktischen Auseinandersetzung mit, über oder durch Natur auch als Ergebnis eigener Bildungsbemühung im Sinne einer individuellen Sinnstiftung verstanden werden.

Besonderer Dank für redaktionelle Arbeiten und die Formatierung gilt Marie Wagner.

Literatur

- Falkenburg, Brigitte (2017): »Natur«, in: Thomas Kirchhoff/Nicole C. Karafyllis/Dirk Evers et al. (Hg.), *Naturphilosophie. Ein Lehr- und Studienbuch*, Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, S. 96–102.
- Kirchhoff, Thomas/Karafyllis, Nicole C. (2017): »Zur Einführung«, in: Thomas Kirchhoff/Nicole C. Karafyllis/Dirk Evers et al. (Hg.), *Naturphilosophie. Ein Lehr- und Studienbuch*, Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, S. XI–XVII.
- Schwamm, Brigitte (1988): *Atropa Belladonna*. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 1987, Stuttgart.
- Vollmer, Carl G. W. (2007): *Wörterbuch der Mythologie*, Erfstadt: Hohe.

Urbildliche Indifferenz und bildende Differenz

Mediales Naturerleben zwischen Sehnsucht und Schrecken

Clemens Klein

1 Einleitung

Ohne die anthropologischen Konzepte von Geburt und Handwerk würden wir Menschen die Natur nicht so verstehen können, wie wir sie in unser Kultur verstehen: nämlich als schützenswert und bewundernswert. Das ist meine These, welche ich in Bezug auf die hier noch zu entwickelnde Begrifflichkeit von »Urbildliche Indifferenz« und »Bildende Differenz«, wie auch in Bezug auf den Spielfilm »mother!« von Darren Aronofsky, entfalten möchte.

Es versteht sich von selbst, dass in diesem Essay »Natur« nicht in der Logik eines naturwissenschaftlichen Denkens geschrieben ist. Vielmehr werden Sprachbilder und Assoziationen innerhalb der westlichen Kulturgeschichte rekonstruiert.¹ Als Einstieg sei an das metaphysische Verhältnis von dem Einen und dem Vielen zu denken. In einer gewissen naturromantischen Lesart wäre die Natur das Eine, welches das Viele »gebärt«. Die westliche Kulturgeschichte hat unzählige Variationen dieses Verhältnisses als Erzählung aufgenommen. Der Plot scheint stets der Gleiche zu sein, egal ob er von dem Paradies, der Wahrheit, der

¹ Das Essay verwendet keine direkten Zitate. Vorbildlich und leitend für meine Gedanken waren Richard Rorty und Emil Anghern. Mit den Namen Nietzsche, Platon, Hume und Aristoteles leiste ich lediglich eine erzählerische Wiedergabe von m.E. nahezu kanonischen Interpretationen.

Liebe oder eben der Natur handelt. Erst das Eine, Ganze und Heile und dann die Bewegung zum Vielen durch Unterschiede, Spannungen, aber auch immer durch Konflikte. Doch die Ordnung kann natürlich auch umgedreht werden. Erst das Viele, dann das Eine. Was war am Anfang, was wird am Ende Sein? Der Schweizer Philosoph Emil Angehrn fasst diese westliche Traditionsgeschichte als Ursprungsdenken zusammen und zeigt auf, wie theologische und philosophische Motive bis auch in unsere Gegenwart das Denken, trotz aller an ihnen geübten Kritik, bestimmen. So abstrakt und angestaubt diese metaphysischen Fragen auch wirken mögen, für Anghern markieren sie dennoch eine Dynamik des Denkens, in der sich auch Menschen der Gegenwart wiederfinden können. Die Frage nach dem Anfang ist für Angehrn nicht nur eine Frage, sondern die Frage des Denkens schlechthin: Der Anfang des philosophischen Denkens, der Anfang aller Dinge und das Anfangen in der Philosophie bilden für ihn einen nicht aufzulösenden Zusammenhang (vgl. Angehrn 2007: 14).

Doch wonach fragen Menschen, wenn sie nach dem Anfang fragen? Es waren nach Konrad Paul Liessmann Lebensphilosophen wie Friedrich Nietzsche, die darauf hingewiesen haben, dass von den Grundempfindungen Lust und Schmerz, nur der Schmerz ein *Woher* oder *Warum* braucht (vgl. Liessmann 2021: 243). Die Lust selbst ist in der Regel frei von jedem *Warum* und *Woher*. Sie genügt sich selbst. Der Schmerz hingegen wirft zusätzlich die Frage nach dem Ursprung eben dieses Schmerzes mit auf. In dieser Lesart von Nietzsche zeigt sich das platonisch-christliche Ursprungsdenken als Ausdruck eines Weltbildes, welches den Schmerz, den Makel und vielleicht alles Defizitäre nie ganz akzeptieren kann. Dieser Lesart muss man sich selbstverständlich nicht anschließen. Dennoch zeigt dieser Zusammenhang von Schmerz und *Warum* eine zweite Antriebsquelle der Wissenschaft, neben der spielerischen Neugier, auf. So kann die wissenschaftliche Naturbeherrschung durch Medizin und Agrartechnik durchaus als ständiger Versuch, menschliches Leid zu vermeiden, interpretiert werden. Doch zurück zu der Natur als schützenswertes wie bewundernswertes Gegenüber.

Der Begriff der Natur wird im Alltag in der Regel für die Gesamtheit des Gewachsenen und Gewordenen außerhalb der menschlichen

Gemeinschaft verwendet. Gleichzeitig spricht man davon, dass Menschen eine Natur im Sinne von einem Wesen haben, als Anlage oder Charakter. Etymologisch lässt sich, nach dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, Natur von dem lateinischen *natura* für »Geburt« oder »Geborensein« herleiten². Die Begrifflichkeit der Natürlichkeit zeigt sich gerade im romantischen, zivilisationskritischen Denken als Konzept, um gerade menschliches Verhalten als dann frei organisch wachsend, angeboren, nicht künstlich, unverbildet, ungezwungen zu werten. Mit diesem durch die Etymologie angedachten Spannungsfeld lässt sich auch der etwas sperrige Titel »Urbildliche Indifferenz und bildende Differenz – Mediales Naturerleben zwischen Sehnsucht und Schrecken« etwas besser nachvollziehen.

2 Urbildliche Indifferenz

Für den antiken Philosophen Platon war das Lernen ein Sich-wieder-erinnern (vgl. Graeser 1975: 70ff.). Die Seele, so der platonische Mythos, durfte vor ihrer leiblichen Existenz die Urbilder in aller Ewigkeit bestaunen. Mit der Geburt und der Verbindung mit der sinnlichen Welt werden diese Eindrücke der Ideen verschüttet. Ein guter Lehrer oder gute Lehrerin gibt den Schülern und Schülerinnen keine eigenen Ideen weiter, sondern erinnert lediglich die Seele an das, was sie schon immer wusste. Im Sinne von: »Ich dränge dir nichts auf, ich erinnere dich nur!« Oder anderes formuliert: »Ich überrede dich nicht, sondern überzeuge dich von einem Inhalt, indem ich argumentiere und an deine Vernunft appelliere!« Um die Unterscheidung von Überredung und Überzeugung, eben »überzeugend« zu machen, musste Platon seine ganze Metaphysik von Schein und Sein mitformulieren. Für Platon existiert ein metaphysisches Verhältnis zwischen den ewigen Ideen, den Urbildern und den vergänglichen wie veränderlichen Gegenständen, den Abbildern. Die Urbilder vergegenwärtigen sich in den Abbildern und Abbilder haben teil an den Urbildern. Die Vernunft strukturiert eben dieses

2 <https://www.dwds.de/wb/Natur>, 27.07.23.

Verhältnis und mahnt auch schon eine Differenz an. Ewig und unveränderlich. Vergänglich und veränderlich.

Das kann folgendermaßen gedacht werden: Platon erkannte, dass wir nicht nur etwas als etwas wahrnehmen, sondern auch schon immer wertend wahrnehmen, also inwieweit eine Sache auch immer einem Ideal oder einer Norm entspricht. Es gibt einen kleinen, faulen, schrumpeligen Apfel, in dem Urbild und Abbild weit auseinandergehen und den griffigen, saftigen und runden Apfel, in dem Urbild und Abbild in eins fallen, und wir von solch göttlicher Perfektion plötzlich ganz und gar ergriffen sind. In vielen christlichen Überlieferungen war Jesus ganz Gott und ganz Mensch und jedes *Sein* hat ein entsprechendes *Soll*. Jedes Ding kann auf Entsprechung zu seinem Wesen oder eben seiner »Natur« hin untersucht werden. Frieden auf Erden wird sein, wenn diese Welt mit der ideellen Welt zusammenfällt, oder jede lediglich abbildende Vielheit ihre urbildliche Einheit gefunden hat. Dieses Verständnis von Urbild und Abbild zeigt sich vor allem in der antiken und mittelalterlichen Kunst. Liebe, Wahrheit, Mut oder Gerechtigkeit als göttlich bzw. universelle Konstanten werden als bildliche Figuren dargestellt und so als ein Vorschein auf eine bessere oder noch zu kommende Welt gedeutet. Als Lehrer oder Lehrerin verweise ich in diesem Verständnis daher auf Universalien, welche nicht nur als Konstanten im menschlichen Denken, sondern als Teil der Wirklichkeit verstanden werden. Soweit zu dieser westlichen wie metaphysische Tradition, über die Welt nachzudenken.

Mit dem neuzeitlichen Empirismus, wie ihn beispielhaft David Hume (vgl. Klemme 2013: 24ff.) formuliert hat, erfuhr dieses Denken in Universalien eine radikale Kritik. Der menschliche Geist hat keinen Hauch der Ewigkeit in Sich. Es gibt minimale Sinnesdaten, welche das Gehirn über Assoziationen zu Konzepten zusammenschließt. Aus den Eindrücken rund, rotgrün, glatt, knackig, süß und dem von einem anderen Menschen geäußerten Geräusch »Apfel«, entwickle ich das Konzept »Apfel«. Erfahrungen wiederholen sich und bestätigen sich somit. Im Falle eines Falls, dass mein Apfelleverant mir etwas als einen Apfel verkaufen will, was zwar immer noch glatt, knackig und süß ist, aber vor allem auch eckig und blau, kann ich dann so etwas wie ein Bildungsmoment erfahren. So verwirrend oder gar falsch mir der Ge-

brauch des Wortes »Apfel« bei solch einer Erscheinung zuerst erscheint: Das menschliche Hirn ist flexibel. Ich kann begreifen, dass sein jetziger Apfelbegriff mehr umfasst als meiner. Und ich kann überlegen, ob ich aus Toleranz einfach meinen Apfelbegriff auch etwas dehnen sollte oder ihn doch darüber aufklären sollte, dass er einer Verschwörung zum Opfer gefallen ist. Aber ich könnte auch das Angebot unterbreiten, dass wir ab sofort differenziert von »seinem blauen Eckenapfel« sprechen, und ich weiter auf »meinen rotgrünen Rundapfel« bestehe. Alles eben nur eine Sache der (demokratischen) Aushandlung von Gewohnheiten – denn wer hat schon das Urbild des Apfels gesehen, um dieser Sprachverwirrung mit dem Schwert der Absolutheit entgegenzutreten? Gewissheit kann es für Erfahrungswesen nicht geben. Das ist die Einsicht, die wir von Hume lernen können.

Der Empirismus mit seiner Assoziations-Lerntheorie legt einen radikalen Konstruktivismus wie Relativismus nahe. Ich könnte prinzipiell alles umlernen. Was früher gut war, wird schlecht und was schlecht war, wurde gut. Alles nur eine Sache der Lernumgebung und der Gewohnheit. Doch das geht auch nur in der Theorie. Der veranschaulichende Mythos von Platon weist über den Gehalt einer Lerntheorie auch eine tiefe Einsicht in das menschliche Denken auf. Haben Eindrücke und Gelerntes der Kindheit und Jugend nicht eben oft etwas von diesem ursprünglichen Hauch der Ewigkeit in sich?

Zusammenfassend möchte ich Urbildliche Indifferenz wie folgt fassen: In der Auseinandersetzung mit den Dingen der Welt hinterlassen manche Dinge solch einen Eindruck, dass sie zum Maßstab aller weiteren Dinge werden können. Wir kennen das vielleicht alle mehr oder weniger aus dem Bereich Heimat, Familie oder Liebe, oder auch Musik und Urlaub. Aber gerade durch den Maßstab verspüren Menschen oft genug auch Fremdheit, Distanz und Spannung. Die Urbildliche Indifferenz ist die Ahnung einer Entsprechung des Selbst mit der Welt. Der Begriff der Identität ist vergleichbar, wird aber aufgrund der Implikation eines möglichen Zusammenfallens an dieser Stelle für diesen Text verworfen. Daher der Begriff Urbildliche In-Differenz, welcher den imaginativen und projizierenden Charakter unterstreicht.

3 Bildende Differenz

In unserer Gegenwart, welche auch gerne als Postmoderne, Selbstreflexive Moderne oder Spätmoderne beschrieben wird, scheint man sich in manchen akademischen Kreisen überraschend einig. Identität ist gleichbedeutend mit metaphysischem, sprich überholtem, Denken. Jeder Vergleich ist Gewalt. Jeder Kausalgrund eine Projektion.

Für den antiken Philosophen Aristoteles hingegen gab es noch vier metaphysische Ursachen, welche eine Sache bedingen, das heißt zu dem machen, was es ist: Wirkursache, Formursache, Stoffursache und Zweckursache (vgl. Höffe 2014: 116ff.). Aus der Perspektive einer Dekonstruktion scheint es offensichtlich, dass Aristoteles lediglich das Bild eines menschlichen Handwerkers abstrahiert hat und daraus das Bild eines Schöpfergotts oder eines metaphysischen Prinzips entwickelt hat. Wirkursache wäre in einem Beispiel der Handwerker, Formursache wäre vergleichbar mit Platons Urbild, das Konzept eines Hauses, Stoffursache wäre das Material, wie Holz und Steine und die Zweckursache wäre das Wohnen. So kann auch ein Schöpfergott oder eine Schöpfergöttin gedacht werden, wie sie aus Materie und Ideen das Leben schuf. Warum er oder sie das Leben schuf, kann nicht beantwortet werden. Gott war in der mittelalterlichen Scholastik ein *Causasui*: Eine Ursache seiner selbst, nicht rückführbar oder ableitbar von anderen Dingen. Gott zu verstehen, hieß damals die Welt zu verstehen, Wirkursache und Zielursache zu wissen. In dem Einen fand das Leben seinen Anfang und in dem Einen wird es auch sein Ende finden. Doch die Naturwissenschaft befreite sich von solchen Erzählungen und verweigert sich seitdem auch solchen Erzählungen. Denn was kann das Ziel von prinzipiell sich endlos ausbreitendem Raum und endlos fortpflanzendem Leben sein? Nur der ewig aufgeschobene Kältetod.

Die vier Ursachen lassen sich dennoch auch als generelles Handlungsmodell verstehen. In einem Klischeebild der Erziehung verteilen sich die Rollen dann vielleicht folgendermaßen: Die Wirkursache wäre der Erzieher oder die Erzieherin, die Stoffursache wäre in einem übertragenen Sinn der oder die Zu-Erziehende, die Formursache wäre das

Wissen oder Können und die Zielursache wäre ein Mensch mit Wissen oder Können.

In einem Bildungsverständnis als Selbsterziehung sieht es dann schon ganz anders aus: Die Wirkursache ist mein aktives Handlungsvermögen, Stoffursache wäre mein Selbst, mein Körper oder mein Leben und Formursache mein Ideal-Ich. Zielursache wäre die positive Verwirklichung meiner Möglichkeiten oder das Zusammenfallen von Ideal und Selbst.

Auch abstrakte Handlungen, wie die Kulturgeschichte als Ganzes, lassen sich vielleicht so schematisieren. Das Zusammenspiel aus Form und Stoff ergibt dann das, was wir Zivilisation oder auch »zweite Natur« nennen können. Von Menschen für Menschen geformte Materie. Häuser, Straßen, Brücken, Bücher, Smartphones und ja, vielleicht auch Gedanken und Gewohnheiten. Immer mit dem Ziel eine Heimat in der Fremde der »ersten Natur« zu finden.

Aber sogar das Denken lässt sich so als Handlung darstellen. Einmal in Referenz an Platon als den passenden Begriff auf dem gegebenen Gegenstand, mit dem Ziel oder Ergebnis der Gewissheit. Dies ist ein Apfel. Ich bin ein Apfel-Experte, mich wird nichts überraschen können. Anders sieht es in der Gegen-Tradition des Empirismus aus. Das sieht ähnlich wie das aus, was wir bei uns Äpfel nennen. Vielleicht schmeckt der ja auch vergleichbar. Denn Sinn für Differenz von Begriff und Gegenstand oder das abstrakte Spannungsfeld von Universalie und Partikularität scheint den Menschen gegeben zu sein. Man könnte diese schematischen Handlungskonzepte folgendermaßen für den Alltag übersetzen: Menschen sind handelnde Wesen. Aber selten souverän handelnde Wesen, denn Menschen ahnen oft genug um die Diskrepanz von Erfahrungswissen und anstehenden Herausforderungen. Wir suchen nach Kontrollwissen, Stressbewältigungsmethoden und immer wieder auch die Flucht aus dem spannungsgeladenen Handlungsmodus der Zivilisation von Wirkursache, Formursache, Stoffursache und Zweckursache.

An dieser Stelle werden wieder Gedankengänge der Einleitung aufgegriffen, um den Naturbegriff gerade in seiner schillernderen Ambivalenz greifbar zu machen. Das Wirken der Natur zeigt sich gerade

in der Abwesenheit von Spannung und Handlung. Kein menschliches Einwirken, Verformen, Verstofflichen oder Anzielen. Sondern, in Anklängen an Nietzsche, Rausch und Lust. Die Abwesenheit von Schmerz und jedem einhergehenden Ursachen-Denken. Der Begriff »Flow« beschreibt ein zeitgemäßes Konzept aus der Psychologie. Gemeint ist eine besondere Konzentration bei Sport und Spiel, und in einer romantisierenden Leseart das analytische Denken in Differenzen, dass das begriffliche Unterscheiden zum Verschwinden bringen kann und so den Körper als Ganzes belebt. Diese Art von Naturbegeisterung für die (eigene) Natur kennt man von romantischen Dichtern und Dichterinnen aus dem 19. Jh., wie auch noch aus den vitalistisch geprägten Jugendbewegungen des 20. Jahrhunderts. »Es ist was es ist« von Erich Fried und »Verweile doch, du bist so schön« aus Goethes *Faust* sind geläufige Ausdrücke dieses Erlebens einer Ganzheit seines Selbst in der Welt, welche jede Subjekt-Objekt-Differenz zum Schmelzen bringt. Klar ist aber auch, dass diese poetische Verklärung von »Natur« mehr ein pathetisches Ausschmücken, mehr Sehnsuchtsfantasie, als ein strenges Protokoll von kontrollierter Erfahrung ist. Ersehnte Ganzheit mit einhergehender Kulturkritik kann es nur in der Kultur der Differenzen geben.

4 Mediales Naturleben zwischen Sehnsucht und Schrecken

Doch die geistige Gegenwart ist mehr von grellem Bildschirmlicht als von natürlichem Sonnenlicht geprägt. Auf Instagram wischt man zwar in Sekundenschnelle über Berge und Täler, berührt Galaxien und streift mit dem Wild des Waldes durch Wiesen und Weiden, aber draußen dröhnt der Verkehr und die Baustellen. Man weiß um die Schönheit der Natur und ihren (menschlichen) Wert vor allem, weil sie durch Bild und Text festgehalten wird und konsumierbar gemacht wird. Doch diese konsumierbare Naturerfahrung unserer kapitalistischen Ökonomie verdeckt, dass Natur über lange Zeit von Menschen als ein Raum von undurchsichtigen Kräften wahrgenommen wurde, welche viel mehr Schmerz als Lust bereithalten. Aber auch dafür gibt es Abhilfe.

Diesem konsumierbaren wie schmerzfreien medialen Naturerleben möchte ich ein mediales Naturerleben gegenüberstellen, welches bewusst die Schmerzfreiheit der indirekten Vermittlung übergeht und die (vermeintliche) Ursprünglichkeit von Natur als blind und schmerzvoll wieder erfahrbar macht. Ich möchte im folgenden Teil daher einen Spielfilm vorstellen, welcher in meiner Auffassung das versucht, indem die anthropologischen Motive der Geburt und der Kunst drastisch zelebriert werden.

Der Film »mother!« von Darren Aronofsky erschien im Jahr 2017 und kann als Arthouse-Film mit Horror- und Psychothriller-Elementen beschrieben werden. »mother!« ist im Prinzip eine surreale Bibelinterpretation in der Szenerie eines Landhauses. Das Drama beginnt mit einer kryptischen Szene eines abgebrannten Hauses, der eine Nahaufnahme folgt, in der lediglich gezeigt wird, wie ein Diamant von versehrten Händen in eine Fassung auf einen Sims gesetzt wird. Schnitt. Wir sehen weiter, wie eine junge Frau, welche nur als »Mutter« im Abspann bezeichnet wird, alleine in einer kühlgrauen Morgenatmosphäre erwacht und unsicher Ausschau hält. In diesen ersten Minuten wird das geräumige Landhaus gezeigt. Keine modernen technischen Geräte sind zu sehen, dafür viel Holz, Stoff und Metall. »Mutter« tritt vor die Tür und man sieht nur einen weitläufigen Garten, welcher durch kleine Wälder umschlossen wird. Die andere Hauptfigur, der »Dichter«, ein deutlich älterer Mann, tritt auf und es wird klar, dass es sich um ein Liebespaar handelt, beide aber verschiedene Projekte verfolgen. Sie möchte eine Familie gründen und er einen weiteren Erfolgsroman schreiben. Im Verlauf werden die zwei Figuren Zeugen eines Familiendramas, welches sich an die biblische Paradiesgeschichte anlehnt. Erst taucht ein Mann auf, welcher sich als großer Fan des »Dichters« entpuppt. Der »Dichter« ist ganz angetan und lädt diesen Mann, gegen den Willen von »Mutter«, dazu ein, im Haus über mehrere Tage zu verweilen. Ungeladen taucht auch seine Frau auf, welche »Mutter« dazu ermutigt, die Familienplanung et-was gezielter anzugehen. Es wird deutlich, dass sich »Mutter« von dem Ehepaar immer mehr in ihrem eigenen Haus eingeschränkt fühlt. Die Situation eskaliert vollends, als auch noch die zwei Söhne des eingeladenen Paares auftauchen, wobei der eine den anderen vor den Augen von

»Mutter« nach einer heftigen Verfolgung durch das Landhaus in dem geplanten Kinderzimmer erschlägt. »Mutter« drängt den »Dichter« dazu, die restlichen ungebeten Gäste aus dem Haus zu werfen, doch noch am gleichen Abend kehren diese samt einer erweiterten Trauergemeinde ins Haus zurück, welche zugleich auch die Küche und das Wohnzimmer besetzen. Die Gäste verhalten sich ungestüm, bedienen sich selbst und gehen auch nicht gerade sorgfältig mit den Möbeln um. Nach einem Wasserrohrbruch, welche die biblische Flut andeutet, können »Mutter« und der etwas unwillige »Dichter« letztendlich doch noch die Gäste vertreiben. Es kommt zu einer leidenschaftlichen Versöhnungsszene zwischen »Mutter« und dem »Dichter«, zwischen Natur und Geist.

Das erneut morgendliche Ehezimmer wird gezeigt, wo beide Figuren zusammen erwachen. Durch die Bekanntgabe der Schwangerschaft durch »Mutter« wird ein deutlicher Zeitsprung angedeutet. Der »Dichter« zeigt sich erst irritiert, dann umso mehr inspiriert und beginnt nach seiner langen Schreibblockade erneut zu schreiben. »Mutter« beginnt derweil das Haus und das leere Kinderzimmer wiederherzurichten, nur ein verblasster Blutfleck auf dem Teppich erinnert an die Gewalttat. Der Roman des »Dichters« wie auch die Schwangerschaft von »Mutter« schreitet sichtlich voran. Das Paar zeigt sich in Gesten und Körpersprache harmonisch wie noch nie. Doch nach einem Anruf mit dem Verleger, welcher bekannt gibt, dass der neue Roman ein voller Erfolg ist, drängen erneut Fans des »Dichters« in das Landhaus ein. Erst sporadisch, dann immer heftiger verdichten sich hier die Bilder des ruhigen Landhauses in einen bizarren Alptraum. Erst kann der »Dichter« die ersten Gäste und Medien-Leute auf der Veranda empfangen und zurückhalten. Doch wieder drängen erneut immer mehr »Gäste« in das Landhaus und beginnen abermals mit der mutwilligen Zerstörung und Plünderung. Bald werden erste Feuer gesetzt und durch die anrückende Polizei entstehen bürgerkriegsähnliche Zustände. Die hochschwangere »Mutter« verschanzt sich im Arbeitszimmer, während unten im Wohnbereich der Mob weiter tobt.

In all diesem Chaos bringt sie einen kleinen Jungen auf die Welt. Der »Dichter« kann zu ihr ins Zimmer gelangen und möchte ihr das Baby abnehmen. Doch sie verweigert dies. Als »Mutter« dann doch vom Schlaf

übermannt wird, nimmt der »Dichter« den Jungen an sich. Die »Mutter« erwacht allein wieder. Voller Verzweiflung stürmt sie aus dem Zimmer, und muss zusehen, wie der »Dichter« zuerst ihren Jungen präsentiert und dann, wie die Menge dem »Dichter« das Baby entreißt. Völlig aufgebracht versucht sie ihren Kleinen wiederzubekommen. Sie stürzt sich in die aufgebrachte Menge, welche das Kind über alle Köpfe nach vorn zu einer Art Altar reichen. Dort angekommen, muss sie realisieren, dass der Leib ihres Kindes zerteilt und der Menge als Versöhnungsmahl gereicht wurde. »Mutter« schlägt verzweifelt auf die sie umgebenden Menschen ein. Doch sie wird gleich daraufhin von der Meute gepackt, auf den Boden geworfen und brutal zusammengeschlagen. Der »Dichter« greift nun endlich ein und hilft der schwer zugesetzten »Mutter«, sich den Schlägen zu entziehen. Der »Dichter« beteuert seine Unschuld und sein Mitleid, worauf die »Mutter« ihn in einem letzten Kraftakt zur Seite schiebt und in den Keller rennt. Von der Menge verfolgt entzündet sie nach einem kurzen Showdown den alten Öltank und das ganze Landhaus explodiert in einem riesigen Feuerball.

Der Film endet mit einer Szene ähnlich zu seinem Anfang. Man sieht den »Dichter«, wie er die schwerverletzte »Mutter« aus den Trümmern trägt. Er entnimmt ihr Herz, schält daraus den Diamanten und setzt ihn wieder in die Halterung in seinem Arbeitszimmer, worauf sich die Natur und auch das Landhaus regenerieren. Wir sehen in der Abschlusszene, wie eine andere junge Frau allein in dem kühlgrauen Ehezimmer erwacht.

Der Film spielt eindeutig mit dem (christlich-religiösen) Verhältnis von Geburt und Kunstwerk, Paradies und Apokalypse, Opfer und Versöhnung. Doch der Film kann gerade auch durch die Beziehung von »Dichter« und »Mutter« als allgemeine Parabel auf das Mensch-Natur-Verhältnis gelesen werden, welches in seiner gewaltvollen wie schöpferischen Dimension als das Metathema der Gegenwart gelesen werden kann. Der Film zeigt sein Thema nicht mit dem erhobenen Zeigefinger, sondern zeichnet vielmehr ein verhängnisvolles Bild von einem immer wiederkehrenden und gewaltvollen Schöpfungswillen. Mit Hilfe des Films lassen sich vielleicht auch die skizzierten Konzepte von Urbildlicher Indifferenz und Bildender Differenz besser begreifen, wobei

gerade der Naturbegriff als ewig leerer Signifikant zwischen Sehnsucht und Schrecken pendelt. Denn der Film spielt mit dem Überdruß, dem Ekel und der Angst vor dem Menschlichen und erzeugt dadurch eine nahezu apokalyptische Sehnsucht nach Stille, nach absoluter Aufhebung, weil das Leben nur noch Schrecken ist. Die Sehnsucht nach dem Urbildlichen, oder nach dem Guten, welchem alles Böse und Schlechte fremd ist, ist ein starkes menschliches Bedürfnis. Die von jeder Metaphysik befreiten Geister geben sich da pragmatischer. Man kann das Leben angenehm machen. Schmerzen reduzieren und Lust erhöhen. Elementar dafür ist die bildende Differenz. Dinge unterscheiden und ordnen zu können. Ursachen benennen und gestalten zu können. Die inszenierte Alternative von Sehnsucht oder Schrecken scheint da oft eher demotivierend, wenn nicht sogar hinderlich. Dennoch glaube ich, dass solche Deutungsmuster, wie der Film sie anbietet, helfen können, die Herausforderung für Menschen in Bildungsprozessen besser zu verstehen.

5 Ausklang

Noch einmal die Anfangsthese: Ohne die Konzepte von Geburt und Handwerk würden wir Natur nicht so verstehen, wie wir sie in unserer Kultur verstehen – als schützenswert wie bewundernswert. Ergänzen wir diese These durch den folgenden Gedanken: Ohne die Metaphorik von Geburt und Kunsthandwerk wäre die Natur nur blinder Zufall und bestünde aus Kausalketten. Wir wären Lebewesen ohne Anfang und vielleicht auch ohne Würde. Aber dadurch, dass wir eben uns als »Geist« in die »Natur« legen, können wir die Natur und dadurch auch uns selbst durch Sprachbilder beseelen und verzaubern. Denn Menschen sind fremdbestimmt geboren, können sich aber in einem gewissen Rahmen selbstbestimmt zu sich verhalten. Menschliches Handeln und Denken kann so in einem Begriff gefasst werden: Kontingenzbewältigung. Und mit Richard Rorty gesprochen: Bildung ist anhaltende Kontingenzbewältigung durch Neubeschreibungen. Nur durch die Selbstschöpfung in einem eigenen Narrativ entkommt man den Fremdbestimmungen, den

sozialen Vergleichen und Demütigungen der eigenen Sonderlichkeit (vgl. Rorty 1995: 173). Nur die künstliche Schöpfung macht die natürliche Schöpfung erträglich. Dieses Bildungsverständnis trägt die Differenz von »Natur« und »Geist« als Erfahrung in sich und sehnt sich nach der Indifferenz, der Versöhnung mit der Kontingenz der eigenen Existenz. Oder wie Anghern in Bezug auf Aristoteles schreibt: »Nicht Auflösung im Urgrund, sondern Selbstfindung im Anfang ist hier das Erstrebte.« (Anghern 2007: 251)

Doch nur, weil wir uns die Natur durch Metaphern ähnlich machen können, verschmilzt »Geist« und »Natur«, Subjekt und Objekt oder Selbst und Welt noch lange nicht miteinander. Die Urbildliche Indifferenz ist und bleibt eine Kompensationsfantasie der Bildenden Differenz. Oder anders formuliert: Nur durch eine Anspannung kann es auch einen Sinn für Entspannung geben. Abschließend lässt sich sagen, dass »Natur« das eine ist, was die vielfältige Differenz von Schmerz und Lust hervorbringt und körperliche wie auch geistige Orientierung in dieser Welt ermöglicht. Doch dieses Wechselspiel ist mühsam, zuweilen hoffnungslos blind und in seiner Dynamik kaum beherrschbar. Aus dem Einen wird das Viele und aus dem Vielen vielleicht eines Tages wieder das Eine, welches dann kein Warum mehr braucht, aber uns Menschen dennoch bewundernswert und schützenswert erscheint.

Literatur

- Anghern, Emil (2007): Die Frage nach dem Ursprung. Philosophie zwischen Ursprungsdenken und Ursprungskritik, München: Fink.
- Graeser, Andreas (1975): Platons Ideenlehre, Bern: Paul Haupt.
- Höffe, Otfried (2014): Aristoteles, München: C.H.Beck. 4. Aufl.
- Klemme, Heiner F. (2013): David Hume zur Einführung, Hamburg: Junfermann Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul (2021): Alle Lust will Ewigkeit. Mitternächtliche Versuchungen, Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- mother! (2017) (USA, R: Darren Aronofsky)

»Natur«, in: DWDS – Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, in: Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Hg.), <https://www.dwds.de/wb/Natur>, abgerufen am 27.07.2023.

Rorty, Richard (1995): *Kontingenz, Ironie Und Solidarität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag. 3. Aufl.

Algorithmen als Interaktionspartner und Beobachter

Die Perspektivierung von Natur in Social Media

Robert Lämmchen

1 Einleitung

Die gesellschaftliche Beobachtung von Natur wird durch mediale Formate präsentiert (vgl. von Foerster 2008: 108). Bereits die tribale, antike oder moderne Gesellschaft verstetigte naturbezogene Beobachtungen mithilfe spezifischer Kulturtechniken und Medien (vgl. Baecker 2018). Und besonders die *nächste* Gesellschaft (vgl. Baecker 2007) – die *digitale* Gesellschaft (vgl. Nassehi 2021) – verfügt zunehmend über neue Möglichkeiten der Kommunikation, um sowohl Natur verfügbar zu machen (vgl. Rosa 2021) als auch das Natürliche zu perspektivieren.

Ein Beispiel hierfür ist die stark visuell angelegte und technikbasierte Kommunikation in sozialen Medien. Im Falle von Social Media wird erstens die raumbezogene Kommunikation von Natur von einer Steigerung der räumlichen Desintegration der Kommunikation begleitet (vgl. Luhmann 2018b: 312–315). Nahezu weltweit kann über Natur kommuniziert werden und dies zweitens mit minimierten zeitlichen Restriktionen. Drittens ist dadurch gewährleistet, dass jede Person, die auf respektive mit dieser Plattform interagiert, an dieser Kommunikation teilhaben, diese also rezipieren, prägen, leiten und vervielfältigen kann. Dies bedingt viertens eine neuartige Fixierung von (naturbezogenen) Semantiken und lässt die einst noch stabil scheinende Dichotomie zwischen Realität und Virtualität verschmelzen (vgl. Esposito 2019: 119).

Dies hat auf theoretischer Ebene weitreichende Folgen. Theorien, die bisher lediglich eine subjektiv erfahrbare Wirklichkeit einer ontologisch deutbaren Realität gegenüberstellten, reduzieren spätestens seit der Dominanz maschineller und digitaler Kommunikationstechniken ihren Geltungsbereich dahingehend, dass der Begriff der Virtualität überstrapaziert wird, um das Unbekannte technikbasierter Kommunikation unter diesem Begriff zu subsumieren. Der Begriff Virtualität bot einen Rückzugsort, um Unregelmäßigkeiten gesellschaftlicher Kommunikation zu distanzieren und dies in Teilen, ohne den Herstellungsprozess von Informationen und deren Rekursivität in datenbasierten Systemen zu analysieren. Damit blieben unter anderem die Fortschritte auf dem Gebiet der Kybernetik weitestgehend unberücksichtigt und es gelang nicht hinreichend, und dies ganz im Sinne Gotthard Günthers (2021: 21), eine dritte protometaphysische Komponente – nämlich die der Information – zu isolieren. Dabei kann jedoch insbesondere der Informationsbegriff dazu dienen, aufzuzeigen, inwiefern nicht nur technische Systeme, sondern auch auf Kognition basierende Systeme (Organismen) auf Grundlage der Herstellung von Informationen eine je eigene Wirklichkeit herstellen. Umgekehrt lässt sich zugleich zeigen, inwiefern algorithmisch-datenbasierte Präsentationen (Kommunikationsmuster, Bilder etc.) von einer zuvor geleisteten Informationsherstellung abhängig sind.

Für eine wissenschaftliche Annäherung an den Begriff Natur bedeutet dies, dass die Analyse von Naturbeobachtungen auch, oder besser: zunehmend die Beobachtung von algorithmisch-datenbasierten Präsentationen einschließen muss (vgl. Nassehi 2021: 113), um auf einer Ebene zweiter Ordnung naturbezogene Kommunikation beobachten zu können (vgl. von Foerster 1993a). Folglich gilt es zu erörtern, wie Algorithmen einerseits als Interaktionspartner agieren und wie sie andererseits *kommunikativ vermeintlich neue* Informationen generieren (vgl. Esposito 2022). In diesem Zusammenhang zeige ich in diesem Beitrag erstens auf, wie die Errechnung von Natur durch beobachtende Systeme in algorithmisch organisierten Kommunikationsmedien gelingt. Wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass natur- und raumbezogene Präsentationen, die als Formen in sozialen Medien

auf technisch-algorithmischer Grundlage angelegt werden, eine konstitutive Rolle für gesellschaftliche Anschlussoperationen spielen, ist zweitens auch aus Perspektive des Erziehungssystem der Gesellschaft (vgl. Luhmann 2002a) zu fragen, welche potenziellen Folgen dies für Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung hat. Zwar ist es der Humangeographie und der Geographiedidaktik bereits daran gelegen, sowohl den Stellenwert digitaler Kommunikation für das Verhältnis von Gesellschaft und Raum als auch die damit in Verbindung stehende Rolle von Visualität zu erschließen (vgl. Schlottmann/Miggelbrink 2015; Miggelbrink 2009; Kanwischer/Schlottmann 2017; Nöthen/Miggelbrink/Schlottmann 2021; Nöthen 2018). Doch möchte ich einen Ansatz ergänzen, der in Anlehnung an Systemtheorie und Kybernetik sowie entlang eines operativen Konstruktivismus (vgl. Luhmann 2009: 14–16) deziert die Herstellung und Verbreitung von Informationen in den Blick nimmt.

Hierzu gehe ich wie folgt vor: In einem ersten Schritt wird expliziert, wie systemtheoretisch naturbezogene Kommunikationen beobachtet werden können (siehe I). Naturbezogene Unterscheidungen sind dabei, wie oben angedeutet, nach Zeit-, Sozial- und Sachdimension zu differenzieren und werden durch Funktionssysteme, Organisationen und Interaktionen markiert (siehe II). Anschließend möchte ich einige Folgen für Kommunikationsprozesse beschreiben, die sich durch die Verlagerung gesellschaftlicher Kommunikation in technisch-algorithmische Räume ergeben (siehe III). In einem dritten Schritt diskutiere ich die theoretischen Überlegungen am Beispiel der visuellen und naturbezogenen Kommunikation auf der Plattform Instagram (siehe IV) und zusammenfassend für Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung (siehe V).

2 Systemspezifische Naturbeobachtung

Mit der Sozialtheorie Luhmanns (1988, 2018b) liegt eine universale Theorie bereit, um sowohl die Herstellung und Kommunikation von naturbezogenen Beobachtungen in sozialen Medien als auch mögliche Folgen

für Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung zu explizieren. Nachfolgend möchte ich einige Grundlagen dieser Sozialtheorie skizzieren und die Beobachtung von Natur auf der Ebene von Funktions- und Organisationssystemen sowie Interaktionen nachvollziehen.

Die Systemtheorie Luhmanns (2020: 64–65) ist differenzialistisch angelegt. Sie nutzt die Leitunterscheidung System/Umwelt, um gesellschaftliche Operationen zu analysieren. Als soziale Systeme sind Funktionssysteme, Organisationen und Interaktionen zu unterscheiden (vgl. Luhmann 1988), die sich ausschließlich mittels Kommunikation konstituieren. Entlang des durkheimschen Theorems der funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme (vgl. Durkheim 2016) geht auch Luhmann (1988: 261) davon aus, dass Spezialisierungsleistungen aufgrund von Komplexitätssteigerung dazu führten, eine zentrale gesellschaftliche Hierarchie zu ersetzen. Folglich operieren einzelne Systeme, wie das System Politik (vgl. Luhmann 2002b), Recht (vgl. Luhmann 2018a), Wirtschaft (vgl. Luhmann 2019), Erziehung (vgl. Luhmann 2002a), Kunst (vgl. Luhmann 1997) oder Religion (vgl. Luhmann 2002c) zwar geschlossen nebeneinander (vgl. Luhmann 2018b: 68) – beobachten Umwelt also spezifisch und entlang von eingeschriebenen Codes und Programmen – doch bleiben sie für die Koordination von Anschlussoperationen offen.

Aufgrund dessen wird Natur nicht einheitlich beobachtet (vgl. Luhmann 2016), sondern aus funktionaler Perspektive. So griff das System Politik einst einen Naturbegriff zur Forcierung einer historischen Gesellschaftsordnung auf, wie dies an prominenter Stelle Edmund Burke (2009) im Pamphlet *Reflection on the Revolution in France* aus dem Jahre 1790 darlegt. In politischen Debatten des 21. Jahrhunderts wird der Begriff Natur unter anderem stark in Verbindung mit der Beschreibung ökologischer Gefährdungen (vgl. Luhmann 2008) gebraucht. Demgegenüber wird Natur aus wirtschaftlicher Perspektive entlang eines Geldcodes (zahlen/nicht zahlen) beobachtet (vgl. Luhmann 2019: 68–71). Natur dient als Ressource und dies gleichermaßen als Form des Eigentums und Produktionsmittel, oder als semantischer Gehalt in öffentlichkeitswirksamer Kommunikation (Marketing, Labeling, Greenwashing etc.). Diese Beobachtungen müssen sich jedoch an recht-

lichen Rahmenbedingungen (Recht/Unrecht) orientieren. Die Systeme operieren also, wie oben angedeutet, geschlossen sowie offen und sind spezialisiert darin, auch fremde Systeme zu beobachten. Wirtschaftliche Organisationen müssen wissen, bis zu welchem Grad sie Natur als Ressource beanspruchen dürfen, ohne mit rechtlichen Sanktionen rechnen zu müssen. Die politische Lage ist in dieser Situation entscheidend. Politisch kann Naturschutz subventioniert oder gar blockiert werden, neue Gesetze werden erlassen oder bestehende entkräftet. Natur wird demnach, vergleichbar zum Begriff Landschaft (vgl. Kühne 2019), kontingent beobachtet und aus funktionsspezifischer Perspektive bewertet.

Analog zu Funktionssystemen operieren auch Organisationen geschlossen und nach außen wirksame Kommunikationen fungieren einheitsstiftend (vgl. Baecker 2007: 28–55). Die Personen in einer Organisation verpflichten sich einer Mitgliedschaft, die unter anderem regelt, welche systemspezifische Position gegenüber der Umwelt einzunehmen ist. Würde beispielsweise ein Mitglied einer Organisation, die sich für den Schutz von Natur einsetzt (WWF, Greenpeace, BUND etc.), öffentlich Natur als nicht-schützenswerte Ressource bezeichnen, kann dies intern sanktioniert werden; es entspräche nicht der intern festgelegten Beobachtung von Natur.

Neben diesen beiden Typen sozialer Systeme, welche auch insbesondere massenmedial die gegenwärtige Beobachtung – im Sinne George Spencer-Browns (2020) als Unterscheidung und Bezeichnung – von etwas als Natur prägen (vgl. Luhmann 2009), zeigen sich weitreichende Folgen einer »Mediatisierung der Weltverhältnisse« (Goeke/Lippuner/Wirths 2015: 10 [Hervorh. i. O.]) in Interaktionen. Interaktionen, wie ein Gespräch in einem Café, waren ursprünglich an räumliche und zeitliche Anwesenheit gekoppelt (vgl. Luhmann 2018b: 814). Doch bereits die Kommunikation via Schrift, die Erfindung des Buchdrucks oder erste Formen der Telekommunikation überbrücken eine ortsbezogene Integration der Teilnehmenden und verschieben die zeitliche Kontinuität dieser in Teilen oder ausschließlich (vgl. Baecker 2007; Luhmann 2018b: 302–315). Mit diesen Veränderungen wurde zwar das Entstehen und Fixieren von naturbezogenen Semantiken dynamisiert und auch

wurde es möglich, die Vielfalt fremder Naturbeobachtungen von (noch) unbekannten Orten zu kommunizieren. Jedoch war Kommunikation weiterhin an strukturell gekoppelte psychische und biologische Systeme gebunden (vgl. Luhmann 2018c). Dies meint vereinfacht, dass auch bei dem Lesen eines Briefes davon ausgegangen werden konnte, dass die zu entschlüsselnden Informationen in der Regel einen Ausschnitt der Gedankenwelt der Person entsprach, die den Brief verfasste. Es war damit möglich, die stets im Medium Sinn¹ sich konstituierende Kommunikation nach Sach-, Sozial- und Zeitdimensionen zu referenzieren (vgl. Luhmann 1988: 92–122). Hinsichtlich naturbezogener Unterscheidungen eines beobachtenden Systems konnte gefragt werden, was, von wem und wann beobachtet und kommuniziert wurde. Es galt somit als legitim, die stets kontingente Kommunikation auf Personen zuzurechnen und es wurde angenommen, dass naturbezogene Semantiken ausnahmslos durch Kommunikation evolvierten, die eine Kopplung und Abstimmung sozialer, psychischer und biologischer Systeme voraussetzte. Ausgangspunkt sozialer Interaktion war damit ein personenbezogener Kommunikationsprozess. Doch inwiefern wurden auf dessen Basis Unterscheidungen wie Natur oder Raum markiert? Nachfolgend möchte ich entlang eines operativen Konstruktivismus zeigen (vgl. Luhmann 2009: 14ff.), wie Natur als Form und damit als

1 Mit *Sinn* bezeichnet Luhmann (2018b: 49f.) einen Verweisungszusammenhang, welchen soziale und psychische Systeme im Zuge von Kommunikationen re-produzieren. Damit wird einerseits auf einen Zwang der Selektion aufmerksam gemacht und andererseits angedeutet, dass sinnfreie Kommunikation ausgeschlossen ist. Auch die Vermeidung von Kommunikation kann damit einen Sinn haben. In Anlehnung an, jedoch zugleich in Abgrenzung zur Phänomenologie konkretisiert Luhmann (1988: 93) dies wie folgt: »Das Phänomen Sinn erscheint in der Form eines Überschusses von Verweisungen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns. Etwas steht im Blickpunkt, im Zentrum der Intention, und anderes wird marginal angedeutet als Horizont für ein Und-so-weiter des Erlebens und Handelns. Alles, was intendiert wird, hält in dieser Form die Welt im ganzen sich offen, garantiert also immer auch die Aktualität der Welt in der Form der Zugänglichkeit.«

interne Präsentation erfahren wird, um anschließend zu beschreiben, wie dies durch die Integration von Algorithmen variiert.

3 Die algorithmische Präsentation von Natur als Form

Während gemäßigt konstruktivistische Theorien an der Vorstellung einer objektiv erschließbaren Wirklichkeit festhalten, optieren hingegen radikal konstruktivistische Theorien für eine stärkere Betonung der Herstellung von einer je eigenen Realität. Dies soll jedoch nicht meinen, dass radikal konstruktivistisch angelegte Theorien eine solipsistische Imagination von Welt aufbauen und die eigene Realität gegenüber einer anderen Realität verabsolutieren oder ein Bestehen dieser gar verneinen (vgl. Foerster 1993c). Im Gegenteil schicken sie dem eigenen Blick auf die im luhmannschen Sinne systemspezifische Umwelt die Annahme der Existenz fremder Wirklichkeiten voraus und sind daran interessiert zu ergründen, wie Wirklichkeiten aus jeweils einzelnen Erfahrungen hergestellt werden. Dies zeigte unter anderem eindringlich Ernst von Glasersfeld (1997), der wiederum eigene theoretische Arbeiten stark an die genetische Erkenntnistheorie Jean Piagets (1973, 1975) anlehnte und dem Begriff der Erfahrung besondere Bedeutung zuschrieb. Ein Grundprinzip des radikalen Konstruktivismus beschreibt von Glasersfeld (1997: 48) wie folgt: »Die Funktion der Kognition ist adaptiv und dient der Organisation der Erfahrungswelt, nicht der Entdeckung der ontologischen Realität.« Jede Beschreibung basiert damit auf einer kategorisierten sensorischen Reizaufnahme und jede Errechnung² eines Bildes – einer Präsentation – betont vorab geleistete Prozesse der Kognition (vgl. ebd.: 127–131). Nur auf Grundlage der selektiven Aufnahme und Verarbeitung

-
- 2 Errechnen bezeichnet ein Zusammenfügen. Damit deutet Heinz von Foerster (1993c) darauf hin, dass neuronale Systeme spezialisiert sind, um aus der Vielzahl an Reizen spezifische Muster zu erkennen und diese rekursiv mit bekannten Erfahrungen abzugleichen. Somit ist das Erkennen kein endlicher Prozess, sondern abhängig von kontinuierlicher Wahrnehmung (vgl. von Foerster/Pörksen 2011: 17–22).

von Reizen (Erfahrungen) ist es beobachtenden Systemen möglich, Bilder respektive Präsentationen zu errechnen und dies ausschließlich mittels rekursiver Prozesse. Jede Präsentation wird anhand von Erfahrungen errechnet, die ein System bereits machen konnte – damit sind nicht-triviale Maschinen (psychische oder lebende Systeme) geschichtsabhängig (vgl. von Foerster 1993b: 251); es ist also nur möglich, das Gesehene an bereits Gesehenem zu spiegeln und Abweichungen oder Übereinstimmungen festzustellen. In diesem Sinne ist ein radikaler Konstruktivismus zugleich operativ (vgl. Nassehi 2009: 238–240), da die Errechnung einer Realität anhand von Erfahrungen im Vordergrund steht (vgl. Maturana 2000a, 2000b; Maturana/Pörksen 2014), wie dies auch Luhmann (2009: 15) betont: »Realität ist [...] nichts weiter als ein Indikator für erfolgreiche Konsistenzprüfungen im System.«

Dies ist sowohl für einen Begriff des Raumes als auch für einen Begriff von Natur folgenreich. Einerseits ist damit kein Raum mehr a priori gegeben, sondern jede raumbezogene Unterscheidung und Bezeichnung ist als die eines beobachtenden Systems zu werten. Ein so formulierter formtheoretischer Raumbegriff (vgl. Baecker 2015) verweist rückwirkend auf die kognitive Geschichte eines beobachtenden Systems. Aus diesem Ansatz folgt andererseits, dass auch die Beschreibung von etwas als Natur ausschließlich auf der Grundlage von Erfahrungen beruht und stets das Herstellen einer internen Präsentation bedingt. Deshalb sind für die beschriebene Perspektive die Begriffe des Abbilds oder der Repräsentation zu unpräzise – sie deuten auf eine von der Erfahrung unabhängig gegebene Wirklichkeit hin, die nur möglichst konform einzufangen sei. Demgegenüber wird systemtheoretisch mittels der Differenz Medium/Form auf die Beschreibung der Herstellung von Wirklichkeit durch ein beobachtendes System abgestellt. Exemplarisch werden Bilder (Formen) aus Pixeln (Medien) oder Wörter (Formen) aus Buchstaben (Medien) zusammengesetzt. Eine hierauf basierende Kommunikation setzt die Wahrnehmung beobachtender Systeme voraus, die es erlernt haben, Formen (wie Wörter) aus Medien (wie Buchstaben) zu errechnen. Entlang dieses Schemas werden Beschreibungen und damit sinnkonstituierende Verweisungshorizonte kommunizierbar. Nur mittels dieser Reihenfolge der kognitiven Errechnung von Unterscheidungen aus Rei-

zen der Umwelt (vgl. von Foerster 1993c), der Einordnung dieser Reize anhand erlernter Kategorien und der weiteren Beschreibung dieser Kategorisierungsprozesse, ist es möglich, sowohl sprach- als auch bildbasiert Unterscheidungen zu markieren (vgl. Lämmchen 2023b). Eine Person muss also erlernen, welche errechneten Reize zu welchen bewährten Beschreibungen passen. Wird beispielsweise die Farbe Blau als Schwarz oder ein Industriegebiet als Naherholungsgebiet bezeichnet, sind Irritationsmomente in einem Kommunikationssystem zu erwarten. Es würde voraussichtlich bezweifelt werden, dass vergleichbare Präsentationen den bekannten Begriffen zugeordnet wurden oder eine Verzerrung der Wahrnehmung vorliegt. Jedes Verständnis von Natur und eines jeden weiteren Begriffs beruht damit auf Prozessen, die gleichermaßen von einem beobachtenden System und dessen Wahrnehmung abhängig sind sowie deren Kategorisierung sich auch sprachlich als *viabel* erweist (vgl. von Glasersfeld 1997). Natur ist damit Form, sie wird als Präsentation errechnet, basierend auf Erfahrungen kategorisiert und unter anderem in Interaktionssystemen beschrieben.

Entscheidend für die weitere Argumentation ist jedoch – und dies gilt es erneut hervorzuheben –, dass alle bisherigen Vorstellungen von Natur auf Grundlage der Kopplung sozialer, psychischer und biologischer Systeme bestanden. Zwar wurden auch in diesen Fällen bereits in Teilen maschinelle Systeme zwischengeschaltet (Computer, Telefone etc.). Doch diente auch computerbasierte Kommunikation lediglich dazu, eine Eingabe zu verrechnen und basierend auf einer transparenten Vorgehensweise (Software) einen Output zu erzeugen. Darin spiegelte sich der kontingente Charakter technikbasierter Kommunikation (vgl. Esposito 1993). Mit der Verlagerung von Kommunikationsprozessen in soziale Medien wie Instagram, Facebook oder Twitter, die das Erzeugen eines Outputs um den Einsatz von Algorithmen ergänzen, ändert sich aber jedes bisher bestehende Format einer interaktionsbasierten Informationserzeugung und damit einschließlich der Fixierung von Natursemantiken mindestens in doppelter Hinsicht: Algorithmen sind *Interaktionspartner* und *Beobachter*, wodurch das Errechnen, Kategorisieren und Beschreiben von etwas als Natur nicht auf Kognition, sondern auf Daten basiert.

3.1 Algorithmen als Interaktionspartner

Es treten erstens Algorithmen an die Stelle von Personen als Interaktionspartner in sozialen Medien und ordnen Informationen nach spezifischen Mustern (vgl. Esposito 2022). Doch was hat dies für Folgen für Interaktionssysteme, die unter anderem dem Austausch naturbezogener Unterscheidungen dienen? In Anwendung des luhmannschen Kommunikationsbegriffs ist zu konstatieren, dass neben der Selektion von Information und der Selektion der Mitteilung, die dritte Komponente der Kommunikation – das selektive Verstehen – durch eine regelbasierte Instanz entkoppelt wird (vgl. Luhmann 1988: 191–241). Die auf Algorithmen basierende Kommunikation in sozialen Medien ist dahingehend abweichend von bisherigen Kommunikationsmöglichkeiten, dass zwar Inhalte durch Personen und auf Grundlage deren Erfahrungen erstellt werden, eine Kommunikation im Zuge des Scrollens über den Bildschirm jedoch nur aus Information und Mitteilung besteht. Auch wenn auf Plattformen wie Instagram auch Chat- und Kommentarfunktionen genutzt werden können, ist die grundlegende Form der Kommunikation in diesem Medium die Rezeption von Content, welche durch Techniken wie das Infinite Scrolling potenziert wird. Algorithmen als festgeschriebene Verfahren zur sequenziellen Lösung spezifischer Probleme (vgl. Reichmann 2019: 137) sind nicht daran interessiert zu verstehen, welche Informationen mitgeteilt werden – sie sind nur darauf spezialisiert zu lernen, anhand von bestehenden Daten, weitere Daten zu kombinieren und einen personalisierten Content zu generieren. Eine Folge dessen ist, dass die Organisation medialer Erfahrungen an eine Instanz gebunden wird, welche die Kommunikation in sozialen Medien von Erfahrungen fremder psychischer Systeme in Teilen löst, jedoch in einem *parasitären* Verhältnis verharret (vgl. Esposito 2022: 11). Zwar beruhen algorithmisch kombinierte Daten auf den Präsentationen, welche jeweilige Systeme zunächst mittels der eigenen kognitiven Ressourcen errechnen und medial kommunizieren, doch werden nun in einem Kommunikationsprozess Interaktionspartner durch einen Algorithmus ersetzt. Folglich sind nicht fremde Personen Interaktionspartner in sozialen Medien, sondern Algorithmen, welche

lediglich Eingaben organisieren, um unsere gegenwärtige Erfahrungswelt zu perspektivieren und somit unsere zukünftige Beobachtung von Umwelt durch die Kombination vergangener Präsentationen bestimmen können. Darüber hinaus ist es möglich, die Organisation der personalisierten Anzeige mit festgeschriebenen Beobachtungen von Funktionssystemen zu durchdringen, diese also mit politischen oder ökonomischen Inhalten zu füllen.

3.2 Algorithmen als Beobachter

Zweitens werden in einem Kommunikationsprozess Informationen nicht mehr ausschließlich durch Unterscheidungen von Personen erzeugt. Luhmann (1988: 68ff, 2009: 30f) knüpft den Begriff der Information an die Erzeugung einer Differenz: »Information ist kein Input, sondern nur Differenzierung von Anschlussmöglichkeiten.« (Luhmann 1992: 321) Mit diesem Begriff von Information, den Luhmann in Anlehnung an Gregory Bateson (1985: 488, 1987: 39f) entwickelt, ist im Sinne einer operativ-konstruktivistisch angelegten Kommunikationstheorie der Begriff der *Übertragung* bereits hinfällig und mittels der Differenz Medium/Form rückt die Operation der Herstellung von Information in den Blick (vgl. Luhmann 2018b: 190–202). Doch inwiefern werden durch Algorithmen Anschlussmöglichkeiten differenziert? Den oben angeführten Informationsbegriff vorausgesetzt, ist zur Herstellung von Folgeoperationen ein beobachtendes System notwendig, welches Unterscheidungen trifft und diese bezeichnet. Zwar sind Daten und Algorithmen weder als soziale, psychische oder biologische Systeme, noch als Maschinen einzuordnen (vgl. Luhmann 1988), doch können Algorithmen einen Prozess des Beobachtens (als Unterscheidung und Bezeichnung) durchführen (vgl. Luhmann 1992: 73; vgl. Spencer-Brown 2020). Mittels der Verrechnung von Daten erzeugen Algorithmen eine »temporale Realität, eine zeitdurchwirkte Wirklichkeit« (Luhmann 1992: 89), können Anschlussoperationen koordinieren und zählen damit zu einer weiteren Form beobachtender Systeme. Nassehi (2021: 110) beschreibt dies wie folgt: »Wenn es stimmt, dass Datensätze gewissermaßen zeichenimmanente Formen der Rückkopplung von Zuständen

aufeinander sind, dann sind Daten selbst spezifische Formen von Beobachtern, die nur mit jener Realität umgehen können, die sie selbst erzeugen oder die mit ihnen verarbeitbar sind.« Somit sind Algorithmen Beobachter und fähig Informationen zu erstellen. Jedoch verlangt es eine Einordnung dieser generierten Daten im Hinblick auf deren Qualität. Auf der einen Seite können Algorithmen als selbstlernende Beobachter auch eine Form von Erfahrungen machen und agieren in einer festgeschriebenen Sequenz autonom. Auf der anderen Seite erzeugen Algorithmen jedoch nur scheinbar neue Daten und dies basierend auf der Eingabe von Daten aus der Vergangenheit. Damit kreieren sie jedoch keine neuen Informationen, sondern lediglich eine Zukunftsprojektion mittels bestehender Daten. Genau deshalb spricht Esposito (2022) nicht von *künstlicher Intelligenz*, sondern von *künstlicher Kommunikation*. Zwar können Algorithmen lernen und neue Probleme lösen, doch nur auf Grundlage bereits geleisteter Eingaben durch Personen. Algorithmen sind lediglich darauf spezialisiert, Muster in Kommunikationen zu erkennen und diese zu replizieren. Des Weiteren erzeugen Algorithmen nicht nur *parasitär* Informationen auf Basis der Eingabe von Personen (Algorithmus/Person), sondern auch *konvivial* mittels des Bezugs auf die Ausgaben fremder Algorithmen (Algorithmus/Algorithmus). Algorithmen produzieren damit Daten aus Daten und Korrelationen aus Korrelationen, ohne den Informationsgehalt dieser bestimmen zu können. Sie perspektivieren die Wahrnehmung von Natur, ohne die hergestellten Präsentationen interpretieren zu können.

Mögliche Folgen dessen möchte ich im nächsten Abschnitt entlang der Sach-, Sozial- und Zeitdimensionen sinnhafter Kommunikation am Beispiel Instagram diskutieren.

4 Naturbezogene Präsentationen in sozialen Medien: Das Fallbeispiel Instagram

4.1 Algorithmen als Interaktionspartner

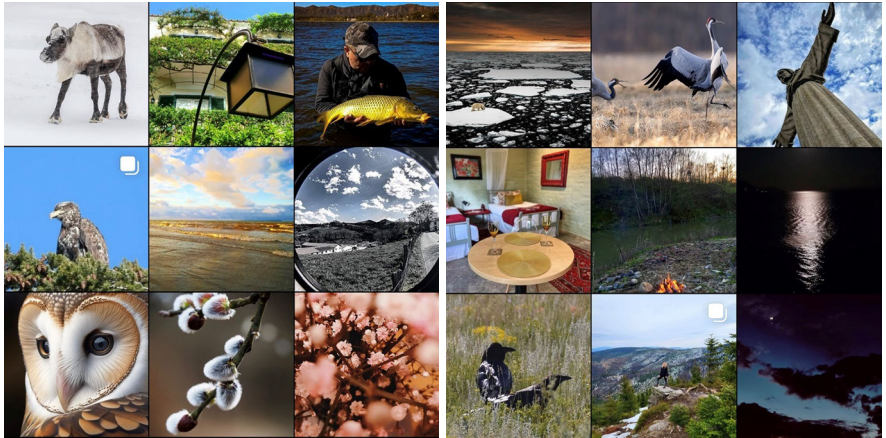
Die medialen Erfahrungen (vgl. Wirths 2003), die auf der Plattform Instagram gemacht werden können, deuten darauf hin, welche Relevanz bildbasierter Kommunikation gegenwärtig zukommt. Erstens werden gemachte Erfahrungen per Smartphone konserviert, um diese später an eine zum Teil unbekannte Community zu kommunizieren. Es gilt, andere Nutzende daraufhin abzufragen, ob sie das Präzentierte belohnen (Likes, Shares etc.), also ob die persönliche Erfahrung in der personalisierten und algorithmisch sequenzierten Umwelt der Plattform auf Relevanz stößt. Doch ist auf der Sozialdimension zunächst ein Algorithmus Träger der Information und entscheidet darüber, wem die Information angezeigt wird. Dies stützt die These Espositos (2022), dass der Algorithmus der eigentliche Interaktionspartner in Social Media ist – das Soziale in Social Media ist folglich eine auf Präferenzen basierende Interaktion. Informationen (überwiegend Bilder) werden mitgeteilt, ohne zu wissen, wer sie wirklich sieht (und versteht). Hierdurch verliert zweitens die Sachdimension ihre Bestimmtheit, doch eröffnet sich ein Spielraum, in dem Unterscheidungen medial artikuliert werden, den es vorher in dieser Form nicht gab. Es gelingt, alles Beobachtete multimedial zu präsentieren, lediglich die Technik und die Plattform selbst setzen Grenzen in der Kommunikation. Bezogen auf die Form Natur bestimmt dann wiederum der Algorithmus, was von wem angezeigt wird und die Rezipierenden gleichen dann, wenn auch unbewusst, die eigenen naturbezogenen Erfahrungen mit einer Vielzahl fremder Erfahrungen und Präsentationen von Natur ab, wodurch neue Blicke auf Natur entstehen können. Folglich wird die Beobachtung von Natur und deren Kommunikation sowohl räumlich als auch zeitlich geöffnet. Wird drittens davon ausgegangen, dass die Rezeption fremder visueller Präsentationen zukünftige Erfahrungen prägt, muss auch angenommen werden, dass die fremde Rezeption eigener Posts etc. auf der Plattform dazu führt, dass andere Personen Natur entsprechend neu erfahren. Somit

bleibt unbekannt, wer die eigens inszenierten Präsentationen zu welchem Zeitpunkt erfährt und wie diese bewertet werden (vgl. Esposito 2022: 83).

In den folgenden Abbildungen ist zu sehen (siehe Abb. 1 und 2), was als Natur kategorisiert, wo sie verortet und wie sie wann perspektiviert werden kann, um bestimmte Stimmungen (Atmosphären) zu erzeugen (vgl. Luhmann 1997: 181). Die durch Algorithmen generierte Anzeige als Aneinanderreihung der Vielzahl von Beiträgen verdeutlicht, inwiefern räumlich und zeitlich, sachlich und sozial, Informationen zur Selektion verfügbar gemacht wurden. Der individualisierte Content kann ohne räumliche Beschränkungen eingesehen werden und die zeitliche Anordnung ist nicht linear entsprechend der getätigten Eingabe der Nutzenden. Die Auswahl der Bilder geht auf ein exemplarisches Filtern von Beiträgen am 24.03.2023 mittels des Hashtags *nature* eines privaten Instagram-Accounts zurück, wodurch auf mehr als 761 Millionen öffentlich einsehbare Beiträge angezeigt wurden³. Demnach fügten Nutzende den Begriff *nature* einer Präsentation als Beschreibung hinzu, die sie als Natur erfahren und kategorisieren.

3 Die Anzeige dieser Beiträge wurde anhand eigener Präferenzen erstellt und ausgewählt. Die nachfolgenden Ausführungen dienen nur der Illustration des Beispiels und können keine Bildanalyse ersetzen.

Abb. 1 und 2: Algorithmisch generierter Content auf der Plattform Instagram durch die Nutzung eines Filters, der die Verlinkung von Bildern mit dem Hashtag *nature* präsentiert.



Quelle: Privater Account.

4.2 Algorithmen als Beobachter

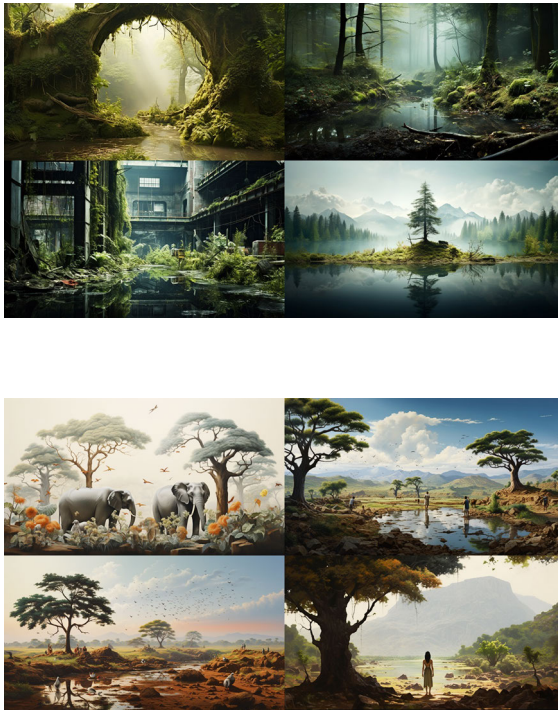
Neben der Erstellung von Content auf einer Plattform wie Instagram können zudem algorithmisch erzeugte Bilder genutzt werden, um weiteren Content zu erstellen, den andere Nutzende auch auf anderen Plattformen rezipieren können. Hierbei wird auch der Content von Instagram und anderer Medien verwendet, um Datengrundlagen für die Erstellung zusätzlicher Daten zu schaffen. Wie bereits angedeutet, erzeugen Algorithmen als Beobachter zwar Informationen, doch mit divergierender Qualität und entlang einer festgeschriebenen Sequenz. Algorithmen rekombinieren also nur Ausschnitte fremder Präsentationen und generieren Projektionen auf der Basis von existierenden Daten – und dies ohne die Angabe, ob die ursprünglichen Daten von Personen oder Algorithmen stammen. Für die Zeitdimension bedeutet dies erstens, dass nur bereits vorhandene Daten dazu dienen, um temporär eine weitere Präsentation zu erstellen. Zwar können auch Organismen nur Strukturen entlang von gemachten Erfahrungen aufbauen, jedoch

sind Algorithmen keineswegs auf gemachte eigene Erfahrungen angewiesen, sondern erstellen Daten parasitär, konvivial und in diesem Zusammenhang retrospektiv. Damit wird zweitens in der Sozialdimension die Informationserstellung von der Möglichkeit einer Zurechnung gelöst. Es kann kaum nachvollzogen werden, von wem die Vielzahl der verrechneten Daten stammt und in welchem Zusammenhang diese erstellt wurden. Drittens wird mit dieser Technik auch die Komplexität in der Sachdimension multipliziert. Eine Einschränkung, um zu differenzieren, was generiert werden soll, ist durch eine Eingabe zu leisten, doch bleibt auch hier unbekannt, auf welcher Datengrundlage ein Unterschied markiert wird. Dieser Logik folgend werden unter anderem aus dem Instagram-Content Daten gewonnen, die zur Erstellung von neuem Content auf Instagram genutzt werden können.

Ein gutes Beispiel ist hierfür das Programm Midjourney. Via Midjourney werden Bilder mittels der Kommunikation mit einer automatisierten Software (Bot) erzeugt, die durch eine Eingabe sogenannter Prompts (Anweisungen) errechnet werden. Verschiedene Eingrenzungen sind in Form von Stichwörtern oder ganzen Sätzen zu tätigen, um Bilder zu erstellen. Dies zeigt, wie Algorithmen darauf trainiert sind, aus fremden Präsentationen weitere Präsentationen zu kreieren. Sie nutzen Beschreibungen, die auch in unterschiedlichen Sprachen geleistet werden können, und verknüpfen Bilder, um vermeintlich Neues zu generieren. Zur Veranschaulichung dessen habe ich mit Midjourney jeweils vier Bilder erstellt. Mit einem einfachen Prompt wird die Errechnung einer Präsentation von Natur abverlangt, die einen spezifischen Raumausschnitt (Deutschland oder Indien) und eine Zeitspanne (jeweils im 21. Jahrhundert) integriert. Weiter wurden die Auflösung und das Format bestimmt⁴.

4 Auch diese Beispiele dienen lediglich der Veranschaulichung und könnten in weiteren Schritten analysiert werden.

Abb. 3 und 4: Algorithmisch erzeugte Bilder mit dem Prompt: *nature, germany, 21st century –q 1 –ar 16:9.*



Quelle: Midjourney.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass durch Algorithmen natur- und raumbezogene Präsentationen differenziert kombiniert und hergestellt werden können. Dies gelingt auf Basis fremder Erfahrungen und mittels der Fähigkeit, Unterscheidungen zu markieren, also Informationen parasitär und konvivial zu erzeugen. Diesbezüglich erweist sich die Kommunikationstheorie Luhmanns (1988) sowie der an Bateson (1985,

1987) angelegte Informationsbegriff als fruchtbar, um gleichermaßen *operativ* sowohl die kognitive als auch die datenbasiert-algorithmische Herstellung von Präsentationen zu abstrahieren. Darüber hinaus zeigt sich, wie durch erweiterte Potenziale der Informationserstellung die Kommunikation auf Plattformen wie Instagram gegenüber herkömmlichen Interaktionen auf Sach-, Sozial- und Zeitdimensionen variiert und eine Perspektivierung von Natur erfolgt. Abschließend möchte ich als Ausblick einige Folgen dessen für Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung diskutieren.

Wird Sozialisation systemtheoretisch als Selbstsozialisation – basierend auf eigenen Erfahrungen – verstanden (vgl. Luhmann 2002a: 52; Sutter 2014), können plattformbasierte Interaktionsmöglichkeiten eine starke Bedeutung in diesem Bereich entwickeln. Denn Sozialisationsprozesse werden nahezu frei von räumlichen und zeitlichen Restriktionen sowie durch zahlreiche Personengruppen und Kontexte beeinflusst. Erzieherisch ist dann ein Blick auf die kontingente Vielfalt dieser neuwertigen Kommunikationsformen festzulegen, der wiederum eine interaktive Anwendung erlaubt. Das bedeutet, dass das Erziehungssystem vor der Herausforderung steht, fremde Perspektivierungen und somit auch jene von Natur thematisieren zu müssen (vgl. Luhmann 2002a: 53f). Es muss also wiederholt darum gehen, sowohl in der Lehrkräftebildung als auch in der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, einen kritisch-reflexiven und somit mündigen Umgang mit veränderten Medienlogiken zu gestalten, wie dies exemplarisch Schulze et al. (2020) am Beispiel von digitalen Geomedien zeigen. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob beispielsweise die Erstellung und Rezeption von Content in Social Media bildungsspezifischen Charakter entwickeln kann und dies hängt damit zusammen, welcher Begriff von Bildung angesetzt wird. Exemplarisch ist es aus systemtheoretischer Perspektive in Anlehnung an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller (2018) möglich, den Anstoß für einen Bildungsprozess an einen Irritationsmoment zu binden, der eine Neubewertung der je eigenen Beobachtung herausfordert. Es ginge in diesem Verständnis also um »die *reflexive* Beobachtung und Beschreibung des System-Umwelt-Verhältnisses im System selbst, welches durch Umwelt *irritiert* wird

und zur Verstetigung neuer Beobachtungsmuster führt.« (Lämmchen 2023a: 35 [Herv. i.O.]) Die Frage ist jedoch, ob die medialen Erfahrungen auf Instagram eindringlich genug sind, um einen solchen Prozess auszulösen.

Resümierend gilt es im Hinblick auf variierende Medienlogiken durch Algorithmen in allen drei Bereichen – der Sozialisation, Erziehung und Bildung – sowohl theoretisch als auch empirisch weitere Anstrengungen zu leisten, um zu verstehen, wie sich unser Verständnis von Kommunikation ändern muss und um den Umgang mit Informationen, die mittels rekursiv arbeitender Algorithmen organisiert und hergestellt wurden, zu erlernen.

Literatur

- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Baecker, Dirk (2015): »Raum, formtheoretisch betrachtet«, in: Pascal Goeke/Roland Lippuner/Johannes Wirths (Hg.), Konstruktion und Kontrolle, Wiesbaden: Springer, S. 37–47.
- Baecker, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt, Leipzig: Merve Verlag.
- Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bateson, Gregory (1987): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Burke, Edmund (2009): Reflections on the Revolution in France, Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, Emile (2016): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Espósito, Elena (1993): »Der Computer als Medium und Maschine«, in: Zeitschrift für Soziologie 22, S. 338–354.

- Esposito, Elena (2019): *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Esposito, Elena (2022): *Artificial communication. How algorithms produce social intelligence*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Foerster, Heinz von (1993a): »Kybernetik der Kybernetik«, in: Heinz von Foerster (Hg.), *KybernEthik*, Berlin: Merve Verlag, S. 84–91.
- Foerster, Heinz von (1993b): »Prinzipien der Selbstorganisation im sozialen und betriebswirtschaftlichen Bereich«, in: Siegfried J. Schmidt (Hg.), *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 233–268.
- Foerster, Heinz von (1993c): »Über das Konstruieren von Wirklichkeiten«, in: Siegfried J. Schmidt (Hg.), *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 25–49.
- Foerster, Heinz von (2008): *Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Namen*, Berlin: Kadmos.
- Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard (2011): *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Goeke, Pascal/Lippuner, Roland/Wirths, Johannes (2015): »Von der Geographie sozialer Systeme zu einer allgemeinen Ökologie der Gesellschaft. Eine Einleitung«, in: Pascal Goeke/Roland Lippuner/Johannes Wirths (Hg.), *Konstruktion und Kontrolle*, Wiesbaden: Springer, S. 9–22.
- Günther, Gotthard (2021): *Das Bewußtsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik*, Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Kanwischer, Detlef/Schlottmann, Antje (2017): »Virale Raumkonstruktionen. Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8, S. 60–78.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Kühne, Olaf (2019): »Autopoietische Systemtheorie und Landschaft«, in: Olaf Kühne/Florian Weber/Karsten Berr et al. (Hg.), *Handbuch Landschaft*, Wiesbaden: Springer, S. 91–103.
- Lämmchen, Robert (2023a): »Kommunikationsraum Spiel. Computerspiel als Bildungsmedium im Anthropozän?«, in: Gabriele Hooffacker/Benjamin Bigl (Hg.), *Science MashUp: Green Games*. Leipziger Beiträge zur Computerspielekultur, Wiesbaden: Springer, S. 25–40.
- Lämmchen, Robert (2023b): »Multisensory Landscape – Theories, Research Fields, Methods. Observing Landscape. A Systems Theoretical Approach«, in: Lara Koegst/Olaf Kühne/Dennis Edler (Hg.), *Multisensory Landscapes. Theories and Methods*, Wiesbaden: Springer, S. 73–89.
- Luhmann, Niklas (1988): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002a): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002b): *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002c): *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2008): *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?*, Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, Niklas (2009): *Die Realität der Massenmedien*, Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, Niklas (2016): *Über Natur (= Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 4)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 9–30.
- Luhmann, Niklas (2018a): *Das Recht der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Luhmann, Niklas (2018b): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2018c): »Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt?«, in: Niklas Luhmann (Hg.), *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Wiesbaden: Springer, S. 9–22.
- Luhmann, Niklas (2019): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, Niklas (2020): *Einführung in die Systemtheorie*, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Maturana, Humberto R. (2000a): »Ontologie des Beobachtens. Die biologischen Grundlagen des Selbst-Bewußtseins und des physikalischen Bereichs der Existenz«, in: Humberto R. Maturana (Hg.), *Biologie der Realität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 145–225.
- Maturana, Humberto R. (2000b): »Realität. Die Suche nach Objektivität oder der Kampf um ein zwingendes Argument«, in: Humberto R. Maturana (Hg.), *Biologie der Realität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 226–319.
- Maturana, Humberto R./Pörksen, Bernhard (2014): *Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens*, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Miggelbrink, Judith (2009): »Verortung im Bild. Überlegungen zu »visuellen Geographien««, in: Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hg.), *Mediengeographie. Theorie – Analyse – Diskussion*, Bielefeld: transcript, S. 179–202.
- Nassehi, Armin (2009): *Der soziologische Diskurs der Moderne*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Nassehi, Armin (2021): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*, München: C.H.Beck.
- Nöthen, Eva (2018): *Spiegelbilder des Klimawandels. Die Fotografie als Medium in der Umweltbildung*, Bielefeld: transcript.
- Nöthen, Eva/Miggelbrink, Judith/Schlottmann, Antje (2021): »Bildanalyse. Wege zur Ausbildung eines kritisch-reflexiven Blicks (nicht nur) im Geographieunterricht am Beispiel »Müll««, in: *GW-Unterricht* 164, S. 35–53.

- Piaget, Jean (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Piaget, Jean (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart: Klett.
- Reichmann, Werner (2019): »Die Banalität des Algorithmus«, in: Matthias Rath/Friedrich Krotz/Matthias Karmasin (Hg.), Maschinenethik. Normative Grenzen autonomer Systeme, Wiesbaden: Springer, S. 135–153.
- Rosa, Hartmut (2021): Unverfügbarkeit, München: Suhrkamp Verlag.
- Schlottmann, Antje/Miggelbrink, Judith (2015): »Ausgangspunkte. Das Visuelle in der Geographie und ihrer Vermittlung«, in: Antje Schlottmann/Judith Miggelbrink (Hg.), Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern, Bielefeld: transcript, S. 13–25.
- Schulze, Uwe/Kanwischer, Detlef/Gryl, Inga/Budke, Alexandra (2020): »Mündigkeit und digitale Geomedien. Implementation eines digitalen Fachkonzepts in der geographischen Lehrkräftebildung«, in: AGIT – Journal für Angewandte Geoinformatik, S. 114–123.
- Spencer-Brown, George (2020): Laws of Form, Leipzig: Bohmeier Verlag.
- Sutter, Tillmann (2014): »Selbstsozialisation und Medienbildung«, in: Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hg.), Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer, S. 71–90.
- Wirths, Johannes (2003): »Über einen Ort des Raumes. Vorbereitende Bemerkungen im Blick auf aktuelle raumbegriffliche Konjunkturen«, in: Christiane Funken/Martina Löw (Hg.), Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien, Wiesbaden: Springer, S. 139–170.

Der Begriff »zweite Natur« als Reflexionsimpuls für den kritischen Geographieunterricht

Georg Gudat

1 Einleitung

»Der spezielle Beitrag des Faches Geographie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe. Damit ist es zum einen das Schulfach, das sich zentral mit der Kategorie Raum beschäftigt, zum anderen verbindet es natur- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen und ist somit Brückenfach zwischen diesen Wissenschafts- und Bildungsbereichen.« (DGfG 2020: 5)

Der Geographieunterricht spielt im Kanon der Schulfächer eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von Wissen, Einsichten und Orientierungen über die Welt, in der wir leben. Stellt man die Frage, was das Fach Geographie bzw. »die Geographie« einem zeitgemäßen Fachverständnis nach ist, dann wird Geographie häufig als »Brückenfach« (DGfG 2020: 5), als »Schnittstellenfach« oder auch als »integrierende Disziplin« bezeichnet, die zwei (scheinbar) gegensätzliche Gegenstandsbereiche aufeinander bezieht: die Natur und das ihr gegenüber gesetzte, die Gesellschaft bzw. die Kultur. Entgegen einer einseitigen Verortung des Faches als Gesellschafts- oder Naturwissenschaft wird der integrative Anspruch der Disziplin betont. »Die Fachwissenschaft Geographie betrachtet die Erde als Mensch-Umwelt-System«, heißt es

in den »Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss« (ebd.: 10). Zentraler Gegenstand des Geographieunterrichts sind somit Einsichten in die »Wechselbeziehungen« von natürlichen sowie gesellschaftlichen Phänomenen und Prozessen in explizit räumlicher Perspektive.

Dieser Beitrag befasst sich in kritischer Absicht mit der »Fachlichkeit« der Geographie im Spannungsfeld von Natur und Kultur. Ausgehend von dem immanenten Natur-Kultur-Dualismus der Geographie wird mit der begrifflichen Unterscheidung zwischen der »ersten« und »zweiten Natur« eine Möglichkeit untersucht, unsere Vorstellungen von Natur, Kultur und Gesellschaft im Geographieunterricht zu reflektieren. Anhand eines Beispiels für das Phänomen der Darbietung von Natur wird die, für den physisch-geographisch orientierten Geographieunterricht, zentrale Vorstellung einer »ersten« Natur problematisiert und der Begriff der »zweiten Natur« in Anschluss an die Philosophie Adornos eingeführt. Es wird diskutiert, welches Potential der Begriff der »zweiten Natur« als Reflexionsanlass und Möglichkeit zur kritischen Distanznahme unserer Vorstellung von Natur einerseits und unserer Vorstellung von Gesellschaft andererseits besitzt. Abschließend werden die Ausführungen hinsichtlich eines kritischen Geographieunterrichts befragt.

2 Der immanente Natur-Kultur-Dualismus der Metapher des »Brückenfachs«

Die für das Selbstverständnis der Geographie zentrale Metapher des »Brückenfachs« lässt sich mit Weichhart (2008) in zweifacher Hinsicht deuten: Zum einen kann die Metapher des Brückenfachs als eine Verbindungsleistung zwischen den Disziplinen bzw. Denkkulturen der Naturwissenschaften und der Human- bzw. Gesellschaftswissenschaften verstanden werden. In diesem Verständnis stehen auch die Formulierungen in den Bildungsstandards, wenn dort etwa vom »Brückenfach zwischen diesen Wissenschafts- und Bildungsbereichen« (DGfG 2020: 5) die Rede ist. Die Geographie korrespondiert hier mit

der disziplinären Trennung von Natur- und Humanwissenschaften, die ihre ideengeschichtlichen Anfänge in der Neuzeit hat. Die heutige geläufige Trennung der Wissenschaftsbereiche basiert wesentlich auf der Trennung von materieller und geistiger Welt, die in besonderer Weise mit René Descartes Unterscheidung von *res extensa* und *res cogitans* als Zentralbegriffe des cartesischen Dualismus verbunden ist (vgl. Wagner 2015). Wurde Geographie ursprünglich als eine Einheitswissenschaft verstanden, kam es spätestens mit dem Kieler Geographentag 1969 unter der wissenschaftstheoretischen These, dass »Naturwissenschaften auf der einen und Sozial- und Geisteswissenschaften auf der anderen Seite [...] als unvereinbare Denkformen angesehen werden [müssen] (Weichhart 2003: 21) und auf epistemologischer Ebene durch »völlig inkommensurable Erkenntnisweisen charakterisiert seien« (ebd.: 22), zum Auseinanderdriften der Disziplin in die Physische Geographie einerseits und die Anthro- bzw. Humangeographie andererseits. Weichharts Überzeugung nach, ist die epistemologische These der Unvereinbarkeit als Grund der Trennung jedoch nicht zu halten. Nach seinem Dafürhalten sind »genaugenommen nur pragmatische und forschungspolitische Gründe« (ebd.: 18) für die Trennung der Disziplin ursächlich. Das ist insofern bemerkenswert, da heute mit der Brücken-Metapher nunmehr der mit der geographischen Einheitswissenschaft ursprünglich bestehende integrative Anspruch zwischen den beiden Teilbereichen der Disziplin eingefordert wird. Die Trennung der Disziplin wurde also nicht aus epistemischen Gründen vollzogen, sondern weil die wissenschaftlichen Problem- bzw. Fragestellungen nur noch geringe Gemeinsamkeiten aufwiesen. Der mit der Trennung zusammenhängende »Wandel der Erkenntnisobjekte und Fragestellungen« (ebd.: 22) sieht Weichhart als »das [Hervorhebung im Original] entscheidende Hindernis für Reintegrationsbestrebungen« (ebd.: 22f.), wie sie heute noch mit der Brücken-Metapher beansprucht werden. Entgegen der Idee einer Re-Integration beider Teilbereiche zu einer Einheitswissenschaft konzipierte Weichhart das sogenannte »Drei-Säulen Modell« (ebd.: 25), das davon ausgeht, »dass durch das Thema der Gesellschaft-Umwelt-Interaktion ein eigenständiges Erkenntnisobjekt konstituiert wird, das durch einen Komplex spezifischer Fragestellungen gekenn-

zeichnet ist, die in dieser Form weder in der Physiogeographie noch in der Humangeographie bearbeitet werden« (ebd.). Mit Weichhart ist also der Anspruch des Brückenfaches nicht einfach durch eine Schnittmenge von Physischer Geographie und Humangeographie realisierbar, sondern nur über einen eigenständigen dritten Forschungsbereich. Anderenfalls führe die Metapher des Brückenfaches dazu, den integrativen Charakter der am Mensch-Umwelt-System orientierten Disziplin im Sinne der »ganzen Geographie« als eine »Superdisziplin« (vgl. Eisel 1977: 87) zu überhöhen.

Zum anderen kann die Brückenfach-Metapher Weichhart (2008: 59) zufolge auch als eine aus seiner Sicht problematische ontologische Position (miss)verstanden werden, die »die Seinssphären von »Natur« und »Kultur« analytisch aufdecken und in ihren Wechselwirkungen erklären könne.« Das »Weltverständnis der Geographie« ist von jeher gekennzeichnet durch »die Einteilung der Welt in die Bereiche Natur und Kultur. Und dieses Konzept ist auch die zentrale Bezugsgröße der geographischen Mensch-Umwelt-Forschung« (Weichhart 2003: 26), genauer gesagt der Betrachtung der »Erde als Mensch-Umwelt-System« (DGfG 2020: 10).¹ Nach Weichhart gab es innerhalb der Disziplin immer wieder fragliche Versuche, ontologische Differenzierungen, wie beispielsweise den Natur-Kultur-Dualismus oder die Drei-Welten-Lehre Poppers², zugunsten eines Gesamtzusammenhangs aufzulösen. Insbesondere mit Gerhard Hard ist die Position verbunden, »dass es auf Grund der ontologischen Differenz zwischen den drei Welten völlig sinnlos und unmöglich sei, irgendwelche Wechselbeziehungen zwischen ihnen zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen zu machen«

-
- 1 Weichhart (2003: 26) kritisiert, dass der Begriff »Umwelt« trotz wesentlicher konzeptioneller Unterschiede häufig Synonym für Natur gebraucht wird, was eine Verkürzung des Begriffsverständnis etwa im Sinne der Ökologie darstellt.
 - 2 Mit der Drei-Welten-Lehre ist eine ontologische Position gemeint, die die Existenz dreier Welten annimmt (physikalische Welt, Welt des Bewusstseins, Welt der objektiven Gedankeninhalte) und u. a. zentral von Karl Raimund Popper vertreten wird. Einen Überblick über die Hintergründe der Konzeption im Kontext der Philosophie Poppers bietet Franco (2019).

(Weichhart 2003: 22), was letztlich von Vertretern einer Einheitsgeographie akzeptiert wurde. Der Kulturwissenschaftler Hartmut Böhme stellt in Bezug auf den Natur-Kultur-Dualismus fest, dass Versuche, die duale Denkfigur Natur/Kultur durch differenztheoretische Denkmuster, wie etwa das Konzept der »Ökologie« aufzuheben, sogar dazu führten, den Dualismus weiter zu verfestigen. Seiner Ansicht nach können wir nicht einfach auf die dualistische Vorstellung bzw. Unterscheidung von Natur und Kultur verzichten, da dessen Ursprung tief in unserer Sprache verwurzelt ist: »Wir denken in der Sprache – das heißt auch: in ihrem historischen Schatten oder auf ihrem historischen Grund.« (Böhme 1996: 51) Um zu verstehen, warum es so schwierig ist, »sich dem begrifflichen Dualismus von Kultur und Natur zu entwinden« hält es Böhme für erforderlich, sich mittels Sprachreflexion »die alten semantischen Entscheidungen bewu[ss]t zu machen«, im Sinne einer »Kritik der (symbolischen) Formen [...] in denen wir uns über Kultur und Natur verständigen« (ebd.). Wenn wir heute von Natur und Kultur sprechen, dann folgen wir »darin der altgriechischen Unterscheidung, die das Seiende, das von Natur aus ist (*physei*), von demjenigen Seienden differenziert, das sich einem anderen Seienden verdankt (*thesei*). Nur letzteres bezeichnet die Sphäre der Kultur.« (Ebd.: 48) Der semantische Ursprung des Natur-Kultur-Dualismus ist eng mit geographischen Denkweisen verwoben. So ist der Kulturbegriff unauflöslich mit agrikulturellen Gesellschaften und Verfahrensweisen verbunden, indem es zusammenfassend darum geht, die »vorfindliche Natur (*physis*) mithilfe von Techniken (*tèchnes*) zu »kultivieren«, d. h. an der Natur planvolle Veränderungen vorzunehmen« (ebd.: 52), indem wir im physisch-materiellen Raum siedeln, ihn bearbeiten, Ackerbau betreiben, ihn bewohnen etc. Der Begriff Kultur als ein Akt der »Verräumlichung und Verstetigung« bzw. als »Territorialisierung« (ebd.: 53) ist, von seiner ursprünglichen Bedeutung, an die geographische Idee der »Kulturlandschaft« (ebd.: 51) geknüpft. Natur wird durch das Zutun des Menschen zu Kultur. Kultur lässt sich in diesem Sinne als »die anthropogene, für einen Stamm oder eine Gesellschaft charakteristische räumliche Sphäre in Abhebung oder im Gegensatz zur Natur« (ebd.: 53) begreifen. »Alle Kultur beruht auf dem Verhältnis, das Menschen/Gesellschaften zur

Natur [...] einnehmen können oder müssen. Kultur ist die Kunst (*ars, archê*) durch welche Gesellschaften ihr Überleben und ihre Entwicklung in einer übermächtigen Natur sichern.« (Ebd.) Zugleich steht der Kulturbegriff in der griechischen Semantik für einen »Mechanismus der Verstetigung« (ebd.) von dem »was im Gebrauch steht, bräuchlich ist: das gut Gefestigte von Handlungen und Haltungen (Praxis und Hexis), die gewahrten Lebensformen, das Habituelle, die Riten – immer ist daran das Moment der Kontinuitätsherstellung entscheidend« (ebd.: 53). Hier verlagert sich die Bedeutungsweise von Kultur und umfasst das komplexe System von sozial geteilten Bedeutungen, Symbolen, Werten, Normen, Tradition, Sprache, künstlerischen Ausdrucksformen, Artefakten usw., das die kollektive Identität einer sozialen Gruppe oder einer Gesellschaft formt. In Sinne eines reflektierten Natur-Kultur-Dualismus lässt sich Kulturgeschichte als »transformierte Naturgeschichte« (ebd.: 61) begreifen. Natur ist hierbei als »ontologische[r] Grund, materiale[r] Stoff, symbolisches Feld und geschichtliche Bühne der kulturellen Prozesse« (ebd.: 61) zu begreifen. Sie ist im Natur-Kultur-Dualismus »gewissermaßen eine »kulturelle Selbstverständlichkeit«, immer schon da, immer im Kreislauf des Werdens, immer gleich, unzerstörbarer Grund von allem« (ebd.).

Im Unterschied zu ontologischen Erwägungen meint die Metapher des Brückenfaches, im Kontext des Geographieunterrichts, vordergründig das Zusammendenken physisch- sowie humangeographischer Wissensbestände am konkreten Gegenstand. Doch bereits mit der Trennung zwischen den beiden Wissenschaftsbereichen geht hintergründig eine fundamentale ontologische Setzung einher, die sich sprachlich bis in die griechische Antike zurückführen lässt. Die Dichotomie zwischen dem ursprünglich Bestehenden (Natur) und dem vom Menschen Gemachten (Kultur), prägt bis heute unser Weltverstehen und zeigt sich in der Geographie in zahlreichen Formulierungen: So wird die Geographie als ein Schulfach beschrieben, dessen spezieller »Beitrag zur Welterschließung [...] in der Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe [liegt]« (DGfG 2020: 5), oder dass es im Geographieunterricht darum gehe, »komplexe Wechselbeziehungen zwischen den

Sphären Natur und Gesellschaft durch ein systemisches, vernetztes und problemlösendes geographisches Denken zu beschreiben und zu analysieren« (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2012: 5). Mit Blick in die für das Fachverständnis zentralen Dokumente (Bildungsstandards, Lehrpläne) wird ersichtlich, dass der traditionelle Natur-Kultur-Dualismus beständig reformuliert wird, der auf der Annahme basiert, dass es fundamentale Unterschiede zwischen den physischen, biologischen und objektiven Aspekten der Natur einerseits und den sozialen, kulturellen und subjektiven Aspekten der menschlichen Gesellschaft andererseits gibt – ohne dabei zu spezifizieren, was unter Natur oder Kultur zu verstehen ist. In Bezug auf die Einteilung der Welt in Natur oder Kultur verweist Weichhart auf das Problem, dass sich im Prinzip alle geographischen Gegenstände gar nicht umstandslos in Natur und Kultur unterscheiden lassen, sondern sie vielmehr »hybride« Elemente der Realität« (Weichhart 2003: 26), also bereits immer schon beides, sind.

Neben der Zweiteilung der Disziplinen in Natur- und Gesellschafts- bzw. Sozialwissenschaften, lässt sich die Zweiteilung der Welt in »Natur« einerseits und den »Menschen« bzw. die »Kultur« oder »Gesellschaft«³ andererseits als eine zentrale und wirkmächtige Vorstellung für das Selbstverständnis des Schulfaches Geographie verstehen. In diesem dichotomen ontologischen Weltmodell findet sich auf der einen Seite das »Natürliche« und auf der anderen Seite, das vom Menschen »Gemachte« oder »Geprägte«. Natur wird in diesem Sinne als Gegen-

3 Bemerkenswerterweise wird in den Bildungsstandards und Lehrplänen sehr häufig von Gesellschaft, weitaus weniger jedoch von Kultur gesprochen. »Kultur« und »Gesellschaft« sind zwar zwei miteinander verbundene Begriffe im Rahmen des menschlichen Zusammenlebens, zu beachten ist jedoch, dass beide Begriffe in unterschiedlichen Kontexten und Theorien in differenzierender Absicht konzeptionell gefasst sind. Eine Unterscheidung ist etwa die von Kultur als konkreter Ausdruck menschlicher Praxis bzw. Geistestätigkeit (z.B. von Ackerbau bis Kunst und Musik) währenddessen sich mit dem Begriff Gesellschaft das übergeordnete soziale Gefüge bezeichnen lässt, in dem Menschen leben.

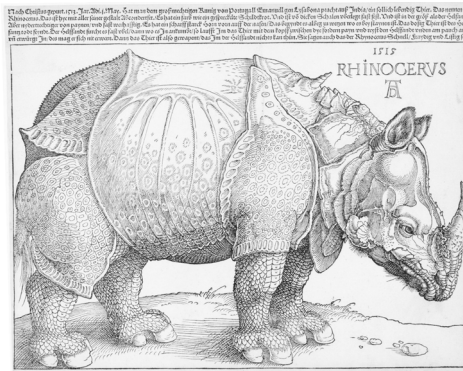
begriff zur Kultur verstanden: Ursprüngliche Natur wird durch die Überprägung bzw. Umformung durch den Menschen zur Kultur.

3 Natur als Bild – Die Vermittlung der Natur am Beispiel von Dürers »Rhinocerus«

Am 20. Mai 1515 traf in Lissabon per Schiff ein Nashorn ein.⁴ Es war ein Geschenk eines indischen Sultans an den portugiesischen König. Die Ankunft eines lebenden Nashorns war eine Sensation, da Nashörner in der Regel die strapaziöse Seefahrt nicht überlebten und so zuvor kaum jemand dieses sagenumwobene Wesen lebend zu Gesicht bekam. Die Nachricht vom Nashorn verbreitete sich in ganz Europa und so gelangten eine Beschreibung sowie eine grobe Skizze des Tieres nach Nürnberg zum Maler Albrecht Dürer. Auf Grundlage der ihm vorliegenden Informationen reimte sich Dürer ein Bild des Tieres zusammen und fertigte eine Federstrichzeichnung an, der er den Titel *Rhinozeros* gab.

4 Die folgenden Ausführungen zum Hintergrund des Bildes beziehen sich auf Informationen, die von der staatlichen Kunsthalle Karlsruhe zur Verfügung gestellt werden sowie auf die Ausführungen bei Quammen (2004).

Abb. 1: Albrecht Dürer *Rhinoceros* (Das Rhinoceros),
1515.



Quelle: Städel Museum, Frankfurt a.M.

Dürer selbst hatte nie ein Nashorn zu Gesicht bekommen. Da man ihm berichtet hatte, dass das Nashorn einen Schutzpanzer aus starren Hautplatten trage, stattete er es mit einer Rüstung aus, wie sie seinerzeit deutsche Ritter trugen. Der amerikanische Schriftsteller und Wissenschaftsautor David Quammen (2004) beschreibt das Bild in einem Aufsatz mit dem Titel: »Das Kesselblechnashorn – Zusammengereimte Natur, entdeckte Natur« wie folgt:

»Das Tier trägt eine Halsberge, einen Brustpanzer um den Mittelteil des Körpers, Schutzplatten auf den Schultern, Beinschienen um die Schenkel, während der Brustpanzer von adrett gereihten Nieten gesäumt ist. Die Steilstellung des Horns verstärkte er, sodass es als Instrument zum Aufspießen und Zerfleischen an Gefährlichkeit gewann. Das Gesicht versah er mit allerlei Arabesken und einem Ausdruck massiver Bösartigkeit. Sicherheitshalber fügte er ein zweites, kleineres Horn hinzu, das aus dem Genick wächst und nach vorne weist. Das von Dürer vorgestellte und porträtierte Nashorn ist ein eindrucksvoller Aggressor, mürrisch, unverwundbar, wie geschaffen,

überall, wo es hinkommt, Angst und Schrecken zu verbreiten: ein Kriegsrhinozeros.« (Quammen 2004: 279)

Auf Grundlage seiner Zeichnung ließ Dürer einen Holzschnitt anfertigen, der als Druckform für die Gutenberg-Druckpresse diente. Die Darstellung des Rhinozeros wurde in einer hohen Auflage gedruckt und fand als Flugblatt in ganz Europa massenhaft Verbreitung. Zu trotz, dass Dürer nie ein echtes Nashorn sah, wurde die Vorstellung eines Nashorns seit dem frühen 16. Jahrhundert weitgehend durch sein Bild eines Rhinozeros geprägt. Erst Mitte des 18. Jahrhunderts kamen neue lebendige Nashörner nach Europa, die einer breiten Öffentlichkeit in exotischen Shows präsentiert wurden und den Menschen ermöglichten, sich selbst ein Bild von diesem Tier zu machen. Das bekannteste Nashorn aus dieser Zeit hieß Clara. Es hat die Seereise nach Europa lebend überstanden und wurde durch eine siebzehnjährige Ausstellungstour berühmt. Das Nashorn Clara irritierte als lebendiges Anschauungsobjekt und veränderte das Bild des Tieres in Europa nachhaltig. Denn ihr Aussehen und Gemüt widersprach der verbreiteten Vorstellung einer blutrünstigen Bestie. Clara sah auch nicht aus wie ein Ritter und hatte bloß ein kleines Horn – keine zwei. Das Nashorn Clara diente als Grundlage weiterer, nun realistischerer, Gemälde von Nashörnern und sorgte zudem dafür, dass Nachdrucke von Dürers Entwurf angepasst wurden. Doch obwohl ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einer breiten Öffentlichkeit realistische Vorbilder vorlagen, prägte Dürers Entwurf noch über lange Zeit die Vorstellung eines Nashorns in Europa. Dürers Nashorn war eine der ersten Naturabbildungen, die sehr geschickt massenhaft vermarktet wurde und gilt aufgrund ihrer Verbreitung und ihrer Wirkung auf die Vorstellung der Menschen als eine der einflussreichsten Tierdarstellungen bzw. Naturabbildungen überhaupt (vgl. Quammen 2004: 276). Anhand des Dürer-Nashorns lassen sich mindestens zwei zentrale Einsichten zur Natur gewinnen. Zum einen ist das Rhinozeros-Bild historisch beispielhaft dafür, wie Bilder unsere Vorstellung von Naturphänomenen prägen. Es verweist darauf, dass unsere Vorstellung von Natur, genauer gesagt unsere Einsicht in die Vielfältigkeit der Naturphänomene nur zu einem kleinen

Teil Resultat subjektiver und unmittelbarer Erfahrung ist. Vielmehr ist unsere Vorstellung von Natur das Resultat medialer Vermittlung durch Bild und Sprache. Zum anderen verweist die Wirkungsgeschichte des Rhinozeros-Bildnisses auf den Sachverhalt, dass Abbild und Urbild bzw. Vorstellung und Realität in Diskrepanz geraten können. Mit der Ankunft Claras treten die durch Dürer geprägte bildliche Vorstellung und die offensichtliche Wirklichkeit des Nashorns auseinander. So wurden diejenigen, die glaubten, dass ein Nashorn ein zweites Horn auf dem Rücken habe und eine Bestie in Ritterrüstung sei, eines Besseren belehrt. Die Differenz von Dürers-Rhinozeros und Nashorn Clara wirft die Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildnis und abgebildeten Objekt oder, erkenntnistheoretisch gewendet, nach dem Verhältnis zwischen Vorstellung und Realität auf.

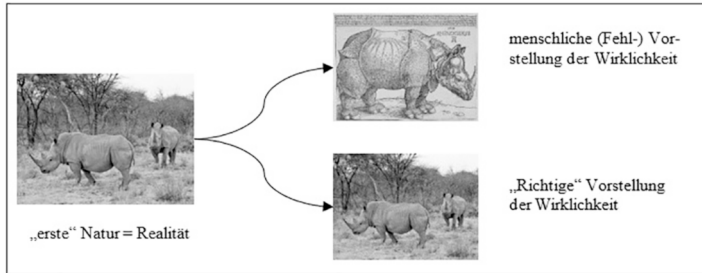
4 Natur als epistemologische Verhältnisbestimmung

Das Verhältnis von Vorstellung und Realität ist eine philosophische Fragestellung, die bis in die griechische Antike zurückreicht. Als sogenannte Abbildtheorien lassen sich hierbei unterschiedliche erkenntnistheoretische Positionen fassen, die nach Precht (2015) zwei Grundannahmen teilen: Zum einen die »Annahme einer vom Bewusstsein unabhängigen, objektiv existierenden Wirklichkeit« und zum anderen die Annahme einer »Bewusstseinsleistung des menschlichen Verstandes oder einer sprachlichen Darstellung, durch die die Wirklichkeit [...] abgebildet wird« (Precht 2015: o.S.). Das Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Abbild im Bewusstsein wird als »Abbildrelation« bezeichnet und, je nach erkenntnistheoretischem Standpunkt, unterschiedlich bestimmt.

Die »naiv-realistische« Position geht davon aus, dass wir die uns umgebende Realität zutreffend wiedergeben können. Vor uns liege demnach eine unbestreitbare Wirklichkeit, die wir objektiv mittels unserer Sinne wahrnehmen können. Als Resultat eines passiv-rezeptiven Wahrnehmungsprozesses erscheinen »die Abbilder der wirklichen Dinge, deren Eigenschaften und Beziehungen« (ebd.) in unserem Bewusstsein.

Wenn wir also beispielsweise in den Zoo gehen, dann bildet sich das Nashorn über die Sinne ähnlich einer Fotokamera im Bewusstsein ab.

Abb. 2: Naiv-realistische Abbildtheorien



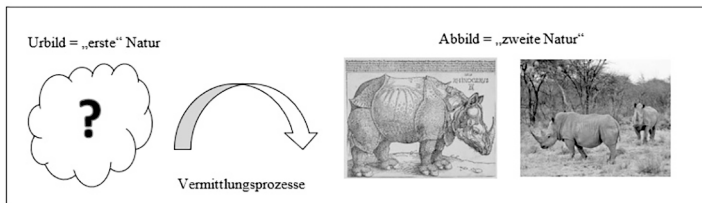
Quelle: Eigene Darstellung.

Das Verhältnis zur Realität ist ein unmittelbares, in der es möglich ist, sich ein objektiv eindeutiges bzw. richtiges Bild vom Nashorn zu machen. Wenn wir nur richtig hinschauen, dann sehen wir das Nashorn, wie es wirklich ist, und, dass sich dieses mit absolutem Wahrheitsanspruch von Fantastereien und Fehlvorstellungen – wie Dürers Rhinoceros – unterscheidet. Die mit dieser Position verbundene Annahme, es gebe eine Natur, die in irgendeiner Form vom Menschen unabhängig, ursprünglich und damit unverfälscht existiert und vom Menschen bloß erkannt werden muss, wird im Folgenden als »erste Natur« bezeichnet. Sie ist eine exakte Natur – »Natur im Sinn der Naturwissenschaft« (Adorno, GS 1: 355).

Reflektierte Abbildtheorien hingegen heben, neben der Vermittlung über die Sinne, die Bewusstseinsleistung des menschlichen Verstandes hervor. Diese Positionen betonen, dass nicht die wirklichen Dinge selbst wahrgenommen werden, sondern nur ihre Abbilder dem Bewusstsein zugänglich sind. Durch die Erkenntnisbedingungen des Menschen können wir kein absolutes Bild der Realität gewinnen. »Auf die Beschaffenheit der Wirklichkeit kann von den Abbildern her [nur] hypothetisch

geschlossen werden.« (Precht 2015: o.S.) Im Sinne reflektierter Abbildtheorien erzeugen wir ein Abbild von der Natur, das durch unsere Wahrnehmung sowie unser Denken bestimmt oder mit einem anderen Wort vermittelt wird. Die Vorstellung einer unmittelbaren »ersten« Natur wird als naiv bzw. falsch zurückgewiesen. Vielmehr sei unsere Vorstellung bzw. unser Bild von Natur Resultat von Vermittlungsleistungen und in diesem Sinne stellt das Abbild im menschlichen Bewusstsein eine »zweite Natur«, d.h. eine vermittelte Natur, dar.

Abb. 3: Reflektierte Abbildtheorien



Quelle: Eigene Darstellung.

5 »Zweite Natur« als Kritik am Schein der Naturhaftigkeit

Die Problematik von Urbild und Abbild ist auch für naturwissenschaftliches Denken (und so auch für die Geographie) von zentraler Relevanz. Indem wir annehmen, dass Nashörner tatsächlich existieren, diese nicht nur in unseren Köpfen leben, sondern eine denkunabhängige Realität haben, lässt sich vom »ontologischen Realismus« (vgl. Schweppenhäuser 2018: 110) sprechen. Im Kontext der Naturwissenschaften ist hiermit die essentialistische Ansicht verbunden, dass es eine richtige Art und Weise gibt, etwa die Welt der Tiere oder die Familie der Nashörner in natürliche Arten zu unterteilen. Auf Grundlage umfassender empirischer Forschungsbemühungen werden Systematiken bzw. Ordnungsschemata geschaffen, die es uns im Resultat erlauben, ein einzelnes Nashorn,

beispielsweise als Panzernashorn, zu identifizieren. Dürers Rhinoceros und wissenschaftliche Ordnungsschemata haben jedoch etwas gemein: Ähnlich wie Dürers Nashorn sind auch die Ordnungsschemata der Wissenschaft kein direktes Abbild einer »ersten Natur«, sondern Konstrukte mit heuristischer Funktion. Trotz der seinerzeit abenteuerlichen Geschichten rund um das Nashorn lässt sich aus heutiger Sicht feststellen, dass Dürers Entwurf einem »echten« Nashorn, nämlich einem Panzernashorn, schon ziemlich nahekommt. Das Dürer-Nashorn ist in Analogie zu wissenschaftlichen Ordnungsschemata keinesfalls bloßes Fantasieprodukt, es ist Interpretationsleistung der Information, die ihm vorlagen. Wir neigen dazu, naturwissenschaftlichem Wissen und Ordnungsschemata eine Macht zuzusprechen, die diese eigentlich nicht hat: nämlich die Realität als »erste Natur« in einem objektiven Sinne zu repräsentieren.

Das Konzept der »zweiten Natur« lässt sich in Bezug auf Adorno als ein Begriff der Kritik an »erster Natur« begreifen, mit dem sich die Gegenüberstellung von Mensch und Natur in zweifacher Hinsicht unterlaufen lässt: Die erste Form besteht in der Kritik dessen, was bislang naiverweise als »echte« bzw. »erste« Natur betrachtet wurde. Der Begriff »zweite Natur«, als ein Gegenbegriff zur »ersten Natur«, hängt in seiner Bedeutung wesentlich davon ab, was unter »erster« Natur begriffen wird. Bezogen auf das eingangs aufgeworfene traditionelle dichotome Weltmodell zwischen Natur und Mensch in der Geographie kann in erster Hinsicht unter »erster« Natur die Annahme einer vom Bewusstsein unabhängigen, objektiv existierenden Realität verstanden werden. In dieser Hinsicht betont das Konzept einer »zweiten« Natur die Bewusstseinsabhängigkeit unseres Weltverständnisses, die jedoch von Seiten positivistischer (Natur-)Wissenschaft unterschlagen wird: »Das Denken des Dinges, in dem Denken sich vergessen hat, wird zu dessen Gegebenheit.« (Adorno, GS 5: 175) Schon aufgrund unserer Erkenntnisbedingungen, die Abhängigkeit unseres Denkens von Sprache und Begriffen, ist in diesem Sinne »in Wahrheit die zweite Natur die erste« (Adorno, GS 1: 365).

In zweiter Hinsicht lässt sich die »erste Natur« als eine ursprüngliche, vom Menschen unbedingt bzw. unverfälscht existierende Natur

begreifen. Unter dem Begriff einer »zweiten Natur« ließe sich hierbei aufweisen, dass es diese ursprüngliche Natur nicht gibt. So ist etwa die heutige Nashornpopulation wesentlich durch unter anderem Schutzgebiete, Jagd oder Zucht beeinflusst. Das Nashorn als Phänomen »zweiter Natur« stellt sich in dieser Perspektive als etwas dar, das sich auf den Bereich der physisch-materiellen Welt bezieht, »für die vom jeweiligen Betrachter die gegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Überprägungen [...] nicht unmittelbar erkennbar sind« (Weichhart 2008: 60). »Zweite Natur« ist hierbei als ein Begriff zu verstehen, der Natur als per se gesellschaftlich überformte Natur herausstellt und sich zugleich gegen jegliche Form eines Ursprungsdenkens erwehrt. Er ist kritischer Gegenbegriff für eine Vorstellung von Natur, die wir fälschlicherweise für eine erste, ursprüngliche, reine Natur halten. Mit dem Begriff der »Zweiten Natur« wird Natur nicht als etwas begriffen, dass gleichsam starr und unveränderbar ist, sondern in ihrem Verhältnis zur Geschichte als durch den Menschen gemacht und veränderbar erscheint (vgl. Hogh 2021; Hogh/König 2011). »Diese zweite Natur ist, indem sie sich als sinnvoll gibt, eine des Scheines, und der Schein an ihr ist geschichtlich produziert. Sie ist scheinhaft, weil die Wirklichkeit uns verloren ist, und wir sie glauben sinnvoll zu verstehen [...].« (Adorno, GS 1: 364)

6 »Zweite Natur« als Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse

In der Verhältnisbestimmung von Mensch und Natur besteht eine weitere Blickrichtung: die auf die menschliche Natur sowie Kultur und Gesellschaft. Unser Leben ist von zahlreichen Gewohnheiten geprägt, die wir als »Normalität« begreifen. Wir stehen morgens auf, gehen zur Arbeit, um unseren Lebensunterhalt zu verdienen. Nach der Arbeit gehen wir dann noch schnell zum Bäcker und kaufen ein Brot für den Abend. Das, was wir als »normal« und alltäglich begreifen, hat häufig den Anschein von Naturhaftigkeit, wie etwa die Lohnarbeit oder das Prinzip des Tauschens mittels des Geldes. Die gesellschaftlichen Phänomene, die uns gleichsam »natürlich« im Sinne von normal, notwendig, unabänderlich, gar naturgesetzlich erscheinen, werden von

Adorno (2003) als »zweite Natur« bezeichnet. »Zweite Natur« meint in diesem Sinne die »Welt der Konventionen« (Adorno, GS 1: 359), die gesellschaftlichen Normen und Prinzipien, die unser aller Leben bestimmen. Zugleich verwendet Adorno die Begrifflichkeit der »zweite[n] Natur« in Bezug auf die »menschliche Natur« und ihre Bedürfnisse an, indem diese durch die sozialen Strukturen und Kulturtechniken der Gesellschaft vermittelt werden. Adorno versteht darunter die Art und Weise, wie die Menschen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Erfahrungen und Erwartungen bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen und Denkmuster erlernen und verinnerlichen. Die »zweite Natur« ist somit das Ergebnis von Prozessen der Sozialisation, Erziehung und Bildung, die dazu führen, dass bestimmte Verhaltensweisen, Normen und Werte als selbstverständlich und unveränderlich wahrgenommen werden. »Zweite Natur« ist in dieser Doppelbedeutung ein mahnender, kritischer Begriff, der einerseits auf die gesellschaftlichen Bedingungen, die »Verhärtung der Gesellschaft, die Menschen stets zu Objekten herabsetzt« (Adorno, GS 8: 202) verweist und zugleich das durch diese Bedingungen, den »Druck der Verhältnisse« (ebd.), hervorgebrachte Individuum in den Blick rückt. Es sind die gesellschaftlichen Verhältnisse, die den Menschen in einen Bewusstseinsstand führen, der in der kritischen Theorie als »bürgerliche Kälte« (vgl. Stückler 2014) bezeichnet wird.

Das, was der Mensch ist, ist nicht von Natur aus gegeben (erste Natur), sondern Resultat gesellschaftlicher Verhältnisse und Strukturen: »alles gesellschaftlich Seiende ist ein Gewordenes, »zweite Natur« (Adorno, GS 8: 228). Der Begriff der »zweiten Natur« stellt sich Rath (2020) zufolge durchgängig in Adornos Werk als ein Konzept dar, »das der Analyse von oder der Kritik an scheinhafter Unmittelbarkeit dient.« (Ebd.: 10) Das Ziel besteht darin »den Schein der Naturwüchsigkeit und Unmittelbarkeit von in Wirklichkeit Gewordenem und Vermitteltem [aufzuweisen]« (ebd.: 1). Die Gegenstände der Analyse sind dabei vielfältig: Sie umfassen allgemeinste Sphären wie Kultur, Gesellschaft, Geschichte aber auch konkrete ökonomische Verhältnisse, gesellschaftliche Institutionen, erkenntnistheoretische Konstrukte (wie zuvor am Beispiel des Nashorns diskutiert) sowie Kunst und Musik. Adornos

Begriff einer »zweiten Natur« beschreibt die Art und Weise, wie gesellschaftliche Normen und Praktiken zu einer selbstverständlichen, natürlichen und unveränderlichen Realität werden, die unser Denken und Handeln bestimmen. Dabei wird die gesellschaftliche Ordnung als etwas wahrgenommen, das nicht von Menschen gemacht wurde, sondern als etwas, das quasi naturhaft unabhängig von ihnen existiere und daher nicht verändert werden kann. Als Begriff der Kritik dient die »[zweite] Natur« dazu, das als selbstverständlich Betrachtete der herrschenden Gewohnheiten und der geltenden Konvention« (Funke/Rath 2017: o.S.) zu reflektieren.

Die Methode, etwas unmittelbar Wirkendes, etwas als »Natur« Erscheinendes als vermittelt und somit »zweite Natur« aufzuweisen, steht im Zentrum von Adornos Ideologiekritik (vgl. Breitenstein 2021). Adorno geht davon aus, dass die moderne Gesellschaft von Ideologien geprägt ist, die dazu dienen, den Menschen von den wahren gesellschaftlichen Verhältnissen zu entfremden und sie so daran zu hindern, ihre wirkliche Situation zu erkennen und zu verändern. Ideologiekritik zielt folglich darauf ab, die scheinbare Selbstverständlichkeit bzw. »Naturhaftigkeit« gesellschaftlicher Normen und Praktiken zu durchbrechen und ihr Gewordensein sowie ihre Veränderbarkeit aufzuzeigen. Natur ist in diesem Sinne zentraler und notwendiger Begriff der Analyse und Kritik der »gewordenen, übermächtigen Verhältnisse« (Adorno, GS 8: 250).

Mit dem Konzept der »zweiten Natur« als Form der Kritik ist insgesamt der Anspruch verbunden, einem an Ursprung und Unmittelbarkeit orientierten Denken ein Vermittlungsdenken gegenüberzustellen. Nun bedeutet dies jedoch nicht, dass dadurch der Begriff Natur überflüssig wird. Wenn auch Adorno die Idee eines ursprünglichen Ersten energisch ablehnt und sich entgegen geodeterministischen Denkweisen »weigert, Kultur aus Natur herauszupinnen« (Adorno, GS 11: 28), so betont der Begriff der »zweiten Natur« zugleich »das naturwüchsige Wesen von Kultur selber« (ebd.). Kultur ist in diesem Sinne »kein zu destruierendes Epiphänomen über dem Sein, sondern das darunter Liegende selbst ist thesei, die falsche Gesellschaft« (ebd.). In ihrer Geschichtlichkeit, ihrem Gewordensein begreift Adorno die gesellschaftlichen Verhältnisse als Natur. Natur und Kultur sind Begriffe einer »vergesellschafteten Welt«.

Ihre Verhältnisbestimmung bedarf keiner ontologischen Setzungen, sondern einer Kritik an Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit durch das Aufzeigen ihrer geschichtlichen Vermittlung. Gesellschaftskritik als Kulturkritik meint, »den Anspruch von Kultur zu erschüttern und sie zum Eingedenken ihrer Unwahrheit zu bewegen, eben jenes ideologischen Scheins, in dem Kultur als naturverfallen sich offenbart« (ebd.: 29). Erst in dem Blick auf ihr Gewordensein wird »die zweite Natur ihrer selbst inne als erste« (ebd.). Oder auf andere Art formuliert: »Es ist in Wahrheit die zweite Natur die erste.« (Adorno, GS 1: 365)

7 Implikationen für den Geographieunterricht

Der Begriff der »zweiten Natur« lässt sich als eine lohnende didaktische Kategorie für das Zusammenspiel aus natur- und gesellschaftswissenschaftlichem Denken im Geographieunterricht begreifen. In Bezug auf das naturwissenschaftliche Denken dient der Begriff der »zweiten Natur« der Reflexion, wie die Wahrnehmung und das Erkennen von Naturphänomenen durch soziale und kulturelle Faktoren beeinflusst werden. Im naturwissenschaftlichen Denken wird »Natur« häufig als physische und materielle Welt begriffen, die als unabhängig von menschlichen Konstruktionen bzw. Interpretationen vorausgesetzt wird. Sie wird durch Naturgesetze und Naturprozesse bestimmt, die durch wissenschaftliche Methoden und Experimente erforscht werden können.

So lehren wir im Geographieunterricht beispielsweise, dass es verschiedene Vulkantypen gibt. Der Begriff der »zweiten Natur«, bezogen auf solche Ordnungsschemata, verweist auf die Interpretationsabhängigkeit der naturwissenschaftlichen Weltsicht, die nicht mit der Realität selbst zu verwechseln ist. In diesem Sinne traf der bekannte Vulkanologe und Naturfilmer Maurice Krafft in einem Fernsehinterview folgende Aussage zur Klassifikation von Vulkanen:

»Vulkanklassifizierungen gehören verboten. Du kannst keinen Vulkan klassifizieren. Jeder Vulkan ist einzigartig. Das ist nicht böse

gemeint, aber nur die alten Akademiker klassifizieren Dinge und zwingen ganze Generationen ihre Modelle anzuwenden. Da ist keine Wahrheit drin. Dabei wäre es besser jeden Vulkan für sich zu erforschen und missbräuchliche Klassifizierungen vermeiden.« (Krafft im Dokumentarfilm »Fire of Love«, 2022, CA/USA, Dosa)

Mit dem Begriff der »zweiten Natur« vor Augen, tun wir also gut daran, den Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht Klassifikationen nicht als absolute Abbilder der Wirklichkeit verkaufen zu wollen. Diese sind eine Abstraktion von Natur und insofern »zweite Natur«. Gerade im Kontext naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, die den Schein der Unmittelbarkeit tragen, bedarf es im Geographieunterricht einer Sensibilität für epistemische Fragen. Derzeit versucht sich das Fach Geographie aus bildungspolitischen Gründen als naturwissenschaftliches Fach zu profilieren, womöglich aufgrund der gesellschaftlichen Zuerkennung eines Vorranges der Naturwissenschaften gegenüber den Sozialwissenschaften. Die epistemische Stoßrichtung der Kritik »zweiter Natur« offenbart jedoch, dass naturwissenschaftliches Tatsachenwissen, das auf Erfahrung mit einer objektiven Welt beruhe, keinen grundsätzlichen Vorrang vor den symbolisch konstituierten Sinnzusammenhängen eines hermeneutischen Wissens besitzt.

Des Weiteren dient der Begriff »zweite Natur« im Bereich des gesellschaftswissenschaftlichen Denkens der Kritik am Schein der Naturhaftigkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse. Im Kontext eines Geographieunterrichts mit kritisch-emanzipatorischen Bildungsauftrag ist es wichtig, Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass gesellschaftliche Verhältnisse und damit bestimmte soziale, ökonomische, kulturelle und politische Strukturen nicht naturgegeben und damit unausweichlich sind. Denn der Schein der Naturwüchsigkeit und Unmittelbarkeit führt dazu, dass beispielsweise soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten etwa in Folge des stadtgeographischen Prozesses der Gentrifizierung oder Umweltprobleme wie dem Klimawandel als unausweichlich und unveränderlich angesehen werden. Mit emanzipatorischem Anspruch lässt sich Gesellschaft als »zweite Natur« enttarnen und Kritik üben, an den gesellschaftlichen Zwangsmechanis-

men, die jeder einzelne von uns unterliegt. Die verschiedenen Themen des Geographieunterrichts, im Spannungsfeld von »erster« und »zweiter Natur« zu betrachten, ist letztlich ein Modus beständiger Kritik. Die Einsicht in die »zweite Natur« als Ideologiekritik, das Hinterfragen der Normalität, resultiert in einem reflektierteren Verhältnis zur Welt und zu sich selbst, und ist daher für einen kritischen Bildungsanspruch von zentraler Relevanz.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, GS, Bd. 1, Philosophische Frühschriften: Vorträge und Thesen: Die Idee der Naturgeschichte.
- Adorno, GS, Bd. 5, Zur Metakritik der Erkenntnistheorie.
- Adorno, GS, Bd. 8, Soziologische Schriften I: Soziologie und empirische Forschung.
- Böhme, Harmut (1996): »Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). – Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs«, in: Renate Glaser/Matthias Luserke (Hg.), Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 48–68.
- Breitenstein, Peggy H. (2021): »Zerschlagen des Scheins der Naturwüchsigkeit. Naturgeschichte zwischen Marx und Adorno«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 69, S. 1036–1052.
- DGfG (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. mit Aufgabenbeispielen, Berlin.
- Eisel, Ulrich (1977): »Physische Geographie als problemlösende Wissenschaft? Über die Notwendigkeit eines disziplinären Forschungsprogramms«, in: Geographische Zeitschrift 65, S. 81–108.
- Franco, Giuseppe (Hg.) (2019): Handbuch Karl Popper (= Springer Reference), Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

- Funke, Gerhard/Rath, Norbert (2017): »Natur, zweite«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*, Basel: Schwabe Verlag.
- Hogh, Philip (2021): »Die gesellschaftliche Destabilisierung der Natur und die Rückkehr des Naturschreckens. Kritische Überlegungen zum Anthropozän«, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 69, S. 1020–1035.
- Hogh, Philip/König, Julia (2011): »Bestimmte Unbestimmbarkeit. Über die zweite Natur in der ersten und die erste Natur in der zweiten«, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 59, S. 419–438.
- Precht, Peter (2015): »Abbildtheorie«, in: Peter Precht/Franz-Peter Burkard (Hg.), *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*, s.l.: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Quammen, David (2004): *Die zwei Hörner des Rhinoceros. Kuriose und andere Geschichten vom Verhältnis des Menschen zur Natur* (= List, Band 60382), Berlin: Ullstein Heyne List.
- Rath, Norbert (2020): »Adornos Konzept einer »zweiten Natur««, in: *Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie der Gesellschaft*.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2018): *Revisionen des Realismus. Zwischen Sozialporträt und Profilbild* (= *Abhandlungen zur Philosophie*), Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stückler, Andreas (2014): »Gesellschaftskritik und bürgerliche Kälte«, in: *Soziologie* 43, S. 278–299.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): *Thüringer Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – Geographie*, Erfurt.
- Tiedemann, Rolf (Hg.) (2003): *Gesammelte Schriften in 20 Bänden* (= *Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft*), Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Wagner, Astrid (2015): »Res cogitans/es extensa«, in: Peter Precht/Franz-Peter Burkard (Hg.), *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*, s.l.: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

Weichhart, Peter (2003): »Physische Geographie und Humangeographie – eine schwierige Beziehung: Skeptische Anmerkungen zu einer Grundfrage der Geographie und zum Münchner Projekt einer »integrativen Umweltwissenschaft«, in: Günter Heinritz (Hg.), Integrative Ansätze in der Geographie – Vorbild oder Trugbild? Münchner Symposium zur Zukunft der Geographie. Eine Dokumentation, Passau: L.I.S-Verlag, S. 17–34.

Weichhart, Peter (2008): »Der Mythos vom Brückenfach«, in: Geographische Revue, S. 59–69.

»Die Natur, die wir selbst sind«

Annäherungen an Gernot Böhmes Leibphilosophie aus geographiedidaktischer Perspektive

Nicola Sophie Richter

*»Die Natur ist in aller Munde, sie wird auch weiterhin abgerufen als Orientierungspol – aber worauf bezieht man sich da eigentlich?« (Böhme 1999: 65) Diese Frage aus einem Interview möchte ich gern einmal an Sie als Lesende weitergeben: Alle Welt redet von Natur. Doch woran denken Sie, wenn Sie den Begriff der *Natur* hören? Denken Sie an eine Landschaft oder einen Wald, mit Tieren, Pflanzen, Gewässern? Denken Sie vielleicht an einen Park, vielleicht in ihrer Heimatstadt? Vielleicht verknüpfen Sie den Begriff auch mit Vorstellungen, die Sie aus ihrer Kindheit kennen oder mit Erfahrungen, die Sie gemacht haben? Mit Naturschutz oder auch mit Politik, vielleicht auch mit bestimmten Werbeslogans, sei es aus der Tourismusbranche oder dem Bereich der Ernährung oder der Kosmetik?*

Der Begriff der Natur ist in unserem alltäglichen Sprachgebrauch fest verankert. Natur ist allgegenwärtig. Doch wenn Sie einmal ihre eigene Wahrnehmung prüfen, wenn Sie diese vielleicht einmal mit dem persönlichen Gedanken und Erleben Anderer abgleichen, merken Sie schnell: Unsere Vorstellungen von Natur sind individuell verschieden. Unsere Vor-Erfahrungen, unsere Biografie, unsere Lebensweise formen unseren Blick. Ist es nicht an der Zeit, sich des Inhalts und auch der Legitimation des Begriffs »Natur« zu versichern? *»Was eigentlich ist Natur?«*

Ich möchte mich in diesem Beitrag gemeinsam mit Ihnen auf eine Reise begeben. Auf eine Reise in das Gebiet der Natur, das wir alle zu ken-

nen meinen, doch mit jedem der Beiträge in diesem Sammelband wieder neu entdecken. Grundlage und Inspiration meines Beitrags ist ein Interview von Thomas Bach, Udo Grün und Siegfried Reusch, das sie mit dem Philosophen Gernot Böhme im Jahr 1999 führten. Auf den folgenden Seiten möchte ich anhand dieses Interviews aufzeigen, inwiefern eine Beschäftigung mit den phänomenologischen Grundgedanken Gernot Böhmes eine Bereicherung für unsere Vorstellung von Natur, und so auch für die Generierung von Erfahrungs- und damit Verstehensprozessen im Geographieunterricht, darstellt.

In einem ersten inhaltlichen Schritt werde ich, ausgehend von der Biografie Böhmes sowie von dem Inhalt des Interviews, die Sicht Böhmes zur Naturwissenschaft und zu einer »Phänomenologie der Natur« darstellen, um sodann das Potential und die Relevanz letzterer für das Nachdenken über Natur zu verdeutlichen. Abschließend möchte ich einige Überlegungen zur Bedeutung der phänomenologischen Haltung Böhmes für die Geographiedidaktik mit Ihnen teilen.

Gernot Böhme studierte Mathematik, Physik und Philosophie an den Universitäten Göttingen und Hamburg. Er promovierte 1965 »Über die Zeitmodi. Eine Untersuchung über das Verstehen von Zeit als Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft mit besonderer Berücksichtigung der Beziehung zum zweiten Hauptsatz der Thermodynamik«. Seine Habilitation folgte 1973 zum Thema »Zeit und Zahl. Studien zur Zeittheorie bei Platon, Aristoteles, Leibnitz und Kant«. Von 1966–1969 war er wissenschaftlicher Assistent an der Universität Heidelberg und von 1970 bis 1977 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt. Ab 1977 war er Professor für Philosophie an der technischen Universität Darmstadt, er starb im Jahr 2022 (vgl. Böhme 1999: 60).

In der Biografie ebenso wie im für mich als Inspiration dienenden Interview scheint bereits eine gewisse Abkehr Böhmes von der Naturwissenschaft und eine Hinwendung zur Philosophie durch, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

1 Naturwissenschaft und Phänomenologie der Natur

Gernot Böhme betont im Interview, dass die Naturwissenschaft in ihrer Entwicklung unter dem herrschenden Ideal der Objektivität versuchte, die menschliche Sinnlichkeit herauszudrängen. In ihrer Ausbildung lerne die Naturwissenschaftlerin, sich auf apparative Feststellungen zu verlassen, die Natur im Zusammenhang von Technik zu erkennen und sich eben nicht auf die eigenen menschlichen Sinne einzulassen. So wird in der Naturwissenschaft versucht, die menschliche Sinnlichkeit, ebenso wie unsere biographischen Vormeinungen und Vor-Urteile aus dem Erkenntnisprozess herauszuhalten (vgl. Böhme 1999: 61). Böhmes Schüler Werner Kutschmann führt diesen Gedanken in seinem Werk »Der Naturwissenschaftler und sein Körper. Die Rolle der »inneren Natur« in der experimentellen Naturwissenschaft der frühen Neuzeit« (1986) weiter aus, indem er die Geschichte der neuzeitlichen Naturwissenschaft als eine Zurückdrängung der inneren Natur zugunsten der Erforschung der äußeren Natur beschreibt. Die innere Natur versteht er dabei als die Natur, die wir als körperliche Wesen selbst sind und die äußere Natur als die Welt, der uns umgebenen und nicht von uns selbst geschaffenen Körper (vgl. Kutschmann 1986: 13). Die Wissenschaftlichkeit der Naturwissenschaft besteht nun in der Verdrängung dieser menschlichen Subjektivität, darin dass

»[d]er Körper [...] störungsfrei, gleichläufig und gleichmütig Denktätigkeit ermöglichen [soll]. Soll materieller Träger oder »Basis« dieser Tätigkeit sein, ohne daß [sic!] Beeinträchtigungen oder Verzerrungen von seiner Seite zu gewärtigen wären. Der Körper tritt also nicht ab, er tritt nur zurück. Er tritt zurück, insofern er angehalten wird, seine physische Präsenz aus dem Geschehen des Experiments [...] herauszuhalten. Und er tritt zurück, insofern ihm zugemutet wird, die Empfindungen der sympathetischen Teilnahme, der Mit-Empfindung an Natur, zu unterdrücken oder zumindest doch auf die stille und unmerkliche antizipatorische Begleitung der Naturvorgänge zu reduzieren.« (Kutschmann 1986: 329)

Kutschmann verdeutlicht seine Gedanken am Beispiel der Physik, dennoch lassen sie sich auf weitere empirische Naturwissenschaften übertragen. Nach Böhme (1999: 61) hat die Kritik an der neuzeitlichen Naturwissenschaft und der ihr folgenden Technik zu anderen Erkenntnisformen von Natur und zu einem anderen Naturumgang geführt. Gleichzeitig erkennt er an, dass diese alternativen Zugangsmöglichkeiten in andere Praxiszusammenhänge eingebettet wären und so andere Funktionen hätten.

Als eine alternative Erkenntnisform nennt Böhme im Interview die Phänomenologie, die er als geeignet sieht, auf den Bereich der Natur angewendet zu werden. Unter »Phänomenologie der Natur« versteht er »eine Erkenntnisweise [...], die ein Wissen von Natur durch Entfaltung und Wahrung ihrer sinnlichen Gegebenheit gewinnt« (Böhme/Schiemann 1997: 8) und unterscheidet sie so von der Naturwissenschaft. Als ein Typ wissenschaftlicher Philosophie ist sie »genau dort zuständig [...] wo es um Gegenstände geht, die in unmittelbarer Erfahrung oder im Kontext der Selbsterfahrung erkannt werden« (Böhme 1999: 65). Auch Wilfried Lippitz unterstreicht diese Aussage, da sich »[d]er phänomenologische Zugang gegen das vorherrschende neuzeitliche, naturwissenschaftlich geprägte Rationalitäts- und Weltverständnis ab[setze], ohne die Standards wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens zu verlassen« (Lippitz 1990: 93).

Doch wie versteht eine Phänomenologie der Natur nun die Natur? Und in welcher Verbindung steht dazu der Mensch? Gernot Böhme spricht in seiner Essaysammlung »Leib. Die Natur, die wir selbst sind« (2018) vom menschlichen Leib als »Natur des Menschen in Selbsterfahrung« (Böhme 2018: 41). Dieser sei nichts anderes als das ausgedehnte leibliche Spüren, mit dem wir unser Lebensumfeld in allen Sinnen erfassen und unterscheidet sich so vom naturwissenschaftlich erklärbaren Körper, der sich nur durch sein räumliches Verhältnis zu anderen Dingen bzw. Körpern und so als »Natur des Menschen in Fremderfahrung« (ebd.: 32) definiert. Leib als Natur, weil er uns in Selbsterfahrung gegeben ist, definiert Böhme als ein »Sich-Spüren«, das uns überfallen oder fremdartig berühren kann (ebd.: 33). Er kann sich selbsttätig äußern, er drängt sich uns auf (vgl. ebd.: 35). Böhme fordert nun, im eigentlichen

Leibsein das Selbstsein so zu entfalten, dass darin das eigene Natursein (ebd.: 38) zugelassen wird.

Mit der Thematisierung des menschlichen Leibs ist Gernot Böhme in der Philosophie keineswegs allein. So sagt er selbst im Interview: »Wir erleben seit Anfang unseres Jahrhunderts eine Wiederentdeckung der menschlichen Leiblichkeit.« (Böhme 1999: 63) In den verschiedenen Ansätzen der Philosophie unterscheiden sich die Bestimmungen des Begriffes der Leiblichkeit bzw. des Leibes, dennoch stellen sowohl die Philosophische Anthropologie als auch die Phänomenologie das leibliche Verhältnis zur Welt in das Zentrum unserer Wahrnehmung dieser Welt. Der in diesem Beitrag verwendete Begriff des Leibes geht auf die philosophische Denktradition der Phänomenologie nach Edmund Husserl (1976 a, b) zurück, der den Leib als »Ding besonderer Art« (Husserl 1952, 158) darstellt, der nach Könemann und Wendel (2019: 2f) mit dem in der Perspektive des Ersten-Person-Singular erlebten Körpers identifiziert wird. Dieser ist einerseits wie bereits angedeutet die Möglichkeitsbedingung der Selbst- und Welterkenntnis, kann andererseits selbst aber kein Objekt der Erkenntnis und der Erfahrung sein (vgl. Fuchs 2000; Merleau-Ponty 1966, 1994; Schmitz 1965, 1994; Waldenfels 1980, 2000).

Dass Leiblichkeit als Natur auch außerhalb des philosophischen Diskurses stärker thematisiert wird, liegt laut Gernot Böhme an dem »Umweltproblem«, also an dem ausbeuterischen und zerstörerischen Verhalten des gesellschaftlich organisierten Menschen gegenüber der Natur (vgl. Böhme 1999: 61). So werden die anthropogenen Veränderungen der äußeren Natur genau dann zum Problem, wenn sie am eigenen Leibe spürbar werden (vgl. Böhme 2018: 78), sodass der Mensch sich seiner eigenen Natürlichkeit im Sinne einer Betroffenheit (vgl. ebd.: 83) bewusst wird. Durch die leibliche Betroffenheit stellt sich die Leiberfahrung als Erfahrung eigener Natur dar, wir als leiblich-sinnliche Wesen spüren am eigenen Leibe die Natürlichkeit und so unsere Naturbeziehung als eine Beziehung zu uns selbst.

So ist auch die Frage nach der Natur keine Neue, nach Böhme ist sie sogar der Anfang der Philosophie überhaupt. Sie ist bereits bei den Vorsokratikern zu finden, die Natur (von griech. *Physis*) als »das Seiende im

Ganzen« (ebd.: 79) verstanden. Doch seit den Sophisten meint *Physis* eine bestimmte Seinsweise, im Gegensatz zu Technik, zu Setzung, zu Kultur oder Zivilisation, als »dasjenige, was wir nicht selbst sind« (ebd.: 79f) und somit als etwas dem Menschen Äußeres. Diese Natur im Gegensatz zu ihrem anderen gibt es nach Böhme nicht mehr, diese Abgrenzung verliert an Schärfe, löst sich auf. Natur ist von selbst da, ist uns Menschen gegeben.

Stattdessen fordert er eine neue Sicht auf Natur, eine neue Konzeption von Natur, die unsere Naturvorstellungen unter den Bedingungen gesellschaftlicher Aneignung und kultureller Gestaltung von Natur rekonstruiert. Denn auch in der gesellschaftlichen Entwicklung, auch in unserer Beziehung zur Natur, drängen sich Probleme auf, bei denen wir gefragt sind. Gerade der Geographieunterricht, ein Unterricht, der Probleme aus gesellschaftlicher wie auch aus naturwissenschaftlicher Perspektive behandelt und so den Schülerinnen und Schülern einen integrativen Blick auf diese vermittelt, ist hier gefragt. Was kann dieses phänomenologische Verständnis von Natur also für die Praxis des Geographie-Unterrichtens beitragen?

2 Unterrichtspraktische Konsequenzen

Die Orientierung schulischer und universitärer Bildung an Bildungsstandards und Kompetenzen als Produkt von Bildungsprozessen (vgl. Ladenthin 2010: 34) orientiert sich vor allem an der Messbarkeit von Lernleistungen und so versteht auch ein Lernbegriff, der Lernen als Entwicklung von Kompetenzen fasst, Lernen als in messbare Daten umsetzbar. Das mag für die moderne Gehirnforschung, auch für die empirische Bildungsforschung sinnvoll sein, um die Veränderung neuronaler Repräsentationen im Gehirn oder den Lernerfolg mittels Tests zu messen, führt uns in unserem Vorhaben, Bildungsprozesse als Erfahrungsprozesse im Geographieunterricht verstehen und gestalten zu wollen, allerdings nicht weiter. Im Gegensatz zu diesem, an bestimmten Kompetenzen orientierten, Bildungsverständnis als Aneignungsprozess, der dem lernenden Schüler bzw. der lernenden Schülerin

äußerlich bleibt, bildet der Ausgangspunkt der Phänomenologie die Lebenswelt, in der jede/r von uns leiblich verankert ist und die sich uns durch unsere leiblichen Bewegungen hindurch erschließt. So gilt es, die Natur, die wir als leibliche Wesen selbst sind, in den Blick zu nehmen, wenn es darum geht, Erfahrungs- und damit Bildungsprozesse im Geographieunterricht verstehen und gestalten zu möchten.

2.1 Geographieunterricht als Erfahrungsraum

Bildung (im Geographieunterricht) kann aus der phänomenologischen Perspektive mit Bernhard Waldenfels (vgl. 1992, 1997, 2002, 2012 u. a.) verstanden werden als ein responsives Antwortgeschehen vor dem Hintergrund einer leiblichen Verwicklung in den eigenen Lebenswelten. Was meint das konkret?¹

Waldenfels' Grundgedanke lässt sich so formulieren, dass er die Erfahrung als eine Art paradoxales Doppelereignis denkt, das durch ein vorgängig pathisches Getroffen-Werden von etwas Außerordentlichem und einer nachträglichen Response gekennzeichnet ist (vgl. Waldenfels 1997: 49). Der Begriff der Diastase dient ihm dazu, das Verhältnis von Pathos und Response als die zwei Momente dieses Doppelereignisses näher zu bestimmen: Diese beiden Pole stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und werden durch einen Bruch, Waldenfels wählt hier das Wort »Diastase«, übersetzt als »Auseinanderstehen«, getrennt. Entscheidend ist, dass Waldenfels das Doppelereignis der Erfahrung zwar als ein zusammengesetztes denkt, nicht aber als ein bruchlos zusammengesetztes: »Vorgängiges Pathos und nachträgliche Antwort sind zusammenzudenken, aber über einen Spalt hinweg, der sich nicht schließt und der eben deshalb nach erfinderischen Antworten verlangt.« (Ebd.: 49) Diese Brüchigkeit der Erfahrung ereignet sich also zwischen dem »Wovon des Widerfahrnisses und [...] [dem] Worauf des Antwortens, also

1 Folgender Abschnitt erscheint auch in: Dickel, Mirka und Laub, Jochen (2024): Die Pädagogik der Geographiedidaktik. Pädagogische Grundlagen, Bezüge und Perspektiven der geographiedidaktischen Forschung und des Geographieunterrichts.

das, was uns angeht, und das, worauf wir eingehen« (Waldenfels 2002: 176) als eine responsive Differenz. Dasjenige, wovon wir getroffen sind, lässt sich in der Response nicht einfach einholen, es geht nicht in ihr auf, sondern unterliegt einer Verwandlung, die dasjenige darstellt, worauf geantwortet wird. Die Response geht damit zwar vom pathischen Getroffen-Sein aus, bezieht sich aber nicht bruchlos auf das pathische Getroffen-Sein selbst. »[E]twas [wird] sichtbar, hörbar, fühlbar, indem es uns einfällt, auffällt, anzieht, abstößt, sich unserem Wissen und Wollen entzieht, ohne dass dies alles einem Subjekt als Autor oder Träger von Aktionen zugeschrieben werden kann.« (Waldenfels 2004a: 39) Doch ist das Antworten darauf nicht als Widerspiegelung des Widerfahrnisses zu denken, sondern »[e]rst im Antworten auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage« (Waldenfels 2002: 59). Die Diastase gewinnt so erst »einen radikal zeitlichen Sinn, wenn wir die Vorgängigkeit eines Widerfahrnisses mit der Nachträglichkeit der eine Antwort produzierenden Wirkung zusammendenken.« (ebd.: 178) Es gilt die »Diastase« als eine zeiträumliche Verschiebung zu denken, in der sich neben Zeit und Raum auch das Selbst und der Andere neu herausbilden (vgl. Sabisch 2009: 10), als ein »originäres Auseinandertreten, das einen Zusammenhang erzeugt, aber einen gebrochenen.« (Waldenfels 2012: 10)

Fassen wir mit Bernhard Waldenfels' Theorie einer responsiven Leiblichkeit Geographieunterricht als Erfahrung leiblich verankert, gilt es den Erfahrungsraum unserer Schülerinnen und Schüler, aber auch den von uns, als Lehrpersonen, zu erweitern. So muss das leiblich verankerte Subjekt im Bildungskontext rehabilitiert werden, damit die Leiblichkeit als solche im Forschungs- und Lernprozess nicht zugunsten einer falsch verstandenen Professionalität gezeugnet, sondern stattdessen als Voraussetzung von Erkenntnis begriffen wird. Leiblich verankert meint hier, dass Menschen aufgrund ihres Leibes vor aller Reflexion bereits mit der Welt und den anderen in der Welt verwoben sind. So muss es darum gehen, die Thematik der menschlichen Leiblichkeit im Bildungskontext zu etablieren.

2.2 Phänomenologie als Haltung

Der phänomenologische Ansatz darf dabei nicht als Methode im Sinne eines Werkzeugs verstanden werden, sondern als »[ein] Weg, der den Zugang zur Sache eröffnet.« (Waldenfels 1992: 31) Das verdeutlicht auch die physische Geographin Barbara Zahnen: »Da die hermeneutische Phänomenologie [...] kein vorliegender ›Ansatz‹, keine bereitstehende Methode ist oder sein kann, sondern vielmehr einer nur durch eigene Einsichten zu gewinnenden Haltung entspricht, ist es [...] wesentlich, [...] dass sie aus der Geographie selbst heraus entwickelt wurde – oder genauer gesagt: auf der Basis von Erfahrungen und Problemen, die in dem Fach Geographie als solches auftauchen.« (Zahnen 2011: 50) Schauen wir in den Lehrplan, wird uns das Fachverständnis der Geographie deutlich: Das Unterrichtsfach Geographie versteht sich als ein »Integratives Fach«, das naturwissenschaftliches Wissen der Physischen Geographie und gesellschaftswissenschaftliches Wissen der Human-geographie verbindet (vgl. Thüringer Lehrplan Geographie 2012). Dieser einheitliche Zusammenhang des Faches kann nur Umsetzung finden, wenn wir die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand als solchen ins Zentrum des Erkenntnisinteresses stellen. Indem wir das konkrete Phänomen (von altgriech. *Fainómenon* »ein Sich Zeigendes, ein Erscheinendes«), das sich uns aufdrängt, das uns irritiert, an den Anfang einer Unterrichtsstunde und damit die Begegnung der fragenden, forschenden Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgegenstand ins Zentrum stellen, bewegen wir uns im Unterricht nicht mehr in Teildisziplinen der Geographie, sondern über sie hinweg. Es muss darum gehen, die Phänomene, die uns aufmerken lassen, zuzulassen und so unsere Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, ihre gemachten Erfahrungen ernst zu nehmen und an diese zu glauben.

Damit verbunden ist die (Aus-)Bildung einer Haltung im Geographieunterricht, in dem die Erfahrungen und Selbsterfahrungen des Lehrenden ebenso wie die der Schülerinnen und Schüler ernst genommen werden. Diese Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche bezeichnet Waldenfels als »Ethos der Sinne« (2012: 103). Dieses muss zum Anlass genommen werden, um den Blick auf häufig

vernachlässigte leibliche Erfahrungen zu lenken, die im Schulunterricht häufig im Schatten eines marginalisierten, disziplinierten und normierten Subjekts stehen. Professionelles Lehrendenhandeln in diesem Sinne bedeutet, den sinnlich-leiblichen Ausdrücken im Unterrichtsgeschehen Beachtung zu schenken, »sich situationssensibel dem Sicht-, Hör- und Spürbaren zu überlassen und offen zu bleiben für Erfahrungen des Nicht-Verstehens und des Fremden, die sich für aufmerksam Wahrnehmende als Abweichungen jenseits der eigenen normativen Erwartungen zeigen.« (Agostini/Bube 2021b: 76)

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, wie diese Professionalität im Sinne eines pädagogischen Ethos (vgl. Agostini/Bube 2021: 65f) für den Geographieunterricht fruchtbar gemacht werden kann. In aller Kürze möchte ich dazu phänomenologisch orientierte Vignetten als eine mögliche Form darstellen, die die leibliche Wahrnehmung und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler erfassen und methodisch verdichten, um ihr erkenntnisreiches Potenzial zu nutzen.

2.3 Vignetten als »Klangkörper« gelebter Erfahrung

Eine Möglichkeit, Erfahrungen sprachlich zu (v)erfassen, bietet die phänomenologisch fundierte Innsbrucker Vignettenforschung (Schratz et al. 2012; Schwarz/Schratz 2014; Agostini 2020). Phänomenologisch orientierte Vignetten als »kurze prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente und konkrete sinnlich-leibliche Wahrnehmungen fassen« (Schratz et al. 2012: 34), fokussieren ausgewählte Erfahrungsvollzüge beim schulischen Lernen. Sie vergegenwärtigen uns unterschiedliche Möglichkeiten, um Gegenstände und damit die Welt, aber auch uns selbst und unseresgleichen, sinnlich-leiblich zu erfahren. So nutzt die Innsbrucker Vignettenforschung Vignetten unter anderem in der Lehrkräfteausbildung, damit Studierende leiblich mitspüren, was sich im Unterricht lernseits ereignet (vgl. Schwarz/Schratz 2014: 41). Der Einsatz von Vignetten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bietet Forschungskennntnisse für die zukünftige berufliche Praxis und ermöglicht eine entsprechende Professionalität, im Sinne der Heranbildung einer ästhetischen und ethischen Haltung, die mit

handlungsleitenden Maßstäben der Offenheit, Aufmerksamkeit und Zuwendung einhergeht (vgl. Agostini 2020: 227).

Im Rahmen eines Seminars mit angehenden Geographielehrenden habe ich die Sichtbarkeit leiblicher Erfahrungsvollzüge in der Auseinandersetzung mit einer Spielfilmszene erforscht, indem die Studierenden ihre Erfahrungen in Form von eigenen Vignetten verarbeiteten. Folgende, von einer Studentin verfasste Vignette, soll beispielhaft zeigen, wie sich die Zeitlichkeit des Films auf unsere innere Zeitlichkeit überträgt. So wird an die Leiblichkeit der Leserinnen und Leser appelliert und diese in das beschriebene Handlungsgefecht hineingezogen:

Das Ehepaar da oben am Fenster, er da unten. Sie da oben in ihrer Wohnung direkt auf dem Marktplatz, er da unten. Sie essen und rauchen Pfeife, er steht da unten. Sie beobachten, prüfen, mustern, er steht einfach nur. Aber steht er? Es sieht wirklich merkwürdig aus, eher unbequem, total verkrampft und er hält diesen Brief, den ihm der »Vater« gab und er wartet. Irgendwie traurig... Und die Kuh läuft um den Baum. Sie ist angebunden und kommt nicht weg. Er ist nicht angebunden, aber er kommt auch nicht weg, er steht einfach. Die Szenen wiederholen sich, es zieht sich. Bald muss doch etwas geschehen. Unruhe breitet sich aus. Es tut ein bisschen weh, dass sich keiner rührt und trotzdem so viele Momente geschehen. Hier trifft er nun auf die Gesellschaft, die Zivilisation, wie wird sie ihn aufnehmen? Wird sie ihn aufnehmen? Der Moment wird unendlich. Ich warte, aber worauf eigentlich? Meine Erwartungshaltung sagt, dass etwas geschehen muss, aber sie verharren nur und ich werde angespannt. Sie sehen ihn doch und tun nichts, worauf warten sie? Es wird immer unangenehmer, nahezu unerträglich das Warten auf Etwas. Egal was es ist, hauptsächlich diese Szene endet bald. Und während man so schaut, wird die Stille laut, als ob sie nicht mehr still sein will und man sieht womöglich mehr in dieser »leeren« Szene, als man normaler Weise sieht und auch mehr als man eigentlich sehen möchte.

Vignetten nehmen die Leiblichkeit ernst, indem sie neben sprachlichen auch nicht-sprachliche Erfahrungsmomente in schöpferische Ausdrucksformate überführen und damit dem Lernen als Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe 2003: 2010) einen leiblichen Artikulationsraum verschaffen (vgl. Agostini 2019: 305). So geraten die Praktiken des Lernens als

Erfahren, als bestimmte räumliche, zeitliche, aber vor allem leibliche Praktiken in den Blick, indem sie die gesehene Situation nicht auf das gesprochene Wort reduzieren, sondern die Zwischenleiblichkeit sowie die tatsächlichen Handlungen und Empfindungen berücksichtigen (vgl. Meyer-Drawe/Schwarz 2015: 126).

Dabei muss uns immer bewusst sein, dass gerade im Medium des Leibes die versprachlichte Erfahrung in der Vignette nicht vollständig und »objektiv« erfasst werden kann. Doch ist das auch nicht der Anspruch einer phänomenologischen Forschung, in der durch den subjektbezogenen Standpunkt des Öfteren bewusst der Kontext übergangen wird (vgl. Böhme 2003: 48), um den Blick auf die möglichen Bedeutungen des in der Vignette gezeigten und sich zeigenden Geschehens zu wenden. So wird anhand von Vignetten die Vielfalt an Erfahrungsqualitäten erfasst und sprachlich zum Ausdruck gebracht, was und vor allem wie leiblich wahrgenommen und Verstehen erfahren wird (vgl. Mitgutsch et al. 2008). Damit wird durch eine Verschränkung von Leiblichkeit, Sinnlichkeit, Gefühlen und Imaginationen die pathische Struktur leiblicher Wahrnehmung als eine bedeutsame Quelle von erkenntnisreichen Erfahrungen thematisiert und so werden mögliche – und durchaus objektivierbare – Aussagen zu Prozessen des Lernens als bildende Erfahrung (vgl. Schratz et al. 2012) generiert.

Als eine weitere Erkenntnis ist hervorzuheben, dass sich der Moment der Sinnfindung immer ein wenig anders in den einzelnen Vignetten der Studierenden konstelliert, obwohl die gleiche Szene gesehen wurde. Durch das leibliche Hineinspüren der Studierenden in dieselbe Filmszene sowie durch den Dialog im Seminar über diese Erfahrungen entstehen im Raum Erkenntnisse und Verstehensmöglichkeiten über die Vignette hinaus. Auch dies ist ein Indiz dafür, diese Erfahrung, in phänomenologischer Manier nach Waldenfels verstanden als Widerfahrnis, die wir im Hinblick auf den Spielfilm machen (vgl. Pazzini/Zahn 2016; Zahn 2012; Walberg 2011), als Möglichkeit der Eröffnung eines neuen Raums für eigene Lernerfahrungen zu begreifen. In diesem Prozess, in dem sich Eigenes und Fremdes im gebrochenen Verhältnis von Pathos und unausweichlicher Response verschränken, kommen die pathischen Erfahrungen des Getroffen-Seins zum Ausdruck (vgl.

Waldenfels 2002: 56). In der Begegnung mit dem fremden Anspruch wird die Antwort erst motiviert und im Geben der Antwort ein neuer Sinn generiert.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildete die Frage »Was ist Natur?«. In der Auseinandersetzung des Philosophen Gernot Böhme mit seinen Interviewpartnern wurde deutlich, dass das Verständnis von Natur im Sinne einer äußeren Natur und eines daraus resultierenden Verdrängens der menschlichen Subjektivität zu kurz greift. Stattdessen gilt es, die Natur, die wir als leibliche Wesen selbst sind, in den Blick zu nehmen, wenn es darum geht, Erfahrungs- und damit Bildungsprozesse im Geographieunterricht verstehen und gestalten zu wollen.

So wurde in diesem Beitrag mit dem Philosophen Bernhard Waldenfels aufgezeigt, dass die Phänomenologie vielversprechende Möglichkeiten für einen Geographieunterricht bietet, der die sinnliche Wahrnehmung für den leiblichen Vollzug von Erfahrungspraktiken ernst nimmt. Ein Geographieunterricht, der die Leiblichkeit bzw. die leibliche Wahrnehmung und den leiblichen Vollzugscharakter von pädagogischen und didaktischen Praktiken in den Blick nimmt und Lernen von diesem Konzept der Leiblichkeit versteht, bietet einen Resonanzraum, in denen sich Erfahrungen verkörpern und als vergegenwärtigte Spuren nachklingen können (vgl. Baur/Schratz 2015: 168). Als eine Möglichkeit, diesen Lernvollzug als einen leiblichen Prozess der Sinnbildung im Zusammenwirken von Erfahrungen und Erfahrenden (vgl. Meyer-Drawe 2010: 7; Agostini 2016a: 304) ernst zu nehmen, wurde im vorliegenden Beitrag die Arbeit mit Vignetten vorgestellt, mit denen Lernende nicht nur die Welt, sondern auch sich und den/die anderen besser kennen lernen. So lernen sie, sich in der Welt zu bewegen und mit ihr umzugehen.

Literatur

- Agostini, Evi (2016): Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden, Leiden: Brill/ Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657784134>.
- Agostini, Evi (2019): »Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung«, in: Malte Brinkmann/Johannes Türistig/Martin Weber-Spanknebel (Hg), Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes, Wiesbaden: Springer VS, S. 301–322.
- Agostini, Evi (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln, Innsbruck u. a.: Studienverlag.
- Agostini, Evi/Bube, Agnes (2021b): »Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung«, in: Journal für LehrerInnenbildung 21, 3, S. 64–73.
- Baur, Siegfried/Schratz, Michael (2015): »Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen«, in: Malte Brinkmann/Richard Kubac/Serverin S. Rödel (Hg.), Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180.
- Böhme, Gernot (1999): »Natur, die wir selbst sind«, in: der blaue reiter 9, S. 60–65.
- Böhme, Gernot (2018): Leib. Die Natur, die wir selbst sind, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Böhme, Gernot (2003). Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht, Dietzenbach: Die Graue Edition.
- Böhme, Gernot/Schiemann, Gregor (1997): Phänomenologie der Natur, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Fuchs, Thomas (2000): Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Husserl, Edmund (1952): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie II: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution, Den Haag: Nijhoff.

- Husserl, Edmund (1976): »Husserliana, VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie (Hua VI)«, in: Walter Biemel (Hg.), Nachdruck der 2. verb. Aufl., Den Haag.
- Kutschmann, Werner (1986): Der Naturwissenschaftler und sein Körper. Die Rolle der »inneren Natur« in der experimentellen Naturwissenschaft der frühen Neuzeit, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Ladenthin, Volker (2010): »Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86, 3, S. 346–358.
- Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (1990): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin/Boston: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare, München: Fink. 2. Aufl.
- Meyer-Drawe, Käte/Schwarz, Johanna F. (2015): »(Über-)Sehen, (Über-)Hören, Zuschreiben. Lernende im Licht und im Schatten der Aufmerksamkeit«, in: Malte Brinkmann, Richard Kubac/Severin S. Rödel (Hg.), Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, S. 125–142.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): »Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze«, in: Santalka Filosofija 18, 3, S. 6–16.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): »Lernen als Erfahrung«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 505–514.
- Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines M. (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (2016): »Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens«, in: Wolfgang Meseth/Jörg Dinkelaker/Olaf Dörner/Katharina Kunze/Sascha Neumann/Kerstin Rabenstein (Hg.), Von der Erziehungswirklichkeit zur Empirie des Pädagogischen. Beobachtungen erziehungswissen-

- schaftlicher Forschung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 147–156.
- Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Bd. 20, Hamburg: Hamburg University Press.
- Schmitz, Hermann (1994): »Der gespürte Leib und der vorgestellte Körper«, in: Michael Grossheim (Hg.), Wege zu einer volleren Realität. Neue Phänomenologie in der Diskussion, Berlin: Akademie Verlag, S. 75–91.
- Schmitz, Hermann (1965): System der Philosophie. Bd. 2, Erster Teil: Der Leib, Bonn: Karl Alber.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als (bildende) Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung, Innsbruck u. a.: Studienverlag.
- Schwarz, Johanna F./Schratz, Michael (2014): »Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung«, in: Journal für Schulentwicklung, 14 (1), S. 39–43.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): Thüringer Lehrplan Geographie (Gymnasium), Erfurt.
- Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik, Bielefeld: transcript.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 4. Aufl.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie, München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1980): Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Waldenfels, Bernhard (2004a): »Die Macht der Ereignisse«, in: Marc Röllli (Hg.), *Ereignis auf Französisch*, München: Fink.
- Zahn, Manuel (2012): *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse*, Bielefeld: transcript.
- Zahnen, Barbara (2011): »Vollzug und Sprache Physischer Geographie und die Frage geographischen Takts«, in: *Social Geography* 6, S. 47–61.

Alexander von Humboldts Naturforschung¹

Zum Verhältnis von Ästhetik, Natur und geographischer Bildung

Sophia Feige

In der Geographie stellt die Untersuchung von vergesellschafteten Mensch-Natur-Beziehungen eine Kernidee der Disziplin dar. Diese Kernidee findet sich entweder als dritte Säule, und als konkreter Forschungsgegenstand neben den großen Teilbereichen der physischen Geographie und der Humangeographie, oder sie wird als grundlagentheoretische Antwort darauf verstanden, was denn überhaupt *das Geographische* an Fragen der geographischen Forschung sei (vgl. Zahnen 2005: 201). Auch in der Geographiedidaktik entspricht die Frage nach der Beziehung zwischen Menschen und ihrer Umwelt der Legitimation des Schulfachs als Kernfach des 21. Jahrhunderts (vgl. Hoffmann 2019: 4). In diesem Verständnis antwortet es auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Zeit, die schon bei Wolfgang Klafki bildungstheoretisch konkretisiert wurden (vgl. Jank/Meyer 2014: 231). Fragen danach, wie wir beispielsweise eine Bildung für nachhaltige Entwicklung vermitteln können, sind auch immer Fragen danach, wie uns ein Verhältnis zur Natur bzw. zur Umwelt gelingen kann, das von uns als tragbar für den Fortbestand der Menschheit und dem Leben als solchem gewertet wird. Es scheint darin Einigkeit über die verschiedenen Fachlogiken hinweg

¹ Dieser Beitrag erscheint auch in: Dickel, Mirka und Laub, Jochen (2024): Die Pädagogik der Geographiedidaktik. Pädagogische Grundlagen, Bezüge und Perspektiven der geographiedidaktischen Forschung und des Geographieunterrichts.

zu geben, dass die Untersuchung der raumbezogenen Wechselwirkungen und Praktiken zwischen den Menschen – als Individuum oder als Teil der Gesellschaft – und der Natur im Grunde das disziplinäre Selbstverständnis abbilden.

Dieser Konsens wirft die Frage auf, was denn aber überhaupt mit »Natur« gemeint ist, wenn der Begriff von Geographinnen und Geographen verwendet wird. Die Frage ist fundamental, denn sie fragt vordergründig nicht nach inhaltlicher Genauigkeit und Definierbarkeit, sondern verweist auf das Hinterfragen der Logiken und Paradigmen einer Disziplin, die spätestens seit ihrer Etablierung als Wissenschaft auf den »Natur«-Begriff angewiesen ist und diesen auch bis heute in einer Vielzahl von Bedeutungszuschreibungen verwendet (vgl. Hard 2002: 171). Weiterhin ist die Frage nach dem »Natur«-Begriff innerhalb der Geographie auch immer eine Frage nach dem Verhältnis zwischen dem forschenden Subjekt und dem Gegenstand der Forschung. Ihre Beantwortung erfordert einen Blick in die Disziplingeschichte, den Umgang mit dem »Natur«-Begriff in sozio-historischen Bezügen, und sie benötigt einen Blick in die Gegenwart, auf den aktuellen Bedarf nach einem Begriff von Natur, der ein Licht auf die Beantwortung zeitgenössischer Frage- und Problemstellungen werfen kann.

Ziel meines Beitrags soll es nicht sein, der Disziplin einen neuen Begriff von Natur hinzuzufügen und dabei zu unterstellen, dass es diesen noch nicht gäbe oder es innerhalb der Geographie noch keine genügende Thematisierung der verschiedenen Konzepte des Begriffs und deren Überlagerungen erfolgt wäre (vgl. Hard 2002). Ich nähere mich dem Begriff der »Natur« phänomenologisch-hermeneutisch und gehe von der Annahme aus, dass es in der Geographie schon immer ein Vorverständnis darüber gibt, was mit »Natur« gemeint ist (Punkt 1). In diesem Sinne zeigt sich Natur nicht als Gegenstand, sondern als »Naturverständnis«, also als innere Haltung gegenüber dem, was wir in der Geographie als »Natur« verstehen und als Art und Weise, wie wir dieses Naturverständnis vermitteln und wie wir mit anderen darüber sprechen. Natur ist dennoch mehr als eine subjektive Wahrnehmung, sie ist räumlich verankert und leiblich erfahrbar. Unser Naturverständnis ist dabei immer von historischen und gesellschaftlichen Kontexten

geprägt, die im zweiten Punkt, unter Einbeziehung der geographischen Forschung Alexander von Humboldts als Naturforschung, näher beleuchtet werden. Die Zeit, in der Humboldt lebte und wirkte, ist für das geographische Naturverständnis von besonderem Interesse, weil sie den Beginn eines epochalen, umfassenden Umschwungs in Forschung und Gesellschaft markiert, aus dem sich ein modernes Naturverständnis im Sinne einer kapitalistischen Verwertungs- und einer ökologischen Inwertsetzungslogik etablierte. An dieser Bruchstelle zwischen Romantik, Aufklärung und Moderne entfalte ich im dritten Punkt ein Naturverständnis, das sich in einem verstehenden Ansatz einer Art Proto-Hermeneutik realisiert, wie sie von Humboldt und Johann Wolfgang von Goethe praktiziert wurde, und aus dem heraus ich im vierten Punkt eine bildungstheoretische Wendung vornehme. Im fünften Kapitel wird im Anschluss ein konkretes, geographiedidaktisches Forschungsdesiderat abgeleitet, das einem verstehenden Ansatz des »Natur«-Begriffs im Geographieunterricht – mit Fokussierung auf die Vermittlung physisch-geographischer Themen – gerecht werden soll.

1 Der Naturbegriff zwischen Aufklärung, Romantik und Moderne

Am 03. August 1804 kehrte Alexander von Humboldt von seiner fünfjährigen Forschungsreise aus Südamerika zurück und im darauffolgenden Jahr gab er Bertel Thorvaldsen, einem dänischen Bildhauer, den Auftrag zur Anfertigung der Titelvignette, die der deutschsprachigen Ausgabe seiner *Ideen zu einer Geographie der Pflanzen* als Widmung an Goethe beigelegt wurde (Ette 2018: 184, Abb. 1). Auf der Vignette ist ein Apoll mit Lyra zu sehen, der einen Schleier lüftet, unter dem sich eine ephesische Artemis befindet. Zu ihren Füßen liegt ein Buch mit dem Titel »Metamor. der Pflanzen«. Im Hintergrund sind einige Berge zu erkennen, die an Alexander von Humboldts *Tableau physique des Andes et pays voisins* erinnern, das in Goethes Ausgabe zu dessen Bedauern noch nicht inkludiert war (vgl. Bies 2012: 245). Goethe selbst wird hier durch Apoll dargestellt, auf einer ersten Deutungsebene eine Hommage und Würdigung an die

gemeinsame Jenaer Zeit von 1795 und der seitdem anhaltenden Korrespondenz.

Abb. 1: Ansichten der Natur – Titelvignette (Thorvaldsen um 1805).



Quelle: Aufrufbar über Klassik Stiftung Weimar: <https://ausstellungen.deutsche-digitale-bibliothek.de/goethes-buecher/#s13/1> (letzter Zugriff: 30.11.2023).

Zunächst kann die Darstellung der Widmung als Anhaltspunkt dafür verstanden werden, was im 19. Jahrhundert als ›Naturforschung‹

bezeichnet wurde. Es kann danach gefragt werden, inwiefern diese Naturforschung von Humboldt in seinem historischen und gesellschaftlichen Kontext geprägt wurde, wenn die Humboldt'sche Naturforschung als ein Vorläufer der Geographie als Wissenschaftsdisziplin aufgefasst wird. Humboldts Forschungsstil wurde durch die Epochen der Aufklärung und der Romantik geprägt, er ist durchzogen von den Widersprüchen einer Gesellschaft, die sich im Aufbruch zur Moderne befand und in der sich die Wissenschaften noch vor seinem Tod zunehmend in Einzeldisziplinen aufspalteten, für die Humboldts holistisches Naturverständnis nicht mehr disziplinär einzuholen war (vgl. Ette 2003: X). Humboldt ebnete durch seine exakten Datenerhebungen mit den zu seiner Zeit besten Instrumenten den Weg für die moderne naturwissenschaftliche Forschung. Seine Naturforschung wurde zwar durch die Jenaer Zeit mit Goethe, Schiller und seinem Bruder Wilhelm von Humboldt geprägt, doch anhand seiner empirischen Erfassung der Natur gelang es Alexander von Humboldt, objektive Ergebnisse zu erzielen und die Natur als Ganzes zu begreifen. In diesem Verständnis liegt Goethes Gedicht »Die Metamorphose der Pflanzen« als romantisches Fundament zu Füßen der enthüllten Natur: die Romantik wird auf dieser Deutungsebene als Ausgangspunkt der Auffassung von der Natur als Ganzes verstanden. So heißt es im Gedicht:

»Und hier schließt die Natur den Ring der ewigen Kräfte,
Doch ein neuer sogleich fasset den vorigen an;
Daß die Kette sich fort durch alle Zeiten verlänge,
Und das Ganze belebt so wie das Einzelne sei.«
(Goethe 1998 [1798]: 640)

Im romantischen Naturverständnis ersetzt die Natur die religiöse Metaphysik einer Gesellschaft, die im Übergang zur Moderne einen Säkularisierungsprozess unterläuft und nun Trost in einer Ewigkeit findet, die nicht von Gott gegeben wird und die Matuschek (2021: 12) daher als »gedichteten Himmel« bezeichnet. In der Naturforschung Goethes ist sie als ein Ganzes gedacht, das Goethe zu Beginn noch in seiner Urpflanze ontologisch setzt, später jedoch als Idee begreift und somit auch in

der Metaphysik ansiedelt (vgl. Kahler 1998: 1078). Die Idee der Ganzheit, die sich in allen Einzelphänomenen der Natur zeigt, wird bei Humboldt nun in der Widmung als Fundament seiner Naturforschung aufgegriffen und von ihm selbst auch als sein Erkenntnisinteresse in der Vorrede zu den »Ansichten der Natur« formuliert: »Übersicht von der Natur im Großen, Beweis von dem Zusammenwirken der Kräfte, Erneuerung des Genusses, den die unmittelbare Ansicht dem fühlenden Menschen gewährt – sind die Zwecke, nach denen ich strebte.« (von Humboldt 1808: VI)

Interessant in der Abbildung der Widmung ist nun, dass die Natur in Form der ephesischen Artemis als etwas dargestellt wird, das enthüllt und so sichtbar gemacht werden kann. In Hinblick auf Humboldts empirische Datenerfassung, seine exakten und genauen Berechnungen, könnte man allerdings unterstellen, dass hier sein Erkenntnisinteresse ein positivistisch-analysierendes ist, was Friedrich Schiller 1797 in einen Brief an seinen engen Freund Gottfried Körner (1847 [1797]: 47) scharf kritisiert: »Es ist der nakte, schneidende Verstand, der die Natur [...] schaamlos ausgemessen haben will und mit einer Frechheit die ich nicht begreife [...]. Er hat keine Einbildungskraft und so fehlt ihm nach meinem Urtheil das nothwenigste Vermögen zu seiner Wissenschaft – denn die Natur muß angeschaut und empfunden werden.« In dieser Perspektivierung wird Humboldt zu einem Naturforscher, der sich im Bruch zwischen romantischer, empfindender und subjektiver Naturwahrnehmung und moderner, empirischer und objektiver Naturanalyse für letztere entscheidet und so unfreiwillig zum Gründungsvater der erdräumlichen Analyse physisch-geographischer Phänomene wird. Dieses von Gerhard Hard (2002: 73) als »Erdnatur« bezeichnete Verständnis von Natur stellte in der Geographie, mit dem Landschaftsparadigma, jahrzehntelang das dominierende Paradigma der Disziplin dar. Es ist das reduktionistische Desiderat einer modernen Disziplin, die auf der Suche nach einem Paradigma Humboldts holistischen Ansatz in eine ganzheitliche Betrachtung der Landschaft als physisch-geographischen Raum im Sinne eines »Totalcharakters« umgeschrieben hat (vgl. Hard 1970: 52). Damit soll der geographischen Forschung des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts jedoch keinesfalls unterstellt werden, dass sie

nicht in der Lage gewesen wäre, Humboldts Naturverständnis ganzheitlich fassen zu können – das Landschaftsparadigma stellte lediglich eine Antwort im Kontext der epochaltypischen Suche nach Antworten auf Fragen der Zeit dar. Der optimistische Fortschritts Glaube des frühen 20. Jahrhunderts wurde von den rasanten Errungenschaften der modernen Naturwissenschaften getragen und erhob die Technik zum Maßstab der Zivilisation (vgl. Schultz 2012: 70). Voraussetzung für die Erschließung der Welt für die Zivilisation war die Erfassung erdräumlicher Einheiten in Form von Messungen und Analysen – genau hier konnte sich die Geographie als Disziplin mit dem Landschaftsparadigma etablieren.

Doch dieser Darstellung von Humboldts Naturforschung – aus Wahrnehmung folgt Objektivierung durch Messung – widerspricht Humboldt selbst, indem er die Widmung an Goethe als dessen »vollbrachte Vereinigung von Dichtkunst, Philosophie und Naturkunde« (Humboldt 1909 [1806]: 297) erklärt. Auch Hartmut Böhme (2003: 17) setzt Goethes ästhetische Idee einer Naturforschung Humboldts Naturforschung nicht voran, sondern erkennt die Parallelität der Kosmos-Idee Humboldts und der Naturforschung Goethes an, die Natur als mentale und doch wahrnehmbare Struktur zu verstehen. Die Denkfigur der Verbindung von Naturforschung, Ästhetik und Selbstreflexion markiert für Böhme (ebd.: 19) den entscheidenden Unterschied zwischen »dem dynamischen, infiniten, sich ständig verändernden Prozeß des empirischen Naturwissens« (Böhme 2003: 17) und Humboldts Naturforschung, die von einem lebendigen Ganzen ausgeht und so als letztes Aufgebot dieser Denkfigur in der Geschichte verstanden werden kann, bevor sie durch die modernen Naturwissenschaften und den Sozial- und Geisteswissenschaften – beziehungsweise disziplinär gesprochen der Spaltung zwischen der physischen Geographie und der Human-geographie – abgelöst wurde. Humboldts Anliegen ist in diesem Sinne gescheitert, hat er es doch nicht schaffen können, die Fragmentarität der Naturwissenschaften in der Totalität seiner idealistischen Naturforschung zu vereinen (vgl. ebd.: 20). Der Riss in Humboldts Werken ist eine Spiegelung des Risses zwischen den Disziplinen, zwischen Vormoderne und Moderne und letztendlich auch zwischen Mensch und Natur. Die Aktualität dieses Bruchs zeigt sich in unserem zeitgenössischen

Umgang mit der Natur als Umwelt, der wir beherrschend entgegen-treten, deren Schutz wir aus einer Ressourcenlogik heraus verstehen, aber auch in unserem Wunsch, die Natur wieder als Mitwelt zu erleben, der allzu schnell in esoterische Bedeutungsaufladungen ausufert. Dann wird die Natur zum Heilsversprechen unserer Zivilisationskrankheiten verklärt, indem ihr eine magische Kraft zugesprochen wird, die sich einem erst offenbart, wenn man auf der Spitze eines Berges meditiert oder seinen Gemüsegarten gemäß den Mondphasen bepflanzt (vgl. Murphy-Hiscock 2022: 53).

Für Hartmut Böhme ist Humboldts Werk zwar an dieser Stelle textlich gescheitert, doch keinesfalls *ad acta* zu legen (vgl. Böhme 2003: 29). Vielmehr offenbart sich hier, dass die Darstellungsform eines linearen Textes, der in den ›Ansichten der Natur‹ zu einem Geflecht aus Aufsätzen und Verweisen mündet, für den Versuch, die Natur in ihrer Ganzheit darzustellen, nur als Kompromiss angesichts der eingeschränkten Möglichkeiten in der Darstellung gedacht werden kann (vgl. Bies 2012: 240).² Was bleibt, ist die Idee einer ästhetischen Naturforschung, die den Bruch zwischen Mensch und Natur nicht als Scheitern, sondern als Chance aufgreift. In diesem Sinne nähert man sich der Natur aus dieser ästhetischen und zugleich erdräumlich-beschreibenden Perspektive. Die Betrachtung von Humboldts Naturforschung ist zwischen gedachter Ganzheitlichkeit und deren räumlicher Erfahrbarkeit angesiedelt.

-
- 2 Dieser Problematik war Humboldt sich sehr bewusst, so heißt es schon in seiner Vorrede zu den ›Ansichten der Natur‹: »Der Reichtum der Natur veranlasst Anhäufung einzelner Bilder. Diese Anhäufung aber stört die Ruhe und den Totaleindruck des Naturgemäldes« (von Humboldt 1808: X). Die Linearität eines Textes wird deshalb bei Humboldt um bildliche Darstellungen und stilistische Wechsel zwischen Textformen erweitert. Zudem wechselt er die Präsentationsform und ergänzt seine Texte durch zahlreiche Vorträge.

2 Naturforschung als Naturverstehen

Alexander von Humboldts Naturforschung als ganzheitliches und räumliches Denken zu begreifen, öffnet den Blick auf eine andere Deutungsebene. Auf dieser stellen sich Fragen nach seinem performativen Naturverständnis, also nach der Art und Weise, wie Humboldt Natur begegnete und mit welcher Haltung er sein Erkenntnisinteresse verfolgte. Mit einem erneuten Blick auf das der ephesischen Artemis zu Füßen gelegte Gedicht Goethes lassen sich erste Anhaltspunkte zur Ergründung dieser Fragen finden. Dort heißt es zu Beginn in den Zeilen 5–8:

»Alle Gestalten sind ähnlich und keine gleicht der andern
Und so deutet das Chor auf ein geheimes Gesetz,
Auf ein heiligen Rätsel. O! könnt ich dir, liebliche Freundin,
Überliefern sogleich glücklich das lösende Wort.«
(Goethe 1998 [1798]: 639)

Das lyrische Ich bekennt sich hier zu der Unmöglichkeit, die Metamorphose der Pflanzen durch das »lösende Wort«, sprich das analytische Naturwissen über die Taxonomie und Benennung der Pflanzen, erklären zu können. Im Gedicht wird die Metamorphose deshalb in einer dynamischen, zeitraffenden Erzählung über das Werden der Pflanze vom Samenkorn bis zur samentragenden Frucht veranschaulicht. Vermittelt werden dabei nicht additive Wissensbestände, stattdessen ergibt sich am Ende ein Bild von Zeitlichkeit und den in der Natur wirkenden Kräften, die sich zu einem Gesamtbild zusammenfügen, dessen Einzelercheinungen immer auf das Ganze zeigen:

»Jede Pflanze winket dir nun die ewgen Gesetze,
Jede Blume sie spricht lauter und lauter mit dir.
Aber entzifferst du hier der Göttin heilige Lettern,
Überall siehst du sie dann, auch in verändertem Zug.«
(Goethe 1998 [1798]: 641)

Die Darstellung der Metamorphose besitzt eine ästhetische Qualität, sie soll den Lesenden als Subjekt ansprechen und bildet darüber hinaus die Ergebnisse aus Goethes botanischer Naturforschung ab. Auch Alexander von Humboldt beschreibt das Erkenntnisinteresse seiner Naturforschung in einem Brief an Schiller vom 06. August 1794 in einer ähnlichen Weise:

»Aber Sie fühlen mit mir, daß etwas Höheres zu suchen, daß es wiederzufinden ist; denn Aristoteles und Plinius, der den ästhetischen Sinn des Menschen und dessen Ausbildung in der Kunstliebe mit in die Naturbeschreibung zog, diese Alten hatten gewiss weitere Gesichtspunkte als unsere elenden Registratoren der Natur.«
(Humboldt 1872 [1794]: 203)

In dieser ästhetischen Naturbeschreibung wird die Natur metaphorisch zur Autorin eines Buches, dessen Sprache erst gelernt werden muss, damit sich uns dessen Bedeutung nach und nach erschließt. Humboldt selbst überlegte, ob er sein Hauptwerk nicht »Kosmos«, sondern »Das Buch der Natur« nennen sollte (vgl. Böhme 2003: 19). In einem solchen Naturverständnis ist das forschende Subjekt mit der Natur auf Augenhöhe. Es lässt sich von der Sprache der Natur ansprechen, begeistern, formuliert Fragen, kommt mit ihr ins Gespräch und versteht nach und nach die feinen Rhythmen und größeren Sinneszusammenhänge zwischen den einzelnen Zeilen. Die Ganzheit ergibt sich aus einer Entfaltung und Gestaltung der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt angesichts des Bruchs zwischen ihnen und kann nicht gewaltsam erzeugt werden. Ein Versuch der Naturbeherrschung in diesem Naturverständnis wäre so fatal, als würde man den einzigen Nutzen eines Buches an seinem Heizwert messen. Auf dieser Deutungsebene schließen sich empirische Erfassung und Naturgenuss bei Alexander von Humboldt nicht mehr aus – die Natur spricht zu ihm und er nimmt diesen ästhetischen Eindruck sinnlich wahr. Sowohl seine sinnlichen Eindrücke der Einzelphänomene, als auch in Zahlen und Daten, die er physisch-räumlich erhebt, werden Anlass seiner Forschungen (vgl. Kreutzer 1994: 89). Die Sprache der Natur lernt Humboldt umso besser,

je mehr er sich dieser aus unterschiedlichen Perspektiven annähert, bis sich ein holistisches Gesamtbild ergibt. Kreutzer (1994: 95f.) fasst Humboldts Naturverständnis auf seinen Reisen so zusammen:

»[Sie] dienen dem Heimischwerden des Menschen im ›Naturganzen‹ und entziehen sich damit einer durch Wissenschaft gestützten gesellschaftlichen Strategie, die einem *Unheimlichen* der Natur durch deren Entzauberung und Unterwerfung zu begegnen sucht.«

Alexander von Humboldts Naturforschung bedeutet Naturverstehen und ist damit der Hermeneutik zuzuordnen (vgl. Böhme 2003: 18). Was bedeutet das nun für die Geographie, die Humboldt – neben einigen anderen Disziplinen – als einen ihrer Gründungsväter anspricht? Wie ich bereits im Einstieg erwähnt habe, lässt sich die Frage nach einem geographischen Begriff von Natur sich nicht im »Was?«, sondern im »Wie?« verorten, also in der Frage nach dem Verhalten zu sich selbst und dem eigenen Lesen im Text der Natur. Damit schließe ich an die Forschung von Barbara Zahnen an, die auf die Wichtigkeit des geographischen *Sehens* – im Gegensatz zum *Blicken* verweist (vgl. Zahnen 2006: 236ff.). Gemeint ist mit dem *Sehen* die Betrachtung der Natur mit einer Haltung, die offen ist und mit der wir darauf vertrauen, dass die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Natur uns noch vor einer systematischen Einteilung etwas Neues in Erfahrung bringen kann. Neu ist es dann, wenn es sich unseren gewohnten Blickmustern entzieht und so nicht schon in systemischen Zusammenhängen erblickt wird. Das *Sehen* unterläuft also die übliche Subjekt-Objekt-Spaltung und verlangt von uns, sich dem Neuen zu öffnen, bevor wir es in bereits vorhandene Erfahrungen einordnen (vgl. Zahnen 2006: 244). Wir lassen uns dann von unserem Spürsinn leiten, der zwar unserer eigenen Erfahrung entspringt, aber uns ins Nachdenken bringt und uns für neue Erfahrungen öffnet (vgl. Zahnen 2007: 85). Dass sich über den Spürsinn Neues figuriert, hängt mit dem *impliziten* Wissen zusammen, dass sich in unseren Praktiken zeigt (vgl. Dickel 2011b: 9). Dieses Wissen lässt sich nicht in objektive Wahrheitskategorien einteilen, sondern ergibt sich aus einem Gespür der Naturbetrachtung (vgl. Zahnen 2007: 85). Die Natur ist hier

aber nicht nur als subjektiver Erfahrungsraum zu verstehen, sie begegnet uns durch unsere Leiblichkeit und ist als Phänomen räumlich als Erdnatur verankert, die sich stets wandelt, neu produziert, periodisch wiederkehrende Muster schafft und uns so ins Nachdenken und zum Staunen bringt (vgl. ebd.). In dieser Neufiguration von Subjekt und Objekt im Zuge der Horizontverschmelzung kommen Naturforschung und Ästhetik zusammen, wird eine Selbstreflexion ermöglicht, die uns in Korrespondenz zur Natur stellt (vgl. Böhme 2003: 18).

Betrachten wir auf dieser Deutungsebene erneut Humboldts Naturforschung und die Frage nach dessen Aktualität in der Geographie, dann lässt sich erkennen, dass die von Barbara Zahnen (2005: 212) geforderte Geisteswissenschaftlichkeit der Geographie, sofern sie ihrem Eigensinn als hermeneutische Disziplin gerecht werden möchte, bei Humboldt (Humboldt: 2019 [1808]) durch die *ästhetische* Behandlung *naturhistorischer* Gegenstände angestrebt wird. Die Aktualität seiner Naturforschung bezieht sich auf deren Vollzug, sprich auf Humboldts Begeisterungsfähigkeit, seinem Interesse und seiner Selbstreflexion auf Grundlage seiner Erkenntnisse, die er mit und in der Natur gewinnt. *Interesse* versteht Barbara Zahnen hier als »Inter-esse im wörtlichen Sinne eines Zwischen-Seins« (Zahnen 2007: 85). Humboldt, ebenso wie Goethe, war in diesem Sinne praktizierender Hermeneutiker der Naturforschung, noch bevor die moderne Hermeneutik von Schleiermacher, Dilthey und Gadamer als Disziplin theoretisch beschrieben wurde. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Praktik der Naturforschung als proto-hermeneutisch³ beschreiben. Humboldt war sich wohl bewusst, dass ein verstehender Ansatz nicht gleichzusetzen ist mit einem positivistisch-empirischen Ansatz, dessen Ziel vermeintlich darin besteht, das Phänomen vollumfänglich bestimmen und erklären zu können. Als proto-hermeneutischer Forscher ging er mit der Unmöglichkeit der vollumfänglichen Weltbeschreibung konstruktiv um:

3 Die Vorsilbe »proto-« verwende ich hier nicht in ihrer Bedeutung als »erstes« oder »wichtigstes«, sondern als »vorab«, ein noch vor ihrer theoretischen Einholung Praktiziertes.

»Wenn uns aber auch das Ganze unerreichbar ist, so bleibt doch die theilweise Lösung des Problems, das Streben nach dem Verstehen der Welterscheinungen der höchste und ewige Zweck aller Naturforschung.« (Humboldt 1845: 68)

3 Humboldts Naturforschung als phänomenologisch-hermeneutischer Vollzug

Bevor ich mich der Hermeneutik in Humboldts Naturforschung und seinem Beitrag zu einer geographischen Bildung widme, möchte ich an dieser Stelle zunächst noch einholen, welches Vermittlungs- und Bildungsinteresse Humboldt verfolgt und wie sich dieses in der Art seiner Forschung widerspiegelt. Einen ersten Ansatzpunkt bildet auch hier die Vorrede zu »Ansichten der Natur«, in der er sein Werk vorzugsweise »bedrängten Gemütern« (Frühwald 2012: 32) widmet. Humboldt wächst in einer Epoche auf, in der das elitäre Bildungsideal von einem Bestreben abgelöst wurde, die breite Gesellschaft im Zeichen der Aufklärung mit einer Grundbildung zu versorgen. Gerade sein Bruder Wilhelm begründet in diesem humanistischen Ideal seine Bildungstheorie, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll. Sichtbar wird dieses Bildungsideal auch in Humboldts Sprache, die leicht verständlich ist und im 19. Jahrhundert in den Naturwissenschaften dem Diskurs entspricht, auf Kosten einer wissenschaftlichen Eigensprache eine leichte Zugänglichkeit zu ermöglichen (vgl. Frühwald 2005: 211). Die »bedrängten Gemütern« sind für Humboldt Personen, die, wie er, der fortschreitenden Entfremdung des Menschen von der Natur aufgrund zunehmend städtischer Lebensformen, der Industrialisierung und Technologisierung der Gesellschaft sowie dem durch die napoleonischen Kriege verursachten Leid entkommen wollen (vgl. Frühwald 2012: 32). Er wählt erzählerische, das Subjekt einbeziehende Darstellungsformen, um einen möglichst lebensnahen Einblick in das zu ermöglichen, was ihm selbst auf seinen Reisen widerfahren ist. Sein Vermittlungsinteresse besteht also nicht nur darin, wissenschaftliche

Informationen darzustellen, sondern den Lesenden auf einer affektiven Ebene anzusprechen und emotional auf die Reise mitzunehmen.

Ottmar Ette bezeichnet den Kosmopolitismus Humboldts als »Weltbewußtsein« (Frühwald 2005: 216). Gemeint ist damit, dass Humboldt die Natur als Netzwerk des Lebens ernst nimmt, die den Menschen und damit auch ihn selbst im Naturverständnis mit einbezieht. In seiner Charakterisierung der Humboldt'schen Wissenschaft beschreibt Ette Humboldts Forschung unter anderem als ökologisch ausgerichtete Lebenswissenschaft, die auf eine Demokratisierung des Wissens abzielt (vgl. Ette 2018: 108 & 111). Humboldt greift also schon im 19. Jahrhundert Fragen der Ökologie auf, die nichts in ihrer Aktualität eingebüßt haben. Wenn man die Verantwortung der Geographie darin sieht, auf sogenannte epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Zeit zu antworten, sind Humboldts Erkenntnisse über den Einfluss des Menschen auf die Natur und die darin enthaltenen Sorgen einer Entfremdung des Menschen von der Natur und der Ausbeutung dieser, in Anbetracht des anthropogenen Klimawandels und der fortschreitenden Umweltzerstörung, aktueller denn je. In Humboldts Worten:

»Zerstört man die Wälder, wie die europäischen Ansiedler allerorten in Amerika mit unvorsichtiger Hast tun, so versiegen die Quellen oder nehmen doch stark ab. Die Flussbetten liegen einen Teil des Jahres über trocken und werden zu reißenden Strömen, so oft im Gebirge starker Regen fällt.« (Humboldt 1999 [1822]: 638)

Als weitere Besonderheit der Humboldt'schen Forschung ist die Einbettung der Forschungsergebnisse in die Erfahrungen, die Humboldt selbst macht, zu sehen (vgl. Dickel 2011a: 43). Die ästhetischen Erfahrungen, die Humboldt auf seinen Reisen gemacht hat und die seinem Naturverständnis zugrunde liegen, können nicht ohne weiteres dargestellt und vermittelt werden (vgl. ebd.: 40). Auf die Problematik der textlich-sprachlichen Transformation bin ich im vorherigen Kapitel bereits eingegangen. Es ist nicht die inhaltliche Vermittlung der Erfahrungen, sondern die Art und Weise, wie Humboldt diese Erfahrungen macht, die für eine bildungstheoretische Wendung fruchtbar gemacht

werden können. Erfahrung begreife ich dabei im Sinne Meyer-Drawes (vgl. 2003: 511), die sich auf Waldenfels beruft, als brüchig und Lernen als in den Brüchen der Erfahrung angesiedelt. Im Lernen werden wir uns eines Fremden bewusst, das unseren eigenen Erwartungshorizont übersteigt (Widerfahrnis) und antworten auf etwas, das uns trifft. Doch zwischen diesen beiden Polen figuriert sich Erfahrung an der Bruchlinie bzw. als Verschiebung zwischen Widerfahrnis und Antwort. In diesem Bruch beginnt das Lernen (vgl. Dickel 2011a: 44).

Die bildungstheoretische Wendung liegt also in der Performanz der Humboldt'schen Naturforschung, als phänomenologisch-hermeneutischer Vollzug der Erfahrung. Vor allem die Behandlung physisch-geographischer Themen erfolgt im Schulfach Geographie überwiegend aus einer naturwissenschaftlichen, rationalistischen Logik, die jedoch der Geographie als integrativem Fach – sofern man die Integration nicht nur thematisch, sondern fundamental begreift – nicht gerecht wird. Naturgegenstände in der Geographie zu vermitteln, bedeutet sie aus der subjektbezogenen, individuellen Erfahrung heraus zu behandeln und sie so zu inszenieren, dass sich die Lernenden ihrer Fremdheit bewusst werden (vgl. Dickel 2011a: 45). Naturwissenschaften bilden Naturwissen aus, indem sie Gegenstände analysieren und positivistisch bestimmen, sie definieren und in Daten zur Darstellung bringen, doch eine phänomenologisch-hermeneutische Bildung nach dem Humboldt'schen Forschungsideal fragt nach der Bedeutung des Gegenstands für die Lernenden und bringt sie in einen Lernprozess, der Naturverständnis als Sinn-Verstehen ausbilden soll (vgl. Danner 2006: 40). Dieser Lernprozess kann nicht erzwungen werden. »Vielmehr geht es darum, Zeit einzuräumen, für das Generieren einer Frage, einer Idee, eines Wunsches. Die eigene Forschungsfrage muss erst gesucht werden. Sie entsteht erst in der Suche. Dafür muss der Geographieunterricht Anlässe schaffen.« (Dickel 2011a: 45) Indem die Lernenden beginnen Fragen danach zu stellen, was der Unterrichtsgegenstand für sie bedeutet, begeben sie sich in einen Erfahrungs- und Reflexionsprozess (vgl. Meyer-Drawe 2003: 512). In diesem Prozess durchdringen sich Subjekt und Objekt gegenseitig und eine Bildung im Sinne einer Transformation ereignet sich, aus dem Subjekt und Objekt verändert herausgehen. Wal-

denfels beschreibt diese Transformation als starken Erfahrungsbegriff und als Ausgangspunkt von Bildung (vgl. Bähr et al. 2019: 8).

In dieser Art des Verstehens werden die Unterrichtsgegenstände für die Lernenden persönlich bedeutsam. Sie befinden sich dann nicht mehr in einer Dichotomie zwischen ihrem eigenen Mensch-Sein und der Natur, sondern die Lernenden begreifen die Natur als etwas, das einen Anspruch an sie formuliert und zugleich Teil ihrer selbst ist. Erst in so einem Naturverständnis ist die Herausbildung einer kritischen Selbstreflexion möglich, die den Wert der Natur von ihr selbst her erkennt, weil ihr Wert in unseren eigenen Wert inbegriffen ist. Dieses Naturverständnis unterscheidet sich maßgeblich von einem Verständnis der Natur als Gegen- oder Umwelt, weil der Anspruch des Erhalts und des Schutzes nicht von externen Werten her an sie gebracht wird, sondern von sich und den Subjekten heraus entsteht. Aus einer Fremdbestimmung wird so Selbstbestimmung. Eine solche Bildung geht über den Erwerb bloßer Kompetenzen in der Schule hinaus, denn sie betrifft die Lernenden als Menschen selbst und nimmt sie als solche ernst. Lernende, die einen solchen Bildungsprozess erfahren, haben nicht nur Naturwissen erworben, sondern auch ein Naturverständnis. Sie werden dazu befähigt, im »Text der Natur« zu lesen und ihn nach deren Bedeutung für ihr eigenes Leben zu befragen. In einem so gedachten Bildungsprozess werden unter anderem auch Kompetenzen vermittelt.

4 Geographiedidaktische Konkretisierung

Wie kann aus den vorangegangenen Überlegungen eine konkrete didaktische Handreichung für den Fachunterricht formuliert werden? Für eine Konzeptualisierung auf Grundlage der genannten fachhistorischen und bildungstheoretischen Bezüge ist es zunächst notwendig, die Grundannahmen für den Geographieunterricht festzuhalten:

- a) Der Fachunterricht begreift sich und die im Unterricht thematisierten Fachgegenstände als fundamental integrativ.

Mit Rückblick auf die Humboldt'sche Naturforschung werden auch physisch-geographische Themen so behandelt, dass eine ästhetische Erfahrung der Lernenden in der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen ermöglicht wird. Dafür müssen Unterrichtsgegenstände vom Lehrenden so inszeniert werden, dass sich Lernende mit ihnen in Beziehung setzen und sich im Zuge der bezogenen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Bedeutungsfacetten des Gegenstandes sichtbar werden, die den Lernenden zuvor verschlossen waren.

- b) Ziel der Behandlung von physisch-geographischen Themen ist ein Naturverständnis im Sinne der Hermeneutik zu entwickeln, das das empirische Naturwissen komplementiert.

Den Lernenden wird unterstellt, dass sie schon immer ein grundlegendes, alltagsweltliches Vorverständnis über den Unterrichtsgegenstand besitzen. Die Grenzen dieses Verständnisses werden ihnen in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bewusst. Dadurch wird die eingeschränkte Sichtweise auf den Gegenstand ins Licht gerückt und im Zuge einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand werden Fragen formuliert. Das sich in diesem Prozess figurierende Naturverständnis wird als hermeneutischer Zirkel begriffen, in dem die Lernenden den Gegenstand in seinem größeren Zusammenhang erfragen und ihr Vorwissen differenziert und korrigiert wird (vgl. Danner 2006: 60ff.).

- c) Der Unterrichtsgang geht von einem konkreten Beispiel aus, durch das sich Verständnis- und Bildungsprozesse entwickeln lassen, die auf tiefgründigere Sinneszusammenhänge verweisen.

Voraussetzung für einen Fachunterricht, der den konkreten Gegenstand ernst nimmt, ist ein induktiver Unterrichtsgang, der seinen Ausgangspunkt in einem fachlichen Beispiel nimmt. Dieses Beispiel ist dann für den Unterricht angemessen, wenn darüber eine fachliche Einsicht in einem dynamischen Bildungsprozess erlangt werden kann (vgl. Dickel/Richter 2024). Das Beispiel verweist immanent schon auf das Allge-

meine und kann als Analogie zum Ganzheitsbegriff bei Humboldt und Goethe verstanden werden. Das Allgemeine wird über das konkrete Beispiel erkannt, dass konkrete Beispiel ist Teil der allgemeinen Struktur (vgl. ebd.: 8).

Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit unter Berücksichtigung dieser Grundannahmen soll im Folgenden anhand des Themas »Die Bedeutung von Gesteinen und exogenen Prozessen für die Menschen« aus dem Thüringer Lehrplan für die Klassenstufe 7/8 gezeigt werden. Speziell behandle ich den Einstieg in das Thema des Gesteinskreislaufs, der laut Lehrplan die Entstehung, Verwitterung und Nutzung ausgewählter Gesteinsarten einbeziehen soll. Die Bedeutung der Gesteine für den Menschen wird im Lehrplan normalerweise aus einer Ressourcenlogik betrachtet; Gesteine sind dann bedeutsam für den Menschen, wenn sie sich als Baumaterial für den Häuser- und Straßenbau eignen oder von Künstlerinnen und Künstlern als Material für Kunstwerke benötigt werden. Die Bedeutung von Gesteinen für den Menschen als Erkenntnisgegenstand und für die Selbstreflexion wird dabei außen vor gelassen, soll jedoch an dieser Stelle am Beispiel des Granits in die Unterrichtskonzeption integriert und als Ausgangspunkt eines Lernprozesses verstanden werden.

Sachlich und naturwissenschaftlich lässt sich Granit nach Wimmerauer (1992: 34) folgendermaßen beschreiben:

»Die Bezeichnung [»]Granit[«] umfaßt in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von Gesteinstypen, denen gemeinsam ist, daß Feldspäte und Quarz ihre mineralischen Hauptbestandteile sind. Dazu kommen fallweise Glimmer, Hornblende und weitere Minerale, die zusammen nicht mehr als etwa 20 %, ausnahmsweise auch bis 40 % der Gesteinsmasse ausmachen. Das Gefüge typischer Granite zeigt, im Gegensatz zu den schiefrigen oder lagigen Gefügen ähnlich zusammengesetzter Gneise, keine Orientierung; es ist ›massig‹ und für das bloße Auge deutlich als kristallin erkennbar.«

Eine umfassendere geologische Erläuterung würde nun noch die Entstehung des Granits, das Vorkommen und die Einbettung im Gesteins-

kreislauf umfassen. Diese Betrachtungsweise generiert Naturwissen, aber initiiert keinen hermeneutischen Verstehensprozess. Im Sinne des hermeneutischen Verstehensprozesses interessiert zunächst das Vorverständnis der Lernenden. Der Granit wird als Phänomen vorgestellt. Eine erste Begegnung mit diesem Phänomen liegt in der sinnlichen Erfahrbarkeit des Granits: Wie fühlt er sich an, wie sieht er aus? Lassen sich Konglomerate erkennen oder wirkt der Stein wie aus einem Material? In dieser Begegnung werden Strukturen des Vorwissens offengelegt, indem der Granit zunächst aus der Perspektive der Lernenden betrachtet wird, bevor er als fachlicher Gegenstand in den Blick rückt. In einem weiteren Schritt lässt sich der Granit auf einer subjektiven und anthropogenen Bedeutungsebene untersuchen. Was heißt das konkret? Goethe verfasste im Jahr 1784 die dichterische Abhandlung *Über den Granit*. In dieser setzt sich das lyrische Ich zunächst kulturhistorisch und dann erdzeitlich mit dem Granit auseinander:

»Mit diesen Gesinnungen nähere ich mich euch, ihr ältesten, würdigsten Denkmäler der Zeit. Auf einem hohen nackten Gipfel sitzend und eine weite Gegend überschauend, kann ich mir sagen: Hier ruhest du unmittelbar auf einem Grunde, der bis zu den tiefsten Orten der Erde hinreicht, keine neuere Schicht, keine aufgehäuften zusammengeschwemmte Trümmer haben sich zwischen dich und den festen Boden der Urwelt gelegt, du gehst nicht wie in jenen fruchtbaren schönen Tälern über ein anhaltendes Grab, diese Gipfel haben nichts Lebendiges erzeugt und nichts Lebendiges verschlungen, sie sind vor allem Leben und über alles Leben.« (Goethe 1982 [1784]: 253–258)

Die Prosa Goethes schafft eine metaphysische Beziehung zwischen dem Granit und dem Menschen. Am Gestein wird die eigene Zeitlichkeit reflektiert und einer dem Menschen nur abstrakt fassbaren Zeitlichkeit der Erde gegenübergestellt. Das Nachdenken über den Granit schafft eine höhere Bedeutungsebene der Auseinandersetzung, das lyrische Ich wird sich seiner eigenen Einsamkeit und der Andersartigkeit erst in der unmittelbaren Nähe des Granits bewusst. Um die subjektive und anthropogene Bedeutung des Granits zu thematisieren, schlage ich vor, Goe-

thes Abhandlung über den Granit im Geographieunterricht zu verwenden, um so eine Spannung zu erzeugen, die zum weiteren Nachdenken führt. So wird es Lernenden ermöglicht, anhand des Gegenstands zu einer Selbstreflexion in Bezug auf ihre eigene Zeitlichkeit zu gelangen, einen Vergleich zwischen der eigenen Zeitlichkeit und der des Granits anzustellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Die Bedeutung des Granits liegt dann nicht mehr in seiner Eignung als Baumaterial. Vielmehr können die Lernenden eine leibliche und hermeneutische Erfahrung machen, die den Granit als Phänomen in einem neuen Licht erscheinen lassen. Die naturwissenschaftliche Betrachtung bleibt dabei nicht außen vor, aber sie stellt eine Perspektive auf den Granit dar, die gleichberechtigt neben der anthropogenen und kulturwissenschaftlichen Perspektive existiert. Anhand der Entstehung und Erosion des Granits wird die nur abstrakt fassbare, langsame Dynamik des Gesteinskreislaufs verstanden und das Gestein als Beispiel erkannt, welches auf das Allgemeine, den unterschiedlichen Alterungs- und Verfallsprozessen von Dingen, verweist. Hat man diese Struktur einmal verstanden, lässt sie sich auch auf andere Gesteinsarten und andere Unterrichtsgegenstände anwenden.

5 Zusammenfassung

In diesem Beitrag habe ich mich mit dem Begriff der »Natur« in der Geographie befasst und ihn disziplingeschichtlich vor dem Hintergrund der Naturforschung Humboldts, konkret der Art und Weise, wie sich das forschende Subjekt zu seinem Forschungsgegenstand verhält, untersucht. Die Naturforschung des späten 18. und des 19. Jahrhunderts war durch die Strömungen der Aufklärung und der Romantik geprägt und befand sich in einem Transformationsprozess hin zur Moderne. In dieser Zeit war Humboldt nicht nur ein Vorbild der modernen, empirischen geographischen Disziplin, sondern er stellte mit seiner ganzheitlichen Naturforschung zugleich auch einen Gegenentwurf zur empirischen Forschung dar. Humboldts Forschung mag daher von heute und aus einer modernen Perspektive widersprüchlich wirken, doch

bei eingehender Betrachtung wird deutlich, dass der Prozess des Naturverstehens für Humboldt eine ästhetische und empirische Behandlung gleichermaßen notwendig macht. So wird die Natur metaphorisch als Buch verstanden, dessen Text Humboldt aus möglichst umfangreichen Perspektiven beleuchtet und so zunehmend besser versteht. Der Anspruch dieses Naturverstehens unterscheidet sich von einem naturwissenschaftlich verstandenen Naturwissen, denn die Natur soll nicht analysiert, sondern hermeneutisch im Zuge der sich vollziehenden Erfahrung verstanden werden.

In dieser hermeneutischen Betrachtung von Naturgegenständen sehe ich das große Potenzial der Geographie als Kernfach des 21. Jahrhunderts, das Antworten auf epochaltypische Schlüsselprobleme geben kann. Sich der Natur phänomenologisch-hermeneutisch zu nähern, bedeutet das Doppelverständnis der Geographie als physische und Humangeographie dahingehend fundamental zu begreifen, dass wir in der Geographie am gleichen Gegenstand sowohl naturwissenschaftliche als auch hermeneutische Erkenntnisse gewinnen können. Erst in der Integration dieser beiden Logiken entsteht eine tragfähige und nachhaltige Mensch-Natur-Beziehung als respektvolle Bezogenheit. Damit dies gelingen kann, muss sich der Mensch als Teil der Natur, statt als ihr distanzierter Beobachter und Beherrscher, verstehen lernen. Indem der Mensch sich selbst als Teil des Lebensnetzwerks begreift, erfährt er den Wert der Natur aus ihr selbst heraus. Die Vermittlung dieser Erkenntnisse ist wesentlicher Teil eines Geographieunterrichts, der Bildung als Ausbildung einer auch in Zukunft tragfähigen Mensch-Natur-Beziehung ernst nimmt.

Literatur

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus et al. (2019): »Irritation im Fachunterricht«, in: Ingrid Bähr/Ulrich Gebhard/Claus Krieger et al. (Hg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–39.

- Bies, Michael (2012): Im Grunde ein Bild. Die Darstellung der Naturforschung bei Kant, Goethe und Alexander von Humboldt, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Böhme, Hartmut (2003): »Ästhetische Wissenschaft. Aporien der Forschung im Werk Alexander von Humboldts«, in: Ottmar Ette/Ute Hermans/Bernd M. Scherer/Christian Suckow (Hg.): Alexander von Humboldt – Aufbruch in die Moderne, Berlin: De Gruyter, S. 17–32.
- Danner, Helmut. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, München: reinhardt.
- Dickel, Mirka/Richter, Nicola Sophie (2024): »Beispiel-Verstehen im Horizont der Geographie. Zum doppelseitigen Bildungsprozess von Gegenstand und Selbst«, in: Jochen Laub/Mirka Dickel (Hg.): Die Pädagogik der Geographiedidaktik. Pädagogische Grundlagen, Bezüge und Perspektiven der geographiedidaktischen Forschung und des Geographieunterrichts, Bielefeld.
- Dickel, Mirka (2011a): »Nach Humboldt. Ästhetische Bildung und Geographie«, in: GW-Unterricht 122, S. 38–47.
- Dickel, Mirka (2011b): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht, in: GW-Unterricht 123, S. 3–23.
- Ette, Ottmar (2003): »Vorwort«, in: Ottmar Ette/Ute Hermans/Bernd M. Scherer/Christian Suckow (Hg.): Alexander von Humboldt – Aufbruch in die Moderne, Berlin: De Gruyter, S. IX–XII.
- Ette, Ottmar (2018): »Die Humboldtsche Wissenschaft«, in: Ottmar Ette (Hg.): Alexander von Humboldt Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 106–112.
- Frühwald, Wolfgang (2005): »Die Einheit des Menschengeschlechtes«. Alexander von Humboldt und der Jenaer Kosmopolitismus, in: Frühwald, W. (Hg.): Das Talent, Deutsch zu schreiben. Goethe – Schiller – Thomas Mann, Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag, S. 199–221.
- Frühwald, Wolfgang (2012): »Die Natur hat weder Kern noch Schale«. Naturforschung im Diskurs und vor dem Anspruch der Gesell-

- schaft«, in: Deutsche Akademie der Naturforscher (Hg.): *Nova Acta Leopoldina Supplementum*, Band 27, S. 29–37.
- Goethe, Johann Wolfgang (1982 [1784]): »Über den Granit«, in: Erich Trunz (Hg.): *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Band 13, München: C.H.Beck, S. 253–258.
- Goethe, Johann Wolfgang (1998 [1798]): »Die Metamorphose der Pflanzen«, in: Friedmar Apel/Hendrik Birus/Anne Bohnenkamp et al. (Hg.): *Johann Wolfgang Goethe Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Abteilung 1, Band 1, Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 639–641.
- Hard, Gerhard (1970): »Der »Totalcharakter der Landschaft«. Re-Interpretation einiger Textstellen bei Alexander von Humboldt«, in: *Geographische Zeitschrift Beihefte*, S. 49–73.
- Hard, Gerhard (2002 [1983]): »Zu Begriff und Geschichte von »Natur« und »Landschaft« in der Geographie des 19. und 20. Jahrhunderts«, in: Gerhard Hard (Hg.): *Aufsätze zur Theorie der Geographie 1*, Osnabrück: BSB, S. 171–210.
- Hard, Gerhard (2002): »Die »Natur« der Geographen«, in: Ute Luig/Hans-Dietrich Schultz (Hg.): *Natur in der Moderne. Interdisziplinäre Ansichten*. Berliner Geographische Arbeiten 93, Berlin: Humboldt Universität, S. 67–86.
- Hoffmann, Karl W. (2019): *Erdkunde – Kernfach des 21. Jahrhunderts?! Impulsvortrag zur Eröffnung des Tags der Schulgeographie in Kiel*.
- Humboldt, Alexander von (1872[1794]): »Canton Quartier Flörsheim, den 6. August 1794. Dienstag«, in: Karl Bruhns (Hg.): *Alexander von Humboldt. Eine wissenschaftliche Biographie*. Band 1, Mannheim: F. A. Brockhaus, S. 614.
- Humboldt, Alexander von (1909 [1806]): »6. Februar 1806«, in: Ludwig Geiger (Hg.): *Goethes Briefwechsel mit Wilhelm und Alexander von Humboldt*, Berlin: Hans Bondy Verlag, S. 297.
- Humboldt, Alexander von (2019 [1808]): »Ansichten der Natur«, in: Hans Magnus Enzensberger (Hg.): *Die Andere Bibliothek*, Berlin: Aufbau-Verlag.
- Humboldt, Alexander von (1999 [1822]): »Reise in die Äquinoktial-Gegenden des Neuen Kontinents«, in: Ottmar Ette (Hg.): *Reise in die Äqui-*

- noktial-Gegenden des Neuen Kontinents. 2 Bde. Mit Anmerkungen zum Text, einem Nachwort und zahlreichen zeitgenössischen Abbildungen sowie einem farbigen Bildteil, Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Humboldt, Alexander von (1889) [1845]: »Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung Bd. 1«, in: Alexander von Humboldt (Hg.): *Gesammelte Werke*, Stuttgart: Cotta.
- Jank, Werner und Hilbert Meyer (2014): *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen.
- Kahler, Marie-Luise (1998): »Urpflanze«, in: Hans-Dietrich Dahnke/Regine Otto (Hg.): *Goethe-Handbuch. Personen, Sachen, Begriffe L-Z. Band 4, Teilband 2*, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1077–1080.
- Kreutzer, Leo (1994): »Alexander von Humboldt und die Gruppe 94. Naturwissenschaft und Naturästhetik im Projekt einer anderen Moderne«, in: Leo Kreutzer/Jürgen Peters (Hg.): *Welfengarten. Jahrbuch für Essayismus*, Hannover: Revonnah Verlag, S. 78–96.
- Matuschek, Stefan (2021): *Der gedichtete Himmel. Eine Geschichte der Romantik*, München: C.H.Beck.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): »Lernen als Erfahrung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, S. 505–514.
- Murphy-Hiscock (2022): *Der Garten der Grünen Magie. Den eigenen bezaubernden Hexengarten erschaffen und Energie aus der Natur schöpfen*. München: mvv Verlag.
- Schiller, Friedrich (1847[1797]): »Jena, 6. August 1797«, in: *Schillers Briefwechsel mit Körner. Von 1784 bis zum Tode Schillers. Viertes Teil*, Berlin: De Gruyter, S. 45–48.
- Schultz, Hans-Dietrich (2012): »Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie«, in: Johann-Bernhard Haversath (Hg.): *Geographiedidaktik (=Geographisches Seminar)*, Braunschweig: Westermann, S. 70–89.
- Wimmenauer, Wolfhard (1992): »Der Granit – 200 Jahre nach Goethe«, in: *Jahrbuch der Heidelberger Akademie der Wissenschaften*, S. 34–36.
- Zahnen, Barbara (2005): »Fragwürdigkeit und Eigensinn der Geographie«, in: *Geographische Zeitschrift* 4, S. 201–220.
- Zahnen, Barbara (2006): »Im Auge der physischen Geographie. Vom Blicken und Sehen«, in: *Erdkunde* 3, S. 231–245.

Zahnen, Barbara (2007): »Lesen, Zeitlichkeit und das Geographische der Physischen Geographie«, in: *Geographische Zeitschrift* 1, S. 72–90.

Die Liebe zur Natur und die Auflösung des ›Ich‹

Georges Batailles Antiphilosophie
im Lichte Post-Kritischer Pädagogik

Daniel Lieb

»Wenn man Sie fragte, was Ihrer Meinung nach das Wichtigste ist, das Sie als Denker hervorgebracht haben, was würden Sie sagen?

Ich würde gerne sagen, dass ich darauf am stolzesten bin, Verwirrung gestiftet zu haben.«
(Bataille 2012: 132; Herv. i. O.)

1 Einleitung

Das neuzeitliche Denken ist von verschiedenen ontologischen Dichotomien gekennzeichnet, deren zentrale wohl jene von Subjekt und Objekt ist. Sie ist der Ausgangspunkt weiterer Grenzziehungen wie Mensch/Tier, Kultur/Natur und Zivilisation/Barbarei. Diese Unterscheidungen sind unmittelbar mit der modernen Idee von Bildung als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verbunden. Bildung ist die Chiffre des Aufstiegsversprechens kapitalistisch-meritokratischer Gesellschaften. Der vorliegende Beitrag steht diesem Axiom der bürgerlichen Gesellschaft grundsätzlich kritisch gegenüber. Das Ziel des Textes be-

steht darin, hinsichtlich des progressiven Nimbus des Bildungsbegriffs, größtmögliche Verwirrung zu stiften und seine inhärente Dialektik offenzulegen.

Einen ähnlichen Anspruch verfolgt Frank Beiler (2022), dessen Überlegungen zum Begriff des transformativen Lernens in den weiteren Argumentationsgang einführen. Beiler – gemeinsam mit den anderen Herausgebern des Bandes zu *Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie* (2022) – kritisiert unter anderem Kollers (2018) Konzept von Bildung als transformativem Lernprozess, da dieses entweder an *Konversion*, das heißt die Veränderung eines Ich bei gleichbleibender Welt, oder an *Revolution*, das heißt an eine Veränderung der Welt bei gleichbleibendem Subjekt, gebunden ist. Beide Varianten stehen im Paradigma der neuzeitlichen Subjekt-Objekt-Dichotomie. Angesichts der gegenwärtigen existenziellen Probleme der Spezies Mensch, die sich selbst an den Rand des Abgrunds gewirtschaftet hat, scheint es angebracht, mit dieser hegemonialen Wahrnehmungsform zu brechen, um noch einmal neu über ›unser‹ Verhältnis zur, in und mit ›der Welt‹ nachzudenken. Sie umgibt uns nicht, die Welt ist kein ›Haus‹ im Sinne Heideggers und ›Wir‹ Menschen sind keine individuellen, abgeschlossen und von der sogenannten Welt oder Natur getrennte Entitäten. Die folgenden Seiten sind ein Versuch, mit der dualistischen Epistemologie zu brechen, das heißt die Subjekt-Objekt-Scheidung zu dekonstruieren, um sie zugunsten eines Flüssigen, eines In- und Durcheinanders aufzuheben¹. »Dazu«, so Frank Beiler, »ist keine Agenda und kein ›Fahrplan für die Zukunft‹ erforderlich, sondern lediglich ein unwissender, emanzipierter Mensch.« (Beiler 2022: 41) Als Hauptreferenz dient hierzu die Theorie eines französischen Schriftstellers, der sich auf den ersten Blick so gar nicht eignet, um über Bildung, Lernen und Erziehung nachzudenken: Die Rede ist von Georges Bataille. Der bislang in der deutschsprachigen

1 Aktuell diskutierte akademische Entwürfe in dieser Richtung lassen sich der Theorielinie Neuer Materialismen zuordnen (vgl. für einen detaillierten Überblick Hoppe/Lemke 2021), deren Anschluss der vorliegende Beitrag jedoch nicht sucht (vgl. für eine bildungstheoretische Lektüre auch Leineweber/Waldmann/Wunder 2023).

Erziehungswissenschaft wahlweise missinterpretierte (vgl. Masschelein 1991) oder als Nebenreferenz (vgl. Peukert 2000; Thompson 2009; Wetz 2016) erwähnte Bataille ist ein Autor, der der Existenzphilosophie in vielem nahezustehen scheint. Er selbst grenzte sich mal mehr, mal weniger scharf vom Existenzialismus ab, und ich werde argumentieren, dass seine, wie er es selbst nannte, »Anti-Philosophie« (Bataille 2012: 84) in entscheidenden Punkten über die Existenzphilosophie hinausgeht. Batailles Theorien verweisen nicht auf einen letzten Kern des Menschen, auf eine vermeintlich souveräne Existenz – jedenfalls nicht im existenzialistischen Sinne. Stattdessen beobachten wir bei ihm ein Flackern der Subjektivität, ihr Verschwimmen und letztlich einen Prozess, der sich mit Thompson (2009: 190ff.) als *Entsubjektivierung* begreifen lässt (vgl. für eine kompakte pädagogische Lektüre des Bataill'schen Denkens Lieb 2022 und für eine Einordnung in die politische Theorie Lieb 2023).

Die vorliegende pädagogische Lektüre der Schriften Batailles ist in folgende Unterpunkte gegliedert: Als pädagogischer Theoriehintergrund dient die aktuelle Diskussion um eine Post-Kritische Pädagogik (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017), wie sie international seit 2017 geführt wird (vgl. für die internationale Rezeption Editorial Team 2020 und für die deutschsprachige Rezeption insbes. Bittner/Wischmann 2022). Kapitel 2 führt in diese Diskussion ein. Die weiteren Überlegungen sind davon ausgehend an folgender Leitfrage orientiert: *Inwiefern kann die Antiphilosophie Georges Batailles den Post-Kritischen pädagogischen Diskurs hinsichtlich des Mensch-Welt-Verhältnisses bereichern?* In Kapitel 3 skizziere ich meinen methodischen Zugang, indem ich Bataille als Antiphilosophen im Sinne Alain Badiou lese. Nachdem der pädagogische Zugang sowie methodologische Fragen geklärt sind, erfolgt in Kapitel 4 ein Einstieg in das okkulte Denken Georges Batailles über dessen Versuch einer *Aufhebung der Ökonomie* (Kap. 4.1) sowie seine Meditationen über die *Innere Erfahrung* (Kap. 4.2). Diese Überlegungen sind an der *ersten*, den Beitrag strukturierenden *These* orientiert, nach der *die Natur kein der Ausbeutung durch den Menschen dargebotenes Objekt ist. Indem Bataille mit dem Akkumulationsparadigma bricht, eröffnet er einen Denkraum, in dem Mensch und Welt nicht als getrennte Entitäten, sondern als ineinanderfließende Solidaritäten erscheinen.* Dieses surreale Ineinander-

fließen ist im Wortsinn irrational. Das heißt jedoch nicht, dass seine Wahrnehmung unmöglich wäre. Die zusammengeklauten Eindrücke werden in Kapitel 5 pädagogisch an Überlegungen hinsichtlich Bildung als Entsubjektivierung rückgebunden. Hier schließt meine zweite These an: *Über die innere Erfahrung der Angst eröffnet Bataille die Möglichkeit, das Manifest für Post-Kritische Pädagogik um negative Episteme zu ergänzen.* Im Resümee wird die Leitfrage beantwortet und die Thesen werden ob ihrer Validität geprüft.

Es sei außerdem noch ein Axiom gesetzt: ich verwende die Begriffe Natur und Welt hier synonym und meine mit beiden das, was sich der Mensch als sein Gegenüber *imaginiert*. Der Begriff Welt rekurriert dabei auch auf bildungstheoretische Grundlagen; so spricht schon Wilhelm von Humboldt in seinem *Bruchstück einer Theorie der Bildung des Menschen* von der Welt als »NichtMensch« (Humboldt 2002[1792]: 235), als der »leblosen Natur« (ebd.: 236). Von solchen Verständnissen grenze ich mich explizit ab. Etwas wie eine »unberührte«, urwüchsig-romantische Natur existiert nicht, es kann sie in Gegenwart des sich als Subjekt verstehenden Menschen nicht geben. Die Begriffe Natur und Welt dienen hier mangels alternativer Bezeichnungen lediglich deskriptiv zur Bezeichnung eines Anderen, das im praktischen Handeln immer wieder neu als solches hergestellt wird und dessen Konstruiertheit es zu erkennen gilt, um sich von der Konstruktion zu lösen.

2 Zum Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik

2017 veröffentlichen Hodgson, Vlieghe und Zamojski das *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. In Abgrenzung zu poststrukturalistischen Theorien, die sie ob der Reproduktion von Differenzkategorien kritisieren, und ausgehend von einer konstanten »possibility of transformation« (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017: 15) in und durch Pädagogik entfalten sie fünf Prinzipien eines Post-Kritischen Ansatzes. Prinzip 1 behauptet zunächst schlicht: »there are principles to defend.« (Ebd., Herv. i.O.) Nicht jeder Universalismus ist notwendig imperialistisch. Gerade in der Pädagogik geht es im Grunde nicht ohne anthropologische Setzungen.

Gegen das Postulat unüberbrückbarer Differenzen zwischen ›Kulturen‹ gilt es zwar, Alterität und Differenz zu respektieren. Diese Anerkennung bedeutet aber nicht, dass es unmöglich wäre, miteinander zu kommunizieren. Daran anschließend argumentieren die Autor*innen in Prinzip 2 für eine aktualisierte pädagogische Hermeneutik. Verstehen geschieht immer a posteriori, das heißt auf Grundlage gemeinsamer Erfahrung. Es ist die Aufgabe der Pädagogik, Räume zu eröffnen, in denen diese Erfahrungen gemacht werden können. Der zu vollziehende Übergang von einer kritischen zu einer Post-Kritischen Pädagogik, so Prinzip 3, ist dann nicht anti-kritisch, sondern legt den Fokus auf bisher unterdrückte Episteme, das heißt Formen der Wahrnehmung, die befreit sind vom Fetisch der Rationalität als einzig legitimer Erkenntnisform. Ich lese hier die Konstruktion einer positiven pädagogischen Epistemologie heraus, wenn davon die Rede ist, Verstehen in den Kontext von Liebe und Hoffnung zu setzen. Prinzip 4 verabschiedet Überlegungen einer zweckgebundenen Pädagogik. Erziehung soll nicht für den Arbeitsmarkt, für Staatsbürgerschaft oder was auch immer herhalten. Stattdessen gilt es, Erziehung um ihrer selbst willen zu praktizieren. Prinzip 5 schließlich bündelt die Überlegungen in der Forderung eines Übergangs »*from education for citizenship to love for the world*« (ebd.: 19; Herv. i.O.). Wie diese fünf noch recht abstrakten Prinzipien konkret zu füllen sein könnten und insbesondere, wie diese Liebe zur Welt genau aussehen kann und welchen Aspekt das Manifest meines Erachtens übersieht, eben darum soll es in diesem Beitrag gehen. Dazu soll hier nun, ganz in Post-Kritischer Manier, die Ratio ein Stück weit suspendiert werden.

3 Methodologische Überlegungen zur Antiphilosophie nach Alain Badiou

Für meinen methodischen Zugang orientiere ich mich an Alain Badiou's Buch *Bedingungen* (2011), um die literarischen Bruchstücke der Bataill'schen Antiphilosophie für eine pädagogische Betrachtung in Form zu bringen. Badiou wendet sich gegen den Poststrukturalismus

im Anschluss an Foucault und Derrida, die seiner Meinung nach die philosophische Kategorie der Wahrheit suspendiert haben. Dem hält Badiou zunächst schlicht die Behauptung entgegen, dass es universelle Wahrheiten gibt. Für ihn ist es jedoch nicht die Philosophie, die Wahrheit produziert. Stattdessen liegt ihre Aufgabe darin, Wahrheit zu finden, und zwar dort, wo sie entspringt. Badiou benennt vier Stätten, in denen Wahrheit hervorgebracht wird: Mathematik, Kunst, Politik und Liebe. Kunst, vor allem Literatur, trifft zunächst einmal Aussagen und unterscheidet selbst nicht zwischen Wahrheit und Fiktion. Erst die Philosophie trifft diese Unterscheidung. Diese Unterscheidung ist eine methodische Operation, die Wahres von Falschem scheidet. Für Badiou handelt es sich dabei um einen Eingriff. Instrument dieses Eingriffs ist die »Zange der Wahrheit« (ebd.: 75), bestehend aus den Schenkeln »Verkettung« und »Sublimierung« (ebd.). Literatur ist zunächst eine Fiktion, Badiou nennt sie die »Kunstfiktion« (ebd.: 74; Herv. i.O.). Kunst installiert eine »subjektive Wahrheits-Stätte« (ebd.), die universelle Wahrheit produziert, sobald ihr Produkt »das Regime des Sinns unterbricht« (ebd.: 76), also Ereignis wird. Noch einmal kompakt in Badiou's eigene Worte gefasst:

»Sie [die Philosophie; Anm. d. D.L.] konstruiert einen Apparat zum Erfassen der Wahrheiten, das heißt: aussprechen, dass es welche gibt, sich ergreifen lassen von diesem ›es gibt‹ und so die Einheit des Denkens behaupten. Die Erfassung ist getrieben von der Intensität einer Liebe ohne Objekt und verfolgt eine persuasive Strategie ohne den Einsatz von Macht. Dieser ganze Prozess ist vorgeschrieben von Bedingungen, nämlich der Kunst, der Wissenschaft, der Liebe und der Politik in ihrer ereignishaften Figur. Polarisiert wird dieser Prozess schließlich durch einen spezifischen Gegner in Gestalt des Sophisten.« (Ebd.: 76)

Dieser Sophist, oder Antiphilosoph, wie Badiou (2008) an anderer Stelle schreibt, liefert der Philosophie das Rohmaterial für ihre wahrheitssuchende Operation. Badiou benennt eine Reihe historischer Persönlichkeiten mit diesem Titel: so etwa Ludwig Wittgenstein (vgl. ebd.), aber

auch den Apostel Paulus (vgl. Badiou 2009). Was sie auszeichnet, ist ein spezifischer Gestus, der auf das Denken in bestimmten historischen Kontexten verweist: indem sie die Grenzen des Sag- und Denkbaren aufzeigen, verweisen sie auf etwas Unsagbares und Udenkbares, das sich außerhalb des gegebenen gesellschaftlichen Horizonts bewegt (vgl. Badiou 2008: 11). Ein Antiphilosoph erweitert die Grenzen des Denkens, indem er einen Überschuss an Wahrheiten generiert.

Die Aufgabe der Philosophie besteht für Badiou dann darin, aus den Aussagen des Antiphilosophen jene herauszugreifen, die tatsächliche Wahrheiten sind und damit überzeitliche Gültigkeit haben. Diese werden verkettet, während der Unsinn als Schlacke sublimiert wird (vgl. ebd.: 73–76). Nun scheint mir Georges Bataille eben jenen Gestus einer Wahrheitsprozedur zu vollziehen. Er unterbricht das Regime des Sinns, indem er in seinen Texten jene Aspekte des Lebens stark macht, die in der modernen kapitalistischen Gesellschaft als irrational suspendiert werden. Als nächstes werden daher Batailles Texte als Antiphilosophie gelesen: ich unterstelle ihnen, dass sie einen unsystematischen Wahrheitsüberschuss beinhalten. Ausgerüstet mit der Zange der Wahrheit werde ich in einer hermeneutischen Operation einige ›wahre‹ Aussagen herausgreifen. Als wahr werden dabei jene behandelt, die das Regime des Sinns, das heißt den gewohnten Blick, der Subjekt von Objekt scheidet, unterbrechen. Diese werden zu einer Post-Kritischen Wahrheits-Stätte verknüpft, während ganz bewusst einiges an Ungenauigkeiten beiseitegelassen wird.

4 Der Antiphilosoph Georges Bataille

Bataille wird 1897 in Billom geboren und stirbt 1962 in Paris, seine ersten Versuche als Autor erotischer, bewusst obszön überladener Romane (vgl. Bataille 1988) stellt er unter Pseudonym an. In jungen Jahren noch Marxist, wendet er sich mit dem Vorwurf einer ökonomistischen Beschränktheit von diesem ab. Er sieht seine Texte als nah an der Existenzphilosophie, die er allerdings aufgrund ihres akademischen Habitus kritisiert. Außerdem ist sein Verhältnis zu Jean Paul Sartre von tiefer gegen-

seitiger Abneigung geprägt. Das Bataille'sche Denken lässt sich in einer Triangulation zwischen einer intensiven Nietzsche-Lektüre, Fragmenten freudianischer Traumdeutung und französischer Ethnologie situieren (vgl. Wiechens 1995: 10–13). Ich meine, der Begriff des Surrealismus im Sinne einer Erweiterung des Faktischen um die Variabilität des Irrationalen (vgl. Hogrebe 2014, S. 61) ist recht treffend, um Batailles Denken zu greifen. Er selbst spricht in einem seiner wenigen Interviews von einer freundschaftlichen Verbindung zum Surrealismus, obgleich er postuliert, »dass ich dadaistischer war als die Surrealisten« (Bataille 2012: 129). Es sind vor allem seine frühen Texte sowie der Fokus auf das Irrationale, die eine fundierte deutschsprachige Rezeption Batailles bisher verhindert haben. So findet sich in Jürgen Habermas' *Philosophischem Diskurs der Moderne* (1985) ein Kapitel zu Bataille, in dem Habermas diesem die Proklamation eines im »schlechten Sinne metaphysischen Weltbildes« (ebd.: 272) vorwirft, seinen Fokus auf das Irrationale als Schwäche auslegt und ihm einen latenten Hang zum Faschismus unterstellt. Diese Thesen sind mittlerweile verschiedentlich zurückgewiesen worden (vgl. Stein 1993) und wie im Folgenden argumentiert, greift Habermas' Bataille-Lektüre insbesondere hinsichtlich epistemologischer Reflexionen zu kurz.

4.1 Die Aufhebung der Ökonomie

Zum Einstieg in Batailles Denken beginne ich mit seiner Unterscheidung von Akkumulation und Verausgabung. In einem Band, der im deutschen unter dem Titel *Die Aufhebung der Ökonomie* (1985) erschienen ist, unterstellt Bataille den Wirtschaftswissenschaften einen beschränkten Blick auf das Ökonomische. Er unterscheidet eine partikuläre Ökonomie, die sich allein auf die Akkumulation von Gütern und Kapital konzentriert, und eine allgemeine Ökonomie, mit der jener Aspekt in den Fokus rückt, der in kapitalistischen Gesellschaften geächtet ist: die »unproduktive Verausgabung« (ebd.: 11). Dem Menschen schreibt Bataille einen universalen Hang zum Exzessiven zu; eine Triebregung, die im rationalen Zwang zur Akkumulation unterdrückt wird. Dieser Hang rührt daher, dass das Leben nicht durch einen zu behebenden

Mangel, sondern durch einen omnipräsenten Energieüberschuss gekennzeichnet ist: »Eine Gesellschaft produziert als Ganzes immer mehr, als zu ihrer Erhaltung notwendig ist, sie verfügt über einen Überschuß. Und eben der Gebrauch, den sie von diesem Überschuß macht, macht sie zu einer bestimmten Gesellschaft.« (Ebd.: 140) Menschen, Tiere und Pflanzen sind nach Bataille durch ein und dieselbe Energiequelle angetrieben – durch solare Energie. Die Sonne selbst ist für Bataille das größte Vorbild für zweckfreie Verschleuderung, denn sie spendet ihr Licht in völliger Verausgabung und schenkt Leben ohne Gegenleistung. Hier scheint Batailles Leidenschaft für ethnografische Studien durch: er nimmt den Gabentausch in sogenannten ›traditionellen‹ Gesellschaften als Vorbild. Im *Potlatch* geraten Menschen in einen regelrechten Wettbewerb darum, wer sich jeweils das größte Geschenk macht, denn Schenken ohne eine Gegenleistung zu erwarten, generiert Prestige: »Im Geschenk vermag sich das schenkende Subjekt zu überschreiten, aber im Austausch gegen den verschenkten Gegenstand eignet sich das Subjekt die Überschreitung an: es betrachtet diese Fähigkeit, zu der es Kraft gehabt hat, als Reichtum, als eine *Macht*, die es von jetzt an besitzt.« (ebd.: 100; Herv. i. O.) Da es sich also um eine besondere Form von Macht handelt, bezeichnet Bataille dieses Prestige auch mit dem Begriff der Souveränität. Der souveräne Mensch lebt ganz im Augenblick, denn er macht sich frei von den Zwängen, die ihn zur Arbeit für einen späteren Zweck antreiben. Er verausgabt sich, er verschleudert all seinen Besitz. Wenn nur das Hier und Jetzt zählt, ist die höchste Form der Souveränität erreicht. In Batailles Worten: »Was sie [die um Wachstum bemühte Menschheit; D.L.] für die ganze Menschheit hält, ist eine Täuschung; es ist nur die arbeitende Menschheit, die lebt, um zu arbeiten, ohne die Früchte der Arbeit frei zu genießen.« (Ebd.: 72f.) Die zweckfreie Verausgabung hingegen erschafft eine, wie Bataille es nennt, intime Gegenwelt, die die unterdrückten, verfemten Teile des Sozialen beinhaltet:

»Die intime Welt verhält sich zur realen wie das Unmaß zum Maß, wie der Wahnsinn zur Vernunft, wie der Rausch zur Klarheit [...]. Ich behaupte, daß sogar der Wahnsinn nur eine schwache Vorstellung von

dem vermittelt, was das freie, überhaupt nicht der realen Ordnung unterworfenen, nur vom Augenblick erfüllte Subjekt wäre.« (Ebd.: 88f.)

Was die Menschen vom Genuss des Augenblicks abhält ist die Arbeit. Arbeit ist in jeder Gesellschaft notwendig, denn ohne Arbeit, ohne die Produktion von Nahrung, Kleidung usw. kann ein Mensch nicht überleben. Worauf Bataille hinweist, ist, dass die Arbeit in kapitalistischen Gesellschaften von einem notwendigen Teilbereich zur totalen Institution zu werden tendiert. Batailles Utopie ist eine Gesellschaftsform, die sich vom Fetisch der Arbeit befreit:

»Es geht darum, den Punkt zu erreichen, an dem das Bewußtsein nicht mehr Bewußtsein *von etwas* ist. Mit anderen Worten, sich der entscheidenden Bedeutung des Augenblicks bewußt zu werden, in dem das Wachstum (der Erwerb *von etwas*) sich in Verlust auflöst, und genau das ist das *Selbstbewußtsein*, das heißt ein Bewußtsein, *das nichts mehr zum Gegenstand hat*.« (Ebd.: 233; Herv. i. O.)

Die Philosophin Oxana Timofeeva hat genau diesen Gedankengang Batailles in ihrem Buch *Solar Politics* (2022) aufgegriffen: Das von Bataille erkannte Solare Prinzip, also die Gleichheit alles Seienden hinsichtlich der Quelle seiner Energie, setzt dem prometheischen Gestus von Extraktion und Ausbeutung eine Antithese entgegen. Als Philosoph der Negativität überschreitet Bataille die abgesicherten Grenzen rationalen Denkens, um zu entdecken, was in der Abtrennung des verfeimten Teils verschütt gegangen ist. Timofeeva liest Bataille so, dass er etwas universell Gleiches in allem Seienden behauptet, das auch solch vermeintlich getrennte Entitäten wie Menschen, Tiere und Steine verbindet². Dieser universelle Teil in uns kann entdeckt werden, indem wir der solaren Logik folgen und die radikale Verausgabung integrieren; oder, wie Timofeeva schreibt: »*Be like the sun!*« (Ebd. 2022: 63; Herv. i. O.) Sich die Sonne zum Vorbild nehmen, bedeutet eine völlig andere Form von

2 Eine ähnliche Argumentation findet sich in Graham Hamans Objektorientierter Ontologie (OOO) (vgl. Hoppe/Lemke 2021: 23–40).

Selbstbewusstsein, von Souveränität wie wir sie kennen: es ist eine objektlose Souveränität, die sich weder gegenüber Menschen, Tieren oder dem, was wir Dinge nennen, ausbeuterisch verhält. An die Stelle einer extraktiven Epistemologie des Menschen auf seinen Gegenstand, die Welt, rückt in dieser Perspektive eine Epistemologie des Teilens, die sich selbst abschafft: der Mensch blickt auf nichts anderes mehr, wenn er einen Teil der Dinge in sich selbst und umgekehrt, einen Teil seiner selbst in allen Dingen erkennt; »Becoming self-conscious means [...] learning to share.« (ebd.: 88) Dieser Blick auf die Welt entlarvt den modernen Menschen als Parasiten, der nicht erkennt, dass er ein solcher ist. Es kann helfen, uns als parasitär zu denken, wenn wir, sozusagen als theoretisch inkohärente Eselsbrücke, die Natur als generöse Mit-Akteur-in denken, die uns, ohne auf Reziprozität zu hoffen, mit den reichsten Gaben bestückt. In dieser Perspektive ist der Mensch weder Herr noch Sklave, sondern lebt in kosmischer Solidarität auf einer dekolonisierten Erde. In diesem Sinne erscheint mir meine erste hier vertretene These valide: In Batailles Perspektive verbleibt die Natur nicht als ausbeutbares Objekt des Subjekts Mensch, sondern der Mensch gewinnt eine parasitäre Gestalt. Im Paradigma der Verausgabung eröffnet Bataille einen Denkraum, in dem alles Seiende ein universelles Gleiches teilt. Mensch, Welt und Dinge – für die wir noch keine anderen Begriffe haben als jene, die sie sprachlich trennen – surrealisieren sich hier als ineinanderfließende Solidaritäten.

4.2 Die innere Erfahrung

Für die zweiten Kerbe, die ich in Batailles Werk schlagen will, orientiere ich mich an seinem Buch *Die innere Erfahrung* (1999[1954]), in dem Bataille eine intime Auseinandersetzung des Menschen mit der anthropologischen Universalie Angst beschreibt. Ich betrachte Angst mit Bataille und im Anschluss an Demmerling (2018) im Folgenden als anthropologische Konstante. Wenn auch Ralf Koerrenz (2023: 20f.) zurecht davor warnt, gewisse kulturelle Eigenarten zu universalisieren, erscheint Angst doch im Sinne einer notwendigen emotionalen Zurechnungsfähigkeit als kaum verzichtbarer Bestandteil aller Kultur (vgl. Demmerling

2018: 90). Für Bataille ist Angst das präferierte Epistem, das Zugang zu den von der Ratio verfeimten Teilen des Daseins bietet. Als einerseits anthropologisch konstant und andererseits stets sozial determiniert, erscheint Angst sowohl als universelle Plage der Menschheit als auch, sofern sich ihre Spur verfolgen lässt, als Möglichkeit, Aufschluss über tabuisierte Bereiche der eigenen Lebenswelt zu geben und mithin den Weg zu einer anderen Perspektive auf Selbst und Welt zu ebnen. Momente existenzieller Angst und Verzweiflung eröffnen in den Augen Batailles das, wie er es nennt,

»Extrem des Möglichen [...] [:] Die Angst ist nicht weniger als die Intelligenz ein Mittel des Erkennens, außerdem ist das Extrem des Möglichen nicht weniger Leben als Erkenntnis. Noch die Kommunikation ist, wie die Angst, Leben und Erkennen. Das Extrem des Möglichen setzt Lachen, Ekstase, erschreckte Annäherung an den Tod voraus.«
(Bataille 1999[1954]: 57f.)

Die Angst wird für Bataille zum epistemischen Werkzeug par excellence: ergreift den Menschen die Angst, geht sie durch Mark und Bein. Andere Aspekte der Umwelt, andere Formen der Wahrnehmung zerbrechen in ihrer Gegenwart. Zugang zu dieser irrationalen Erkenntnisform erhält, wer die endlose Akkumulation von Wissen auf- und sich dem Vergessen, dem verschwenderischen Gedanken des Nicht-Wissens hingibt. Hier trifft Batailles Konzept der Angst auf einen weiteren seiner Theoriebausteine: die Ekstase. »Das Nichtwissen kommuniziert die Ekstase. Das Nichtwissen ist zuallererst Angst. In der Angst erscheint die Nacktheit, die in Ektase versetzt.« (Ebd.: 77) Eine solche ekstatische Angsterfahrung ruft nach Bataille »ergriffenes Wissen« (ebd.) hervor. Angst – Ekstase – ergriffenes Wissen: es ist diese begriffliche Trias, aus der sich Bataille ein tieferes Verständnis des Daseins in und mit der Welt erhofft. Der Mensch gewinnt ein solch tieferes Verständnis, wenn er den Momenten der Angst nicht zu entfliehen sucht, sondern sich ihnen stellt, sich ihnen vielleicht sogar aktiv hingibt. Die Angst, die Bataille in einer solchen Praxis ausmacht, beruht auf der absoluten Zerrissenheit als in-

nerer Erfahrung, die zwischen dem eigenen Bedürfnis und dem sozialen Tabu hin- und hergerissen ist.

Das tabuisierte Leben ist das, was Bataille das souveräne Leben nennt. Diese Form der Souveränität deutet sich im Kollektiven an, in Momenten souveräner Kommunikation: gemeint ist eine tiefe Verbundenheit des Individuums mit seinem Gegenüber – dabei muss dieses Gegenüber nicht unbedingt menschlich sein. Bataille schreibt der Angsterfahrung eine ontologisch-transformative Dimension zu: »Die Erfahrung erreicht schließlich die Verschmelzung von Objekt und Subjekt, indem sie als Subjekt Nichtwissen ist, als Objekt das Unbekannte.« (Ebd.: 20) Als derartig transformative innere Erfahrung markiert die Angst eine Rückkehr zu sich selbst als objektlose Beziehung: »›Sich selbst‹, das ist nicht das Subjekt, das sich von der Welt isoliert, sondern ein Ort der Kommunikation, der Verschmelzung von Subjekt und Objekt.« (Ebd.: 22) Diese Erfahrung verweist auf die Notwendigkeit, den Menschen kollektiv und im Verbund mit allem, was ihn umgibt, zu denken, sofern das Extrem des Möglichen »nur dann ganz erreicht [ist], wenn es kommuniziert wird (der Mensch ist mehrere, die Einsamkeit ist die Leere, die Nichtigkeit, die Lüge).« (Ebd.: 74)

5 Bildung als Entsubjektivierung

Welche pädagogische Dimension steckt nun in den bisher skizzierten Überlegungen? Im Anschluss an Christiane Thompson (2009) lassen sich die beschriebenen Erfahrungen der Angst zunächst einmal trivial begreifen als »Geschehen, bei der das Subjekt einer Veränderung unterworfen wird« (ebd.: 189), ohne dass daraus ein ›mehr‹ an Wissen entsteht. Das bisher Skizzierte lässt ein Verweilen bei der reinen Konversion, also der Transformation des Selbst als Bildung des Subjekts, jedoch nicht zu. Die intensive Angsterfahrung verursacht vielmehr etwas, das Thompson als Entsubjektivierung begreift: die »Auflösung« (ebd.: 193) im Sinne einer »Unterbrechung oder sogar Zerstörung des Subjekts« (ebd.: 190). In Form eines radikalen Vergessens führt die Erfahrung der Angst zum »Zusammenbruch der symbolischen Codierung« (ebd.:

195); zu einer – und wenn auch nur symbolisch vorweggenommenen – Hinfälligkeit jener Demarkationslinie von Selbst und Welt. Solche »Erfahrungen sind, mit anderen Worten, deplatzierende Ereignisse, die einen Unterschied machen« (ebd.: 195) oder – so möchte ich hinzufügen – diesen Unterschied aufheben. Im Nietzscheanischen Vergessen der sedimentierten Denkschablonen liegt eine pädagogisch-emanzipative Kraft, die, psychoanalytisch gewendet, »das Geschehen von etwas anderem, die Entstehung von etwas anderem erlaubt.« (Fleury 2023: 61) Solche Erfahrungen sind nicht alltäglich – sie können und sollen dies auch gar nicht sein. Vielmehr unterbrechen sie den gewohnten Gang des Lebens und werfen das Subjekt in der Form auf sich selbst zurück, dass es sein eigenes Da-Sein in und mit der Welt zu hinterfragen beginnt. Bildungsmomente existenzieller Angst erscheinen so als Initiatorinnen einer »Veränderung von Weltselbstverhältnissen«, wie Sanders (2018: 66) mit einem Neologismus zur Bezeichnung der Fluidität jener vermeintlichen Subjekt-Objekt-Dichotomie festhält.

Anthropologisch gewendet lässt sich Angst darüber hinaus im Sinne des phänomenologischen Organon-Prinzips als Zugangstor zu Aussagen über den Menschen als Menschen und den Menschen als Teilnehmer:in einer jeweiligen Kultur denken. Dieses Prinzip besagt, »dass der Mensch sich selber nicht durch Introspektion, sondern nur auf dem Umweg über seine Objektivationen kennen lernen kann.« (Bollnow 1983: 32) Im Sinne Batailles ist Angst eine anthropologisch konstante, jedoch kulturell je besondere soziale Institution, die auf tabuisierte Bereiche der Lebenswelt hinzudeuten vermag. In diesem Sinn erkennt der angst-erfüllte Mensch sich selbst und das heißt auch immer: sich in seinem inhärenten sozio-kulturellen Sein. In dieser enthüllenden Funktion birgt Angst das Potenzial, die vermeintlich festgefügtten Grenzen des Sag- und Denkbaren in einer Gesellschaftsordnung zu transzendieren. In diesem Sinne scheint mir auch meine zweite These valide, nach der die von Bataille herausgearbeitete innere Erfahrung der Angst auf eine negative Epistemologie verweist. Angst als, wie Bataille (1999[1954]: 57f.) schreibt, der Ratio mindestens ebenbürtiges Mittel des Erkennens, hebt die vermeintlich logische Unterscheidung von Ich und Du, Mensch und Natur, Selbst und Welt auf. Sie hebt den Bezug, in dem wir uns

zur Welt denken, für einen kurzen, erschauernden Moment aus den Angeln und legt die Grundierung, auf der gemeinsame Erfahrungen a posteriori souverän kommuniziert werden können. Dabei muss betont werden, dass die pädagogische Aufgabe gerade nicht darin bestehen kann, derlei existenzielle Momente der Angst auszulösen; sie stellen sich als integraler Bestandteil der *Conditio Humana* ganz von selbst ein. Pädagogisch wertvoll ist es, den Menschen, der diese Momente erleidet, zu begleiten und bei ihrer Bewältigung zu unterstützen. Die existenzielle Wahrheit, von der Bataille schreibt, liegt gerade in der Negativität, in der intensiven Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Schrecken, in seiner Durch- und Verarbeitung. Diese Angst gilt es zugleich in ihrer anthropologischen Konstanz und je gesellschaftlichen Determiniertheit zu denken. Für die kapitalozäne Gegenwart (vgl. Moore 2020: 261ff.) bedeutet das, dass wir den Auftrag haben, uns »als Kulturwesen zugleich als Naturwesen verstehen zu lernen und den Umgang mit Ressourcen, ästhetischem Eigenwert und systematischem Kreislauf der Natur neu und anders zu justieren« (Koerrenz 2023: 20). Die sich so einstellende intensive Beziehung zu der und mit der Welt soll hier als Kehrseite jener positiven Epistemologie von Liebe und Hoffnung ausgewiesen sein, wie sie im Post-Kritischen Manifest umrissen wurde.

6 Resümee: Zur Post-Kritischen Position eines Antiphilosophen

Im vorliegenden Beitrag wurde unter Zuhilfenahme der Zange der Wahrheit eine systematische pädagogische Lektüre der obskuren Antiphilosophie des Surrealisten Georges Bataille eröffnet. Dabei wurden jene Aspekte seines Denkens herausgegriffen, die als Wahrheit im Sinne einer Unterbrechung des Regimes des Sinns erscheinen. In diesem Zuge konnte im Rahmen der ersten These Batailles ontologisches Verständnis kosmisch-solarer Energieströme herausgearbeitet werden. Auf Grundlage dieses allgemeinen Fließens findet sich in allem Seien den ein universell gleicher Teil, der den Objektstatus der Welt-Natur unter dem Subjekt Mensch dekonstruiert. Indem Bataille mit dem

Akkumulationsparadigma bricht, eröffnet er einen Denkraum, in dem Mensch und Welt nicht als getrennte Entitäten, sondern als ineinanderfließende Solidaritäten ins Blickfeld rücken. Die zweite These zielte dann explizit auf eine Erweiterung des Post-Kritischen Manifests nach Hodgson, Vlieghe und Zamojski (2017), an dem ich bemängelte, dass es seinen transformatorischen Anspruch allein auf positive Episteme von Liebe und Hoffnung legt. Ich gehe dahingehend mit den Autor:innen mit, dass sich die pädagogische Theorie von einer rein rationalen Gesellschaftskritik verabschieden sollte, um den Blick für das Irrationale, das Verdrängte, das Verfemte zu öffnen. Darunter muss aber, folgt man Georges Bataille, zwingend auch die Angst als Form der Erkenntnis fallen.

Meine Ausgangs- und Leitfrage möchte ich daher nun so beantworten: Was Bataille einer Post-Kritischen Pädagogik hinzuzufügen hat, ist die Erweiterung des pädagogischen Blicks um eine negative Epistemologie der Angst. Angst verweist als ontologische innere Erfahrung auf ein surreales Verschwimmen der Grenzen von Selbst und Welt und vermag so auch den Begriff des transformativen Lernens hinsichtlich einer Transformation von ›Weltselbstverhältnissen‹ (vgl. Sanders 2018) zu bereichern. Beilers unwissender Mensch, Batailles Vergessen und Post-Kritische Pädagogik passen zusammen, weil sie alle die hegemonialen Wissensordnungen und die Subjekt-Objekt-Dichotomie zurückweisen und zugunsten eines Geteilten hin überschreiten. Was sich hier ›bildet‹ ist kein idealistisches Subjekt, sondern eine Brücke zu jenen verfemten, als ›NichtMensch‹ (vgl. Humboldt 2002 [1792]) verdrängten Aspekten des Lebens, die im Laufe der Menschheitsgeschichte sublimiert worden sind. Bildung als Entsubjektivierung, so ließe sich als Arbeitshypothese für weiterführende Überlegungen mitnehmen, wäre dann in etwa das generöse Vergessen der erlernten dichotomen Strukturmuster.

Literatur

- Badiou, Alain (2008): Wittgensteins Antiphilosophie, Zürich/Berlin: diaphanes.
- Badiou, Alain (2009): Paulus. Die Begründung des Universalismus, Zürich/Berlin: diaphanes.
- Badiou, Alain (2011): Bedingungen, Zürich/Berlin: diaphanes.
- Bataille, Georges (1985): Die Aufhebung der Ökonomie, Berlin: Matthes & Seitz Berlin.
- Bataille, Georges (1988): Das obszöne Werk, Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Bataille, Georges (1999[1954]): Die innere Erfahrung nebst Methode der Meditation und Postskriptum 1953. Atheologische Summe I. Das theoretische Werk in Einzelbänden, München: Matthes & Seitz Berlin.
- Bataille, Georges (2012): Die Aufgaben des Geistes. Gespräche und Interviews 1941–1961, Berlin: Matthes & Seitz Berlin.
- Behrens, Roger/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (2022): Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie. Hamburger Dispute, Bd. 1, Hamburg: Katzenberg Verlag.
- Beiler, Frank (2022): »Billige Bildung und die Große Transformation. Reflexionen zu transformativem Lernen«, in: Behrens/Beiler/Sanders, Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie, S. 21–46.
- Bittner, Martin/Wischmann, Anke (2022): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹, Bielefeld: transcript.
- Bollnow, Otto Friedrich (1983): Anthropologische Pädagogik. Schriftenreihe Erziehung und Unterricht, H. 27, Stuttgart: Haupt Verlag.
- Demmerling, Christoph (2018): »Philosophie der Angst«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), Angst. Pädagogik – Perspektiven, Bd. 9, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 89–109.
- Editorial Team (2020): »The fatigue of critique?«, in: On Education. Journal for research and debate, 9. Siehe https://www.oneducation.net/no-09_december-2020/editorial-9/
- Flcury, Cynthia (2023): Hier liegt Bitterkeit begraben. Über Ressentiments und ihre Heilung, Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Earth: punctum books, S. 15–19.
- Hogrebe, Wolfram (2014): *Philosophischer Surrealismus*. Berlin: Akademie Verlag.
- Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): *Neue Materialismen zur Einführung*, Hamburg: Junius Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (2002[1792]): »Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück«, in: *Schriften zu Anthropologie und Geschichte*, Bd. I, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Koerrenz, Ralf (2023): *Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (Hg.) (2023): *Materialität – Digitalisierung – Bildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lieb, Daniel (2022): »Angst – Ekstase – Souveränität. Georges Bataille als Stichwortgeber einer Post-Kritischen Pädagogik«, in: Graber, J./Keppke, A.-K./Sohny-Knops, A./Theisen, N. (Hg.): *Studentisches Symposium Bildung. Beitragssammlung* (Januar 2022). Siehe https://www.researchgate.net/publication/360217073_Angst_-_Ekstase_-_Souveranitat_Georges_Bataille_als_Stichwortgeber_einer_Post-Kritischen_Padagogik
- Lieb, Daniel (2023): »Bataille reloaded. Für einen radikal aufgeklärten Souveränitätsbegriff«, in: *Theorieblog*. Siehe <https://www.theorieblog.de/index.php/2022/11/bataille-reloaded-fuer-einen-radikal-aufgeklarten-souveraenitaetsbegriff/>
- Masscheleinen, Jan (1991): »Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, S. 65–80.
- Moore, Jason W. (2020): *Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und die Akkumulation des Kapitals*, Berlin: Matthes & Seitz Berlin.

- Peukert, Helmut (2000): »Reflexionen über die Zukunft von Bildung«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 46, S. 507–524.
- Sanders, Olaf (2018): »Bildungsangst«, in: Schäfer/Thompson, Angst. Pädagogik – Perspektiven, S. 65–87.
- Stein, Andrew (1993): »The Use and Abuse of History: Habermas' Mis-Reading of Bataille«, in: symplokē, 1, S. 21–58.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Theorieforum Pädagogik, Bd. 1, Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Wetz, Franz Josef (2016): »Kulturanthropologie zwischen Mangel und Überfluss. Hans Blumenberg und Georges Bataille«, in: Frank Raggott/Tim Zumhof (Hg.) Hans Blumenberg. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS: S. 195–224.
- Wiechens, Peter (1995): Bataille zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag.

Raus in den Wald?

Zu Grundlagen, Potenzialen und Herausforderungen der Waldpädagogik und ihrer Anschlussfähigkeit an die heutige Lehrkräftebildung

Paul Voerke

Zusammenfassung

Aufgrund der Bedeutung sowohl für individuelle Biografien als auch für Gesellschaften ist Bildung ein Thema, das starke Emotionen auslöst und immer wieder intensiv und kontrovers diskutiert wird. Dazu zählen Aspekte wie der Zugang, aber auch die Qualität von Bildung sowie die inhärenten Überzeugungen, Parameter und Konzepte auf der Lehrendenseite. In diesem Zusammenhang greift der Beitrag die Idee der Waldpädagogik auf, durch die bewusste Einbindung von Natur und Wald den Lernraum zu erweitern und dadurch die vielfältigen Potentiale des Lernens (noch) besser zu erschließen. Ziel ist es dabei einerseits, grundlegende Positionen der Waldpädagogik vorzustellen und an aktuelle Ansätze der Bildungswissenschaften – und hier insbesondere die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – anzubinden, um andererseits zu schauen, wie bewährte Erfahrungen aus dem Konzept in der Lehrkräftebildung genutzt werden können. Damit soll der Beitrag dazu anregen, Natur, Bildung und Fachlichkeit (hier im Sinne der Lehrendenprofessionalisierung) stärker miteinander in Kontakt zu bringen und die Natur als einen relevanten Aspekt in Bildungsprozessen zu verstehen und zu nutzen.

1 Einleitung

Bildung war, folgt man der zivilisatorischen Entwicklung der Menschheit, eigentlich schon immer ein wichtiges Thema für die Mitglieder von Gesellschaften – und zwar mit allen Chancen und Herausforderungen. Während (formelle) Bildung seit der Antike und bis vor kurzem vor allem für ausgewählte soziale Schichten verfügbar war, haben heute immer mehr Menschen Zugang zu ihr und »hochwertige Bildung« ist eines der zentralen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen (vgl. Rieckmann 2019; vgl. Holzbaur 2020). Gleichzeitig sind die Überzeugungen davon, was »gute Bildung« eigentlich ausmacht, sehr divers und werden immer wieder intensiv diskutiert.

Mit der Frage nach »guter Bildung« untrennbar verbunden ist die Auseinandersetzung mit geeigneten Lernorten. Die Wahrnehmung darüber, was diese ausmacht, ist unterschiedlich und hängt stark von der (eigenen) Prägung ab. Spannend ist dabei die Diskrepanz zwischen dem Ideal für einen guten Lernort und der Realität: So sind die Klassenzimmer auch heute meist noch geschlossen und eckig wie im 19. Jahrhundert, während sich gleichzeitig viele Eltern und Lehrende mehr Freiraum und einen engeren Kontakt der Kinder und Jugendlichen zur Natur wünschen. Diesem Wunsch, der meist wenig systematisch ist und eher einem Bauchgefühl entspringt, soll im Folgenden weiter nachgegangen werden, indem das Konzept der »Waldpädagogik« aufgegriffen und kontextualisiert wird.

Die Idee, Natur in den Unterricht einzubinden (sowohl als Lernort als auch als Lerninhalt), ist an sich kein neues Phänomen – so gab es bereits vor mehr als einhundert Jahren rund um Berlin sogenannte »Waldschulen«. Allerdings hat der Charakter der Schulen sich im Lauf der Zeit geändert: Waren sie zunächst heilpädagogisch motiviert und hatten eine temporäre Förderung erholungsbedürftiger Kinder zum Ziel (vgl. Neufert 1926), so wurden nach und nach die Potenziale einer naturnahen Pädagogik erkannt und beschrieben (vgl. Liebal 2011). Nicht zuletzt für Kinder, die im klassischen Schulsystem auf Schwierigkeiten stoßen, kann der Unterricht in der Natur positive Impulse zur kognitiven und emotionalen Entwicklung geben (vgl. Louv 2008).

Dies hat die Pädagogik – in Form von Umwelt- bzw. Naturbildung – in den letzten Jahrzehnten zunehmend aufgegriffen, und von einer Art Verlegenheitslösung zur Heilung kranker oder gefährdeter Kinder hat sich die Waldpädagogik inzwischen als eigene Lehrform mit konkreten Lernzielen und pädagogischem Unterbau etabliert (vgl. Liebal 2011). Trotzdem wird dieses Konzept im staatlichen Schulwesen kaum genutzt und ist innerhalb der deutschsprachigen Gesellschaft auch recht wenig bekannt.

Hier will der vorliegende Beitrag ansetzen, in dem er die Waldpädagogik als Schwerpunkt nimmt und diese aus drei Perspektiven betrachtet. Eingangs wird auf die historische Entwicklung des Ansatzes in unterschiedlichen Kontexten eingegangen. Anschließend werden, mit Anbindung an die Erlebnispädagogik, einige Potenziale und Herausforderungen der Waldpädagogik besprochen (vgl. Berthold & Ziegenspeck 2002) und Verbindungen zu aktuellen Erkenntnissen der Fachdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) gezogen. Schließlich wird anhand eines konkreten Beispiels die Frage aufgeworfen, wie grundlegende Ideen des Ansatzes sinnvoll in eine Lehrveranstaltung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eingebunden werden können. Daraus abgeleitet werden im Fazit einige Fragen zur Berücksichtigung von Natur in der Lehrendenbildung gestellt, die als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen dienen können.

2 Historische Perspektive

Ein Blick in die Geschichte ist aufschlussreich, um das Entstehen und die grundlegenden Ideen der Waldpädagogik besser zu verstehen und ihre Potenziale zu erfassen. Als erstes fällt dabei auf, dass die Auseinandersetzung damit, wie Wald und Natur für Erziehung und Bildung genutzt werden können, durchaus nicht neu ist. Von Anfang an wird dabei auch eine (institutionelle) Verortung mitgedacht, was bspw. das folgende Zitat zeigt:

»Natürlich ist der Gedanke der Waldschule nicht absolut neu. Schon viel früher ist er in seinen Grundzügen mehr oder minder deutlich vorgezeichnet worden. Alle Großen der Pädagogik haben auf die erziehende und heilende Kraft der Gottesnatur in Wald und Feld hingewiesen.« (König 1912: 14)

Auch für die ersten Jahrzehnte der Waldschulbewegung ist die Quellenlage tendenziell gut und leicht erschließbar. So gibt es bspw. im 19. Band des Brockhaus-Konversationslexikons (erschienen 1934) einen eigenen, relativ umfangreichen Eintrag zu »Waldschulen«, der sich inhaltlich mit den Angaben aus bildungsbezogener Fachliteratur vom Beginn des 20. Jahrhunderts deckt.

2.1 Zur Entstehung von Waldschulen

Wie viele andere pädagogische Bewegungen haben auch die Initiativen zur Gründung von Waldschulen eine bestimmte Vorgeschichte. Der historisch-gesellschaftliche Kontext in Deutschland war im 19. Jahrhundert durch das Erstarken des Bürgertums sowie die rasante wirtschaftliche Entwicklung der Gründerzeit¹ und die sich daran anschließende zweite industrielle Revolution geprägt. Vom wirtschaftlichen Aufschwung profitierten zwar viele Menschen, gleichzeitig erfolgte – beschleunigt durch die Landflucht – eine massive Verstädterung, eine dadurch ausgelöste Distanzierung von der Natur und umfassende, durch den Ausbau der Industrien beschleunigte Umweltprobleme. Die zunehmende Urbanisierung und die Abnahme der Luftqualität sorgte für das Auftreten von umweltbedingten Krankheiten wie bspw. Asthma, und es stellte sich in den wachsenden Städten zunehmend die Frage nach einer adäquaten Versorgung der erkrankten Kinder. Aus diesem Bedarf heraus entstand die Idee zur Gründung von Schulen in der Natur.

1 Die »Gründerzeit« im weiteren Sinne wird üblicherweise auf die Jahre zwischen 1849 und 1871 datiert (vgl. Jansen 2011), im engeren Sinne auf die Zeit der Reichsgründung zwischen 1871 und 1873. Sie umfasst damit etwa das dritte Viertel des 19. Jahrhunderts.

Der erste Versuch einer Waldschulgründung lässt sich in Deutschland für 1881 nachweisen, als durch den renommierten Kinderarzt Adolf Baginsky der – allerdings zunächst erfolglose – Antrag für eine solche Initiative bei der Stadtverwaltung Berlin gestellt wurde (vgl. Neufert 1926). Die Idee einer anderen Art von Bildung stand dabei keineswegs isoliert, sondern entsprach ganz dem Geist der Zeit, indem nach alternativen Konzepten gesucht wurde, so wie bspw. im durch den Heilpädagogen Johannes Trüper im Jahr 1892 initiierten Projekt der »Heilanstalt Sophienhöhe« bei Jena (vgl. König 1912).

Zur eigentlichen Gründung von Waldschulen kam es dann in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts. Als erste dauerhaft funktionierende Institution belegt, ist die im Jahr 1904 von Stadtschulrat Hermann Neufert und dem Kinderarzt und späteren Professor Bernhard Bendix angeschobene Gründung der Waldschule Berlin-Charlottenburg, die als weltweit erste ihrer Art gilt und deswegen ein großes mediales Echo fand. Dem folgte (allerdings nur als Modellversuch und mit einem Jahr Bestand) 1905 die Waldschule in Dresden, dann (wiederum dauerhaft) 1906 die Schulen in Mühlhausen/Elsass und Gladbach, 1907 in Kassel und Elberfeld, 1908 in Lübeck und Dortmund, 1909 in München und 1910 in Berlin-Zehlendorf.

Diese Gründungen im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts erfolgten vor allem in großen, industriell geprägten Städten. Bald schon hatten sich die Initiativen aber auch in kleineren Ortschaften durchgesetzt, so wie bspw. in 1921 Pfeffingen im Baseler Land. Waren all diese Gründungen geplant und verfolgten einen spezifischen Zweck, gab es parallel dazu auch Fälle von eher zufällig bzw. der Situation geschuldeten »Land-schulen im Walde« (Bauer 1933: 9), also kleinen Volksschulen im ländlichen Umfeld, bei denen der Unterricht im Freien eher aufgrund der prekären Infrastruktur erfolgte und finanzielle Gründe hatte.

2.2 Motivation und Umsetzung

Die Motivation für die Gründung von Waldschulen in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts speiste sich einerseits aus einer Ausdifferenzierung der Heilpädagogik und der Verbreitung reformpädagogischer

Ideen, andererseits aus den Umweltbedingungen, die insbesondere für Kinder eine Belastung darstellten, auf die in der Literatur auch immer wieder eingegangen wird.

»Es wird eine Zeit kommen, [...] wo man nicht mehr verstehen wird, wie eine erfolgreiche Heilerziehung als möglich gedacht werden konnte ohne die Herausnahme der körperlich, geistig oder ethisch Gefährdeten aus dem geräuschvollen Leben und Treiben, aus der verpesteten Luft der Städte.« (König 1912: V)

Nach Überzeugung einer ganzen Reihe von Pädagoginnen und Pädagogen aus der Zeit war es eine Notwendigkeit, kranke und schwächliche Kinder zur Erholung in die Natur zu schicken, ohne auf Bildungsangebote zu verzichten. Ziel war sowohl die Prävention, also die gesundheitliche Stärkung potenziell betroffener Kinder, als auch die Heilung nach Erkrankungen, bspw. an Tuberkulose. Im Idealfall sollte eine körperliche und auch seelische Stärkung erfolgen. Dass diese notwendig erschien, zeigen Zitate wie etwa das folgende:

»Für die großen Städte, besonders für die Industriestädte, muß die Errichtung von Waldschulen als eine dringende Notwendigkeit bezeichnet werden. Die schulärztlichen Berichte und Statistiken, sowie auch die bezgl. Erfahrungen der Lehrer und sonstiger Schulmänner entrollen ein trauriges, ja düsteres Bild des Gesundheitszustandes der Schuljugend.« (Bierbaum & Dörenkamp 1910: 6)

Um maßgebliche Verbesserungen in der Gesundheit der Kinder zu erreichen, wurden diese für eine bestimmte Zeit an den Waldschulen aufgenommen (an bestimmten Tagen, wochenweise, oder halbjährlich/jährlich) und in dieser Zeit von entsprechend geschultem (heilpädagogischem und medizinischem) Personal betreut. Oft erfolgte der Schulbesuch über einen längeren Zeitraum hinweg und wurde zwischendurch immer wieder auf seine Wirksamkeit hin analysiert. Die Schulen selbst befanden sich meist am Rand der Städte, also noch mit dem öffentlichen Nahverkehr erreichbar, aber in jedem Fall mit Zugang

zur Natur, meist einem größeren Waldstück. Dort gab es in der Regel ein »Stammhaus«, in das bei schlechtem Wetter ausgewichen werden konnte, und ansonsten mit tragbaren Tischen und Stühlen die Infrastruktur, um draußen zu sitzen, zu lernen und sich vor allem auch im Freien bewegen zu können.

2.3 Weiterentwicklung

Wie bis hierher beschrieben, waren Gründung und Betrieb von Waldschulen zunächst heilpädagogisch motiviert: es ging um eine adäquate, zielgruppengerechte Betreuung erkrankter oder gefährdeter Kinder. Zwar gab es bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Überlegungen dazu, dass auch gesunde Kinder von Aufhalten in der Natur profitieren könnten, allerdings dauerte es bis in die 1970er Jahre, bis sich Waldschulen für Kinder ohne besonderen Betreuungs- oder Förderbedarf gründeten. Vorreiter waren dabei die skandinavischen Länder, seit den 1990er Jahren bildeten sich aber auch in Deutschland verstärkt Initiativen zur Gründung von Waldeinrichtungen – vor allem Kindergärten, aber auch Grundschulen. Heute gibt es in allen deutschen Bundesländern entsprechende Einrichtungen. Welche pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Überzeugungen die wesentliche Grundlage für diese Institutionen darstellen, soll im folgenden Abschnitt angesprochen werden.

3 Verbindungen zwischen Waldpädagogik und aktuellen Ansätzen »guten Unterrichts«²

Nach den Ausführungen zur Etablierung von Waldschulen soll es in diesem Abschnitt zunächst darum gehen, grundlegende Ideen der Waldpädagogik darzustellen und diese dann mit ausgewählten Ansätzen der Bildungswissenschaften bzw. der Fremdsprachendidaktik in Beziehung zu setzen, die für »guten Unterricht« stehen.

3.1 Grundlegende Ideen der Waldpädagogik

Bereits mit den ersten Initiativen und Institutionen, die Unterricht im Wald forderten und umsetzten, wurden diesem Ansatz zugrunde liegende Ziele formuliert. Diese nehmen, mit einem Fokus auf der Stärkung des Körpers und einer ausgewogenen, gesunden Ernährung, zunächst die sichtbaren, körperlichen Aspekte in den Blick. Aber auch die Lernprozesse stehen von Anfang an im Licht der Aufmerksamkeit: Über den Unterricht in der Natur und den Einbezug spielerischer Elemente erhofften sich die Initiatorinnen und Initiatoren eine bessere Konzentration der Lernenden und eine Fokussierung auf bestimmte Phänomene und Fragestellungen. Genannt werden in der Literatur zudem der Kontakt zur Natur, der für Kinder im Zuge der Verstädterung immer weniger selbstverständlich ist, ein erhöhtes Umweltbewusstsein und eine Stärkung der sozialen Interaktion.

Um diese Ziele zu erreichen, finden sich in der Literatur schon vor über einem Jahrhundert konkrete Ideen und Hinweise. Im Zentrum steht dabei die bewusste, positive Nutzung von Heilkräften der Luft, der Sonne, der Bewegung sowie Hygienemaßnahmen (vgl. Bierbaum

-
- 2 Der Begriff »guter Unterricht« wird ganz bewusst in Anführungszeichen gehalten, da wir davon ausgehen, dass Unterricht immer von mehreren Faktoren abhängt und je nach Kontext sehr unterschiedlich gestaltet werden kann bzw. muss (vgl. Rösler 2012). Es gibt also nicht »den« guten Unterricht, wohl aber bestimmte Aspekte, die Effizienz und Nachhaltigkeit von Unterricht durchaus fördern können.

& Dörenkamp 1910: 11f.; vgl. König 1912: 32–60; vgl. Bauer 1933: 21f.). Genannt wird zudem ein bewusster Wechsel von körperlichen Aktivitäten und Phasen der Ruhe (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 11). In der Zeit der Weimarer Republik hielten dann zunehmend reformpädagogische Ideen Einzug in die Waldschulen: Betont wurden zu dieser Zeit eine Entschlackung des Lehrplans, die Potenziale situativen Lernens und der Arbeit mit Projekten, affektive bzw. ästhetische Zugänge zum Lernen sowie ludische Elemente wie Spiele und Singen (vgl. Bauer 1933: 10). Gleichzeitig werden soziale Aspekte genannt und beschrieben, die für die Waldpädagogik als wichtig erachtet wurden, so wie etwa die Herausbildung einer »Gemeinschaftsgesinnung«, die Förderung von Lernerautonomie und das Lernen durch Lehren, etwa dank altersübergreifender Lerngruppen (vgl. ebd.: 16, 23).

In diesem Sinne lassen sich also bereits aus den Gründungsjahren der Waldschulen Maßnahmen bzw. Impulse dokumentieren, die auch im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts noch aktuell und anschlussfähig an die moderne Bildungswissenschaft wirken, so wie etwa:

- Eine konkrete pädagogische Begleitung sowie die individuelle Wahrnehmung und Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 10; vgl. König 1912: 64–66)
- Ein Wechsel zwischen Unterrichtsblöcken, die über die übliche 45-Minuten-Taktung hinausgehen, und (langen) Pausen³ (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 31; vgl. König 1912: 64)
- Der Einbezug der menschlichen Sinne und des ästhetischen Lernens (vgl. König 1912: 69)
- Die bewusste Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Tun, dabei die aktive Mitarbeit und Beteiligung der Kinder (vgl. König 1912: 66–72)
- Nutzung des Ganztagsunterrichts (vgl. Wolf 1936: 6f.)

3 Wie stolz die Initiatoren der Waldschulen darauf sind, den stark durchstrukturierten Schulrhythmus im Kaiserreich aufgebrochen zu haben, zeigt die mehrmalige Nennung der ministeriellen Bestätigung der alternativen Unterrichtsformen und -formate (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 31; König 1912: 64).

Inwieweit die genannten Maßnahmen mit aktuellen Überzeugungen von »gutem Unterricht« übereinstimmen und damit ein überzeugendes Argument dafür sind, die Waldpädagogik genauer zu beachten, wird im weiteren Verlauf des Beitrags noch detaillierter besprochen.

3.2 Forschungen und Ergebnisse zur Waldpädagogik

Die Gründung von Waldschulen wurde von Anfang an von einem regen Forschungsinteresse begleitet. Dies führte zu zahlreichen Studien, die ganz unterschiedliche Aspekte der Waldpädagogik in den Blick nahmen, so bspw. die Bedeutung von Sonne, Bad, Hygiene und ärztlicher Begleitung (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 26f.) oder den Einfluss des Waldschulbesuchs für die Entwicklung des Gewichts (vgl. König 1912) bzw. die körperliche Entwicklung und das Wachstum (vgl. Wolf 1936). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden dann die Kontextbedingungen stärker betrachtet, wie bspw. in einer Studie zum Profil der Schülerinnen- und Schülerschaft und den Langzeiteffekten eines Waldschulbesuchs (vgl. Siegrist 1968). Aktuelle Erhebungen folgen zunehmend den Standards der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und fragen bspw. nach den Effekten der Waldpädagogik bei der Entwicklung bestimmter Werthaltungen bei Primarschülerinnen und -schülern (vgl. Liebal 2011).

Die rege Forschungstätigkeit hat dazu geführt, dass Waldschulen und ihre Funktionsweise gut dokumentiert sind und sich dadurch einige Ergebnisse zu den Auswirkungen eines Waldschulbesuchs zusammenfassen lassen, die durchaus nicht banal sind.⁴ So wurde bei Kindern, die in einer Waldschule an der frischen Luft lernten, eine Steigerung des Appetits festgestellt (vgl. Bauer 1933: 20). Dies ging einher mit einer schnellen Zunahme des Gewichts der Kinder im Verhältnis zur Vergleichsgruppe (König 1912: 58) sowie einer schnelleren körperlichen

4 Die Validität der Ergebnisse ist, gerade auch unter Beachtung der historischen Umstände, möglicherweise nicht durchweg gegeben. Zugleich zeigen die Studien in jedem Fall aufschlussreiche Tendenzen auf.

Entwicklung beim Wachstum sowie positiven orthopädischen Befunden (vgl. Wolf 1936). Dass diese äußeren Parameter der Gesundheit sich auch im leiblichen Wohlbefinden und in einer aktiveren Freizeitgestaltung äußern, belegt die Studie von Siegrist (1968). Dies geht zusammen mit dem Ziel, die Konzentration zu stärken und die Schülerinnen und Schüler in ein positives Lernambiente zu bringen, was laut Aussagen aus der begleitenden Fachliteratur durchaus erreicht wird: »Das Kind wird unterrichtsfähiger. [...] das Kind wird unterrichtsfreudiger.« (Bierbaum & Dörenkamp 1910: 14f.)

Vor allem seit der Jahrtausendwende spielt die Umweltbildung an Schulen (auch im staatlichen System) eine größere Rolle. Klassische Ziele sind dabei ein verstärktes Wissen über Wald und Natur sowie das Ermöglichen eigener Umwelterfahrungen mit dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern ein umweltverträglicheres bzw. nachhaltigeres Verhalten zu fördern (vgl. Liebal 2011: 207). Spannend ist, dass bei den Lernenden an Waldschulen bereits vor 90 Jahren ein höheres Bewusstsein für das nähere Umfeld und die umgebende Umwelt beschrieben wird (vgl. Bauer 1933: 22f.). Dieses Bewusstsein wird flankiert (oder vielleicht erst ermöglicht) durch eine subjektiv positive Wahrnehmung des Kontakts zur Natur. So haben bspw. ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler von Waldschulen, die in einer Erhebung befragt wurden, bestätigt, dass sie den Kontakt zur Natur wertschätzen und Tiere bei ihnen ausschließlich positive Assoziationen hervorrufen (vgl. Siegrist 1968: 18).

Ein weiterer Effekt, der in aktuellen Bildungsdiskussionen eine Rolle spielt, aber bereits vor mehr als einem Jahrhundert beschrieben wird, ist die Förderung von Toleranz und die Überwindung von Klassendenken bzw. politischer Segregation (vgl. Bierbaum & Dörenkamp 1910: 14). Dies geht Hand in Hand mit der Umsetzung von Teilzielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), bspw. dem dort auch thematisierten Sozialverhalten, der Werteentwicklung und der Herausbildung der Gestaltungskompetenz (vgl. Schwegler 2008; vgl. Rieckmann 2019; vgl. Klänhardt & Simon 2023).

Schauen wir uns zwei der in den beiden letzten Absätzen betonten Lernziele an, die Umweltbildung und das soziale Lernen, so lassen sich

am Beispiel einer Studie zu Waldschulkindern aus dem Primarbereich durchaus relevante Effekte nachweisen (vgl. Liebal 2011: 210f.).

- Schwach positive Effekte werden bei den Lernenden dokumentiert beim Gesamtwissen über Umwelt, bei der emotionalen Beziehung zum Wald, der Betroffenheit und Wahrnehmung von Umweltphänomenen sowie beim Verhalten gegenüber der Umwelt.
- Mittelstarke positive Effekte sind feststellbar bei der Beschreibung von ästhetischen und räumlichen Erfahrungen, der Erfassung des Jahreskreises, dem Sozialverhalten, der Persönlichkeitsentwicklung, der Kommunikation und der Reflexion.
- Starke positive Effekte werden verzeichnet bei der Aushandlung von sozialen Prozessen, bei der Bedürfnisbefriedigung und bei der Motivation (sowohl der eigenen als auch der von Anderen).

Gerade der letzte Aspekt, die Herausbildung einer (selbst-)bewussten, Bedürfnissen aufmerksam gegenüberstehenden Persönlichkeit, wird bei Rieckmann (2019: 81f.) beschrieben und passt so zu den Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es geht dabei darum, Individuen über Bildung zu fördern und dazu zu befähigen, autonom auf Veränderungen zu reagieren und diese ggf. auch anzustoßen (vgl. Klänhardt & Simon 2023: 5f.).

Insgesamt zeigt die Datenlage somit, dass die Waldpädagogik für die Entwicklung von Kindern ein großer Gewinn sein kann. Die Vorteile werden manifest in der Förderung von Bewegung, der Ernährung, dem sozialen Verhalten und einer umfassenden Wissens- und Wertebildung. Umgesetzt werden können waldpädagogische Konzepte v.a. im Kindergarten, aber durchaus auch an (Grund-)Schulen, wo pädagogische Ziele aus verschiedenen Fachbereichen (Mathematik, Deutsch, Biologie, Kunst usw.) sinnvoll in den Unterrichtsalltag integriert werden können. Denkbar ist dabei sowohl der durchgängige Aufenthalt im Wald als auch regelmäßige Walddage, die im pädagogischen Rhythmus integriert sind.

3.3 Anknüpfungspunkte: Waldpädagogik und »guter Unterricht«

Was eigentlich »guten Unterricht« auszeichnet, ist seit langem Gegenstand reger Diskussionen in den Bildungswissenschaften. Auf der Basis unterrichtspraktischer Erfahrungen oder empirischer Untersuchungen wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Beiträge veröffentlicht, die sich mit dem Thema beschäftigen⁵. Die Mehrzahl von ihnen wartet mit Listen und/oder konkreten Tipps für die Unterrichtsgestaltung auf – das ist insofern nicht unkritisch zu sehen, als inzwischen bekannt ist, dass Unterricht von verschiedensten Faktoren beeinflusst wird, maßgeblich von den Lernenden abhängt, stets in seinem konkreten Kontext gesehen werden muss und es deswegen keine allgemein gültigen Methoden oder Konzepte für erfolgreichen Unterricht geben kann (vgl. Funk 2010). Es gibt also nicht »den« (einen) guten Unterricht.

Gleichzeitig wurden in den letzten Jahren eine Reihe methodisch-didaktischer Prinzipien ausformuliert, die Unterricht steuern und positiv beeinflussen können. Aus dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) seien hier beispielhaft die Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung, Lernendenaktivierung, Förderung autonomen Lernens und Lernendenorientierung genannt (vgl. Funk 2010; vgl. Ende et al. 2013). Ziel ist dabei, motivierte, sozial engagierte, interagierende, autonome und verantwortungsvolle Lernende zu fördern, die maßgeblich zur menschlichen und gesellschaftlichen Entwicklung beitragen. Unterricht – gerade auch Sprachunterricht – wird hier als Möglichkeit zur gesamtgesellschaftlichen Bildung gesehen (vgl. Klänhardt & Simon 2023).

An diesem Punkt ergeben sich enge Verbindungen zwischen Waldpädagogik und grundlegenden Prinzipien der Bildungswissenschaften. Schließlich gibt es bestimmte Schwerpunkte der Waldpädagogik, die sich direkt auf das Lernen beziehen und dabei wichtige Aspekte in den Mittelpunkt stellen, wie bspw. Konzentration, Motivation, Soziale

5 Als eines der bekanntesten Werke für das Lehramtsstudium kann das vom Bildungswissenschaftler Hilbert Meyer 2004 erstmals herausgegebene Buch »Was ist guter Unterricht?« gelten.

Interaktion, Autonomie und Verantwortung. Diese können durch den Unterricht in der Natur besonders herausgearbeitet werden. Gleichzeitig deckt sich die Idee, Lernen an alternativen Orten umzusetzen, mit der von Schart & Legutke (2012) postulierten Idee, dass Lehrpersonen das Klassenzimmer als Kreativraum nutzen und den Bedürfnissen und Bedarfen für einen lernorientierten Lebensraum anpassen.

4 Waldpädagogik und Lehrendenbildung: Ideen zur Annäherung

Wie im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, bestehen wichtige Überschneidungen zwischen der Waldpädagogik und aktuellen Unterrichtskonzepten. Dabei weist die Waldpädagogik ein großes Potenzial für Lehr- und Lernprozesse auf, wird aber bisher – wenn überhaupt – vor allem sporadisch und im Kindergarten- bzw. Grundschulalter genutzt. Damit stellt sich die Frage, wo mögliche Hindernisse für eine Einbindung in den Schulalltag liegen, wie diese überwunden werden können und wie die Lehrendenbildung für eine Annäherung genutzt werden kann. Hierauf wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen.

4.1 Zur Kritik an der Waldpädagogik

Wenn wir nach Gründen suchen, warum Natur und Wald nicht umfassender als schulische Lernorte genutzt werden, werden wir schnell fündig. Bei vielen Beteiligten im Schulsystem gibt es feststehende, traditionelle Bilder, wie Schule und Lernen aussehen sollten, und es ist schwer, diese zu verändern. Dabei fehlt dazu möglicherweise nicht in erster Linie der Wille, sondern es mangelt an Denkanstößen und Impulsen, um »Räume neu zu denken« (vgl. Schart & Legutke 2012), und eine fehlende Kenntnis der Möglichkeiten führt rasch, auch unter Verweis auf fehlende Ressourcen, zur Ablehnung von alternativen Szenarien und zu Kritik an denselben.

Diese ist im Übrigen nicht neu. So beschreibt etwa Bauer (1933: 19ff.) ausführlich die Einwände von Seiten der Eltern, des pädagogischen

Personals und der Schulbehörden: Der Wald sei gefährlich und könne der Gesundheit schaden (man denke nur an die vielen Verletzungsgefahren!), vor allem aber sei dort kein konzentriertes Arbeiten möglich (vgl. ebd.: 23). Die Erfahrung zeigt hingegen, dass der Aufenthalt im Wald die Gesundheit fördert, zu mehr Bewegung und konzentriertem Spiel anregt und den Kindern damit wesentliche Grundkompetenzen vermittelt. Diese lassen sich, wenn didaktisch geschickt genutzt, auch in konkrete Fächer übertragen: Beobachten und Pflanzen bestimmen in Sachkunde und Biologie, Objekte zählen und berechnen sowie Entfernungen schätzen und Formen beschreiben in Mathematik, Farben, Materialien und Perspektiven erfassen in Kunst, Zusammenhänge erkennen und Objekte beschreiben in Deutsch – der Kreativität sind dabei kaum Grenzen gesetzt. Ein deutlicher Mehrwert ergibt sich dabei aus der Arbeit mit konkreten Gegenständen und praktischem Tun (bspw. bei der Herstellung von Farbe aus bestimmten Pflanzen), da bestimmte Lernprozesse mit allen Sinnen und dem ganzen Körper wahrgenommen werden können. Die u.a. von Bauer vorgebrachten Einwände lassen sich also gut widerlegen und haben ihren Ursprung, wie bereits vor mehr als einem Jahrhundert formuliert, letztlich vor allem in der fehlenden Kenntnis des der Waldpädagogik zugrunde liegenden Konzepts und seiner Möglichkeiten.

»Es zeigt sich dann aber immer, daß das abfällige Urteil leichtsinnig und voreilig war: der Kritiker war über das Wesen und Wirken der Waldschule gar nicht, falsch oder aber nicht genügend unterrichtet.«
(Bierbaum & Dörenkamp 1910: 12)

Es kann damit festgehalten werden, dass über die Potenziale der Waldpädagogik immer noch zu wenig bekannt ist. Das mag u.a. daran liegen, dass die Waldpädagogik – ebenso wie viele alternative Bildungskonzepte auch – in Studiengängen zur Lehramtsausbildung kaum erwähnt wird. Studierende erleben während der Zeit an der Universität häufig eine traditionelle Herangehensweise mit vorgegebenen pädagogischen Modellen, die es zu verstehen und nachzuahmen gilt.

Sicher wäre es utopisch zu verlangen, dass sich Studierende über mehrere Semester hinweg intensiv mit alternativen Unterrichtsmöglichkeiten beschäftigen, die im öffentlichen Schulsystem nur eine marginale Rolle spielen. Zugleich bleibt es spannend zu schauen, an welcher Stelle bei der Lehrendenbildung Impulse gesetzt werden können, und auf welche Weise dies möglicherweise umsetzbar ist. Dies soll anhand eines Beispiels aus der DaFZ-Didaktik im Folgenden kurz aufgezeigt werden.

4.2 Eine mögliche Verortung im Fach DaFZ

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich in den letzten fünfzig Jahren breit ausdifferenziert, ist jedoch seit jeher durch eine enge Verbindung zwischen Sprache und Kultur gekennzeichnet. Kulturbezogene Themen und Inhalte werden vor allem vom Bereich der Landeskunde bearbeitet, der wiederum seit der Jahrtausendwende eine bemerkenswerte Weiterentwicklung vollzogen hat (vgl. Koreik & Fornoff 2020). So geht es nicht mehr in erster Linie um die Darstellung und Vermittlung von Fakten, sondern über eine verstärkt kulturwissenschaftlich orientierte Vorgehensweise bspw. um Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse, Diskurse und Machtverhältnisse. Entsprechend orientiert sich die Landeskunde in DaFZ inzwischen zunehmend an gesellschaftlich relevanten Inhalten und Querschnittsthemen.

Als ein solches Thema kann die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) genannt werden. Diese wurde im Zuge einer eigenen UN-Dekade ab 2005 entwickelt u.a. in der von der UN-Vollversammlung 2015 verabschiedeten Agenda 2030 festgeschrieben (vgl. Rieckmann 2019: 79; vgl. Klänhardt & Simon 2023: 4) und ist über die Lehrpläne bereits seit Jahren an den Schulen etabliert. Auch in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften wird sie zunehmend thematisiert (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2021), wobei verstärkt darauf hingewiesen wird, dass »Nachhaltigkeit« sich nicht nur auf die ökologische Dimension bezieht, sondern explizit auch die Bildung und Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen mit einschließt (vgl. Klänhardt & Simon 2023). Vor diesem Hintergrund bilden Landeskunde/Kulturstudien DaFZ und

BNE als Querschnittsthema einen idealen Rahmen, um alternative Lehr- und Lernmethoden und konkret die Ansätze der Waldpädagogik in die Lehrendenbildung zu integrieren.

4.3 Ein Umsetzungsbeispiel

Einen Versuch, diesen Rahmen zu nutzen und BNE in der DaFZ-Lehrendenbildung zu etablieren, konnte ich als Dozent im Sommersemester 2023 umsetzen. Dafür profitierte ich von der Tatsache, dass im internationalen Masterstudiengang »Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache« an der Universität Jena mehrere Seminarangebote zu landeskundlichem und kulturellem Lernen enthalten sind. Konkret konnte ich das Modul MA.DaF.Ko4 (»Literatur und Landeskunde«) für die Planung und Umsetzung einer Lehrveranstaltung mit dem Titel »Landeskunde und Kulturstudien: Fokus Nachhaltigkeit« nutzen.

Das Seminar, das insgesamt 14 Wochen mit jeweils zwei Stunden Unterrichtszeit umfasste, strukturierte sich in drei Blöcke: (1) In den ersten vier Wochen ging es um Grundlagen, Konzepte und Definitionen von Nachhaltigkeit und BNE, (2) dem folgten fünf Wochen mit Beispielen für nachhaltiges Denken und Handeln, bevor (3) fünf Wochen mit der Erstellung eigener Materialien, der Auswertung und Reflexion folgten. Neben der Tatsache, dass die Lehrveranstaltung aus Gründen der Inklusion in Hybridform durchgeführt wurde (über die Nutzung einer Videokonferenzsoftware parallel zum Präsenzseminar), gab es noch einige weitere Spezifika:

- Mit der Fokussierung auf die Gestaltungskompetenz (vgl. Klänhardt & Simon 2023) wurden die Studierenden immer wieder dazu aufgefordert, sich zu positionieren und gemeinsam zu überlegen, wie sie im Sinne der BNE wirksam werden könnten.
- Eine wichtige Rolle spielte das eigene Erleben: So wurde über mehrere Wochen ein »Selbstversuch« angeregt, bei dem die Studierenden sich eine bestimmte, mit den UN-Entwicklungszielen verbundene

Aufgabe stellten (bspw. Verzicht auf Fleisch) und ihre Erfahrungen damit protokollieren sollten.

- Dem Kennenlernen von Konzepten und Beispielen folgte die Umsetzung anhand von eigens erstellten Unterrichtsmaterialien, die in Teams entwickelt wurden. Die Ausarbeitung erfolgte für eine bestimmte Zielgruppe und in enger Abstimmung mit internationalen Partnerinstitutionen in Argentinien, Brasilien und Griechenland.
- Wie bedeutend die Reflexion – sowohl der Theorie als auch des eigenen Tuns – für die Entwicklung der Lehrprofessionalität ist, wird in der Forschung immer wieder betont (vgl. Bechtel & Rudolph 2022), so dass diesem Aspekt in allen Phasen des Seminars viel Raum gegeben wurde.

Prinzipien der Waldpädagogik kamen während des Semesters mehrfach zur Sprache, vor allem während einer eigenen Seminarsitzung, bei der es um reformpädagogische Ansätze und Lernräume ging. Dabei konnten die Studierenden anhand praktischer Übungen ihre Sinne schulen, mit ästhetischem Bewusstsein, mit Farben und Formen arbeiten, ihre Lieblingslernorte entwerfen sowie gemeinsam über das eigene Empfinden und Erleben von Natur und ihre Relevanz für das Lernen nachdenken. Einige der Überlegungen flossen anschließend in die Unterrichtsentwürfe ein.

Wie stark die verschiedenen Ansätze von BNE und Reformpädagogik die Studierenden letztlich beeinflusst haben, war eine grundlegende Frage bei der Begleitung und Auswertung des Seminars. Neben einer Abschlussevaluation, in der die Teilnehmenden die Themenwahl, die Praxisbezüge und die Seminaratmosphäre positiv hervorhoben, erfolgte während des Semesters über Fragebögen, Aufnahmen und Aufgabenanalysen eine Begleitforschung, die derzeit ausgewertet wird und zum Ziel hat, die Potenziale des Seminarkonzepts zu beschreiben und kritisch zu beleuchten.

5 Fazit und Ausblick

Bereits jetzt wird deutlich, dass die Vermittlung alternativer didaktischer Ansätze wie das Waldpädagogikkonzept kein Selbstläufer ist, sondern in der Lehramtsausbildung gezielt gefördert werden muss. Zwar lassen sich einige Elemente in Didaktik-Seminare integrieren und dort auch affektive und ästhetische Zugänge finden, aber eine tiefere, nachhaltige Auseinandersetzung wird vor allem durch das eigene Erleben und Empfinden erreicht. Es muss dafür keine tagelangen Waldwanderungen geben, wohl aber punktuelle, eindruckliche und aufmerksam begleitete Begegnungen, die berühren und anregen (vgl. Wolf 2021). In diesem Sinne bietet sich bspw. ein Exkursionstag an, an dem die Studierenden in den Wald eintauchen und diesen bewusst erleben können, gefolgt von einer anschließenden Reflexions- und Transferphase.

Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, gesellschaftlich relevante Themen, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, mit in die Lehramtsausbildung zu integrieren, um die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer mit eigenen Erfahrungen auszustatten und sie zu ermutigen, diese weiterzutragen. Gleichzeitig stellen sich dabei eine Reihe von Fragen: Sind wir an den Universitäten, den zentralen Orten der Lehrkräftebildung, offen genug gegenüber gesellschaftlichen, sozialen, ökologischen und bildungspolitischen Fragen? Bräuchte es in der Lehrkräftebildung eine stärkere Thematisierung der Waldpädagogik? Und lassen sich Konzepte der nachhaltigen Bildung in einem (einzelnen) Seminar sinnvoll vermitteln?

Aufgabe der nächsten Jahre wird sein, diese (und weitere) Fragen als Anregung zu verstehen sowie die Potenziale der Waldpädagogik auf Basis einer breiteren Datenlage zu untersuchen und zu beantworten. Die Verknüpfung mit gesellschaftlichen und kulturellen Zugängen im Fremdsprachenunterricht, auf Basis einer erweiterten Landeskunde bzw. aktuellen Ansätzen des kulturellen Lernens, erscheint dabei ein sinnvolles Vorgehen, die es mit positiv konnotierten, praktischen Erfahrungen in der Lehrendenbildung zu vereinbaren gilt. Die Ausarbeitung und Umsetzung eines Seminars auf Masterebene mag dabei nur ein

kleiner Beitrag sein, der aber gleichzeitig aufzeigt, dass es durchaus Mittel und Wege gibt, um für das Hineinnehmen von Natur und Wald in den Lernprozess zu sensibilisieren.

Literatur

- Bauer, Rudolf (1933): Unsere Waldschule. [Landschulleben, Heft 14], Langensalza: Verlag Julius Beltz.
- Bechtel, Mark/Rudolph, Tom (2022): Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Theorien – Konzepte – Empirie, Berlin et al.: Peter Lang.
- Berthold, Margrit/Ziegenspeck, Jörg (2002): Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder, Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Bierbaum, H. & Dörenkamp, G. (1910): Die Waldschule, M. Gladbach: Selbstverlag, Druck von Heinrich Lapp.
- Brockhaus [Der große Brockhaus] (1928–1935): Handbuch des Wissens in 20 Bänden. [15. Auflage], Leipzig: F.A. Brockhaus.
- Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (2021): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, München: Klett.
- Funk, Hermann (2010): »Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht«, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch, Berlin et al.: De Gruyter, S. 940–952.
- Jansen, Christian (2011): Gründerzeit und Nationsbildung 1849–1871, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Klänhardt, Katina & Simon, Nina (2023): »Nachhaltigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Chancen und Grenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in DAFZ-Kontexten«, in: Fremdsprache Deutsch, S. 3–10.

- König, Karl (1912): Die Waldschule. [Reihe Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 89], Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Koreik, Uwe/Fornoff, Roger (2020): »Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung«, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jg. 25: 1, S. 563–648.
- Liebal, Sandra (2011): Waldpädagogik. Theoretische Grundlagen, Bildungskonzept für die Schulpraxis, Wirkungen, Remagen: Verlag Kessel.
- Louv, Richard (2008): Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder, Chapel Hill: Algonquin.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht?, Berlin: Cornelsen.
- Neufert, Hermann (1926): »Die Waldschule«, in: Gustav Porger (Hg.): Pädagogische Zeit- und Streitfragen, Bielefeld/Leipzig, S. 130–136.
- Rieckmann, Marco (2019): »Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe«, in: Clemens, Iris/Hornberg, Sabine/Rieckmann, Marco (Hg.): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 79–94.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, München: Klett-Langenscheidt.
- Schwegler, Tabea (2008): Stadtkinder und Naturerleben: Waldpädagogik als Chance, Marburg: Tectum Verlag.
- Siegrist, Ernst (1968) Probleme einer Waldschule: Erfahrungen und Überlegungen zu einem als Wocheninternat geführten Schulheim, Basel: Karger.
- Wolf, Daniela (2021): Der Einfluss der Kurzintervention »Achtsamkeitsbasierter Waldaufenthalt« auf die Aspekte des Erlebens von Körperempfindungen, Gedanken und Gefühlen von Erwachsenen. [Masterarbeit an der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz].

Wolf, Gerhard (1936): Entwicklung der Körpermaße und Körperfunktionen der Schüler an der Leipziger höheren Waldschule. [Dissertationschrift], Leipzig: Edelmann.

»Paranoia vor der Natur«¹

Über naturwüchsig erfahrene Verhältnisse

Lukas Barth

1 Die letzten Tage der Menschheit?

In seinem Hauptwerk *Ökologie der Angst – Das Leben mit der Katastrophe* (im Original 1998 unter dem Titel *Ecology of Fear: Los Angeles and the Imagination of Disaster*) schreibt der US-amerikanische Ökonom und Umweltwissenschaftler Mike Davis mit Blick auf eine Häufung von Naturkatastrophen in den 90er Jahren in Los Angeles: »Sind dies vielleicht die letzten Tage, wie sie so oft in Katastrophenromanen und -filmen [...] vorweggenommen wurden? Oder erwacht in Südkalifornien die Natur jetzt nur aus einem langen Schlaf? Wie auch immer – Millionen Einwohner [...] haben wirklich Angst vor ihrer Umwelt bekommen.« (2004: 17) Diese »Paranoia vor der Natur« (ebd.) scheint zum grundlegenden Weltverhältnis in der Spätmoderne zu werden, das sich als das Ergebnis der schleichenden Erfahrung eines radikalen Bruchs mit den klassisch-modernen Naturkonzepten lesen lässt:

»Natur ist ein Etwas, das in der Vorstellungswelt der europäisch geprägten Kultur unabänderlichen und mathematisch darstellbaren Gesetzen folgt. Natur bestimmt sich im Rahmen dieser Kultur letztlich genau durch den abstrakten Gesetzescharakter, dem der Stoff unterworfen ist. Natur ist, was dieser Gesetzesform gehorcht. Und

1 Vgl. Davis (2004).

diese Form prägt das wissenschaftliche Denken auch über die Naturwissenschaft hinaus. [...] Natur als ein Gesetzeszusammenhang.« (Exner 2020: 18)

Das Ende dieser berechnenden Logik der Verfügbarkeit ist inzwischen (innerhalb weniger Jahre) Teil der Alltagserfahrung vieler Menschen geworden. Täglich erreichen uns Nachrichten über Waldsterben, Dürre, Sturzfluten, brennende Meere, Extremwetter jeder erdenklichen Art und Rekalkulationen vorhergesagter *tipping points* (vgl. Friedrichs 2022) – Natur droht zu etwas Unberechenbarem zu werden:

»Wir haben heute das Gefühl, dass alle Hilfsmittel und Kunstgriffe zur Bekämpfung von Krisen und Gefahren, die wir bis vor kurzer Zeit noch für wirksam oder gar narrensicher hielten, ihr Verfallsdatum erreicht beziehungsweise überschritten haben. Und uns schwebt kaum noch etwas oder eigentlich gar nichts mehr vor, das an ihre Stelle treten könnte. Die Hoffnung, den Lauf der Geschichte unter die Vormundschaft des Menschen stellen zu können, ist mitsamt den sich aus ihr ergebenden Bestrebungen so gut wie verschwunden, da die Zivilisation nach einer Reihe von Entwicklungssprüngen nicht nur mit den Naturkatastrophen gleichgezogen hat, sondern sie in puncto Unerwartung und Unbeherrschbarkeit inzwischen sogar übertrifft.« (Bauman 2017: 38)

Dieses »Technologiedefizit« (vgl. Luhmann/Schorr 1982) *der Natur* lässt auch die politischen Systeme nicht unberührt, im Gegenteil: »Der bodenlose Liberalismus der Moderne stößt an seine Grenzen, insbesondere an die Grenzen, die ihm die Natur aktuell aufzeigt. Die neuzeitliche Idee der Emanzipation verfolgte das Ziel, die Menschheit gänzlich von ihrer Gebundenheit an die Natur zu befreien« (Moulin-Doos 2020: 183). In vielen Bereichen der Gesellschaft wird – zumindest diskursiv – auf diese Tendenzen reagiert:

Im politisch-ökonomischen Diskurs wird prominent und »häufig die Annahme vertreten, dass Mensch und Natur unabhängig voneinander seien und sich folglich auch Produktion von Naturzerstörung trennen lassen, wenn nur flächendeckend grüne Technologien in ei-

ner Art grünen Kapitalismus eingesetzt werden würden.« (direction f 2022: 266) In den Diskursen der Bildungswissenschaften scheint die Erkenntnis, dass es die gesamte Lebensweise des Menschen² ist, die zur Debatte steht, zu einem unvergleichlichen Wandel geführt zu haben. So werden dort seit den 90er Jahren Ansätze der Ökopädagogik, derzeit vorrangig unter dem Topos *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, verhandelt. Viele dieser Diskussionen und Entwürfe, – das gilt für Politik und Ökonomie wie für die Bildung zugleich – zeichnen sich dadurch aus, dass »Könnensformeln [...] die sach- und gegenstandsbezogene Analyse [überdecken]« (Hamborg 2023: 158) und sie zehren – gleichsam unbewusst – von einem klar abgrenzbaren Naturbegriff. Mit dem Schutz derselben scheint die Aufgabe der kommenden Jahre klar erkannt. Die Schritte auf dem Weg dahin, die zugleich auch als Lösungen im Sinne einer problemorientierten Didaktik verstanden werden, sind auch *vermittelbar*: nachhaltiger Konsum, Mobilitätswende, Achtsamkeit... Die notwendigen Schritte erscheinen glasklar:

»Im Entwurf einer Bildung für nachhaltige Entwicklung finden auf verschiedenen Ebenen Vereindeutigungen statt, die alternative Deutungen und Perspektiven dethematisieren. Sie suggerieren damit, die Problemlagen der sozial-ökologischen Krise sowie die Wege und Mittel zu ihrer Bearbeitung ließen sich klar bestimmen. Die Bewältigung sozial-ökologischer Krisenverhältnisse stellt sich so vor allem

-
- 2 Zur Kritik dieser und ähnlicher Verallgemeinerungen vgl. etwa Hürtgen (2018): »Der Witz an der (Alltags-)Praxis ist aber gerade, dass sie nie nur Abklatsch der herrschenden Verhältnisse ist, sondern diese in je eigener Weise variiert und transzendiert. Eben dieses Potenzial der Transzendenz (und seine konkrete Stärke und Ausrichtung) ist entscheidend für die Frage progressiver gesellschaftlicher Veränderung – und auch nach der Orientierung einer »Bewegung«. Wie weit dieses Potenzial real vorhanden ist, wie weit es reicht, ob und in welcher Weise es progressiv ist, wie genau widersprüchlich – das ist jeweils nur konkret historisch zu untersuchen und zu beantworten. Entsprechend sollten theoretische Verallgemeinerungen über Subjektivierungsformen nicht vorschnell von den herrschenden Normen und Strukturen auf die Alltagspraxis schließen.« (S. 129) Insofern gilt es immer zu fragen, inwiefern die vorherrschende Lebensweise *unsere* ist, und wer dieses konstatierte »Wir« denn ist.

als ein Vollzugsproblem dar, dass sich mit der Verwirklichung der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung – zu der Bildung wiederum einen zentralen Beitrag leisten könne – lösen ließe [...].« (Hamborg 2020: 173)

In diesem »krisendiagnostischen Narrativ wird Nachhaltigkeit als eine Konsensfiktion beschworen [...].« (Ebd.) Damit ist zunächst nichts gegen Versuche und Bestrebungen des Naturschutzes oder verwandten Ansätzen der Ökologie gesagt: Die Krise des Anthropozäns wäre ohne diese noch wesentlich schärfer und würde uns viel unvorbereiteter treffen. Dennoch: »Yet, even as environmentalism continues to spread, the global environmental crisis continues to escalate. In this sense environmentalism is failing« (Dauvergne 2016: 140). Der hegemonial gewordene Konsens eines »Environmementalism of the Rich« (ebd.) wirkt zugleich seltsam ergebnislos: In Zukunftswerkstätten wird ein anderes Morgen ausgemalt, obwohl dieses zunehmend und grundlegend ungewiss ist, und in der Politik werden die letzten Reste progressiver Entwürfe im Kampf zwischen »Technologieoffenheit« und »Erziehungswahn« zerrieben, bis am Ende Kompromisse stehen, an denen die vorausgegangenen Probleme und Konfliktslagen nur noch schwer zu erkennen sind.

»Die Fragmentierung und geringe Eingriffstiefe aktueller Politiken gegen die ökologische Krise spiegeln sich in den meisten wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Beiträgen zur Nachhaltigkeitsdebatte, denen trotz der radikalen Rhetorik ein unterkomplexes Verständnis der gesellschaftlichen Ursachen und Dynamiken ökologischer Krisenphänomene zugrunde liegt.« (Brand/Görg 2022: 37)

Es gilt also heute noch ganz ähnlich: Weite Teile der transformativen Entwürfe ignorieren die Prozesse und Strukturen, die »die konkrete Formbestimmtheit der [...] herausgestellten zerstörerischen »Bedürfnisnatur« des Menschen erst hervorgebracht hat.« (Bernhard 1995b: 33)

Es scheint damit – dem tosenden Stillstand der Diskurse – vor dem Hintergrund dieses Sammelbandes interessant, ohne »das Phantasma

der Zukunft« (Friedrichs 2022: 15) die Grundannahmen zu überprüfen und nicht der »pädagogische[n] Hybris einer Plan-, Mach- und Verfügbarkeit des Anderen und Künftigen« (Hamborg 2023: 159) zu verfallen.

Auffällig ist, dass sowohl der politisch-ökonomische Diskurs als auch die krisenbegründeten³ Bildungsdiskurse scharf zwischen *Natur* und *Mensch* unterscheiden (müssen) – letztgenannter tritt als Zerstörer der Erstgenannten auf. Im weiteren Verlauf dieses Beitrages soll im Sinn einer fachdidaktischen Theorie der Politischen Bildung – verstanden als »theoretische Praxis der Fachdidaktik selbst« (Rößler 2019: 521) – mit diesen naheliegenden, internalisierten Verständnissen gebrochen werden. Wovon wird in Bildungskontexten ausgegangen, wenn von Natur gesprochen wird? Und lässt sich das Konzept derart anpassen, politisieren und zum Ende auch noch vermitteln, dass darin selbst Potential zur Veränderung der vorherrschenden Lebensweise steckt?

2 Natur-Recht

Das Sprechen über Natur, als das Gegenüber schlechthin des Menschen (neben dem Tier), ist als Unterscheidung konstitutiv für die Moderne und ihre politische Theorie:

»Homo homini lupus. Hier konstituiert sich frühes, doch folgenreiches bürgerliches Bewußtsein im Spiegel der Selbstdestruktion des Feudalismus. Aber indem sich die Aussage durch den ihr immanenten Anstoß zu rationalem Handeln um des Überlebenswillen als ewige Wahrheit an die Vernunft vermittelt, wird beides falsch: Das Wölfische des Konkurrenten wird als Natur gesetzt und die Vernunft zur rationalen Technik des Überlebens in der Konkurrenz verkürzt.« (Koneffke 1981: 163)

Hier zeigt sich eine doppelte Denkbewegung zwischen erster und zweiter, innerer und äußerer Natur. Der Mensch wird im Vertragsdenken

3 »Die Notwendigkeit und Ziele des Ansatzes werden also aus der Krisendiagnose selbst hergeleitet.« Hamborg (2020: 171).

und darüber hinaus einerseits selbst als wölfisches Naturwesen gedacht und gesetzt. Wenngleich die Natur, die hier als äußeres Gegenüber installiert wird – neben der wölfischen Natur des Menschen selbst – vielleicht zunächst als nebensächlich erscheint, ist genau dieser Gedanke zentral: »Der Mensch [...] war ein rein denkendes Wesen, das Subjekt war klar vom Objekt Natur abzutrennen. Gleichzeitig galt die Natur, etwa in der Tradition des neuzeitlichen Naturrechts, als das Maß aller Dinge, von dem aus sich die Ansprüche der Subjektivität bewältigen ließen.« (Moulin-Doos 2020: 183) Die Natur tritt immer als etwas Statisches auf: ruhig, im Gleichgewicht, Ort des Rückzugs und der Kontemplation. Oder aber als *Rohstoff*: der Bearbeitung bedürftig, unfertig, formbar: »als Quelle von Erkenntnis, als Verheißung von Unschuld« (Haraway 1995: 36) zugleich. Die Begriffe mögen hier vielleicht zunächst als selbstverständlich – geradezu natürlich – erscheinen, sie lassen sich aber bis in ihre Tiefe, als Ergebnis des kulturellen Gedächtnisses verstehen: Natur vs. Mensch, Naturbeherrschung als Überleben (innere sowie äußere), werden als Produkt der »Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewußtsein, unser Selbst- und Weltbild prägen« (Assmann 2006: 70) gelesen. Schon in der begrifflichen Scheidung war hierbei das destruktive Potenzial angelegt: »Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen. Nichts anderes gilt.« (Horkheimer/Adorno [1944] 2019: 10) Die – am Ende kontingente – Scheidung »steht auch für eine Praxis der Entfremdung, die für die Hegemonie des Kapitalismus ebenso grundlegend ist wie die Entfremdung in den modernen Arbeitsbeziehungen. Die Rede von Gesellschaft versus Natur fetischisiert die entfremdeten Herrschaftsverhältnisse im Kapitalismus.« (Moore 2022: 24) Was vielleicht zunächst aphoristisch überspitzt erscheinen mag, hat eine ganz alltägliche, unbewusste Wirkung. Begriffe dienen als Werkzeug zur Weltwahrnehmung:

»Die Mittel, durch die der gesellschaftliche Mensch die wahrnehmbare Welt geformt hat, sind nicht bloße Begriffe, sondern praktische In-

strumente. [...] Aber unsere Sinne haben sich durch unsere Tätigkeit verändert. Das menschliche Auge, das bestimmte Ganzheiten und Formen zu erfassen vermag, ist ein anderes Organ. als das natürliche Auge eines höheren Wirbeltiers [...]. Die »Welt« ist so der Spiegel des Menschen, weil sie sein Werk ist: das Werk seines praktischen, alltäglichen Lebens.« (Lefebvre 1977: 167)

Der Begriff der Natur als Werkzeug zur Erfassung, zur Deutung und Bearbeitung von Welt prägt den Blick auf dieselbe und das gesamte Verhältnis des Menschen mit seiner Umwelt. Am Ende ist damit ein grundlegender Irrtum verbunden. Natur als solche existiert nicht, viel eher haben wir es »mit gesellschaftlichen Naturverhältnissen zu tun, die sich in einer ständigen prozesshaften Mensch-Umwelt-Verbindung befinden und selber Teil der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Kämpfe um Teilhabe sind.« (Soly 2020: 16) Selbst mit dem kritischen Begriff des Anthropozäns werden dieselben Aporien fortgeschrieben: Er »legt nahe, die planetarische Krise sei eine natürliche Folge der menschlichen Natur – als rührte die daher, dass Menschen halt handeln wie Menschen, so wie Schlangen Schlangen sind und Zebras Zebras. Die Wahrheit ist offensichtlich nuancierter: Wir leben im Kapitalozän. im Zeitalter des Kapitals. Wir wissen ziemlich genau, wer für die heutigen und vergangenen Krisen verantwortlich ist.« (Moore 2022: 21) Natur und Naturrecht können damit nicht als »gesellschaftlich unberührte Wildnis« (Brand/Görg 2022: 39) begriffen werden; die unter dem Konzept der Ökologie gefassten Problemlagen können »nicht mit Leitvorstellungen eines Natur-, Biodiversitäts- oder Klimaschutzes oder einer vermeintlichen Natürlichkeit bestimmter schützenswerter Landschaften begegnet werden.« (Ebd.) Vielmehr geht es um eine Politisierung der Naturverhältnisse.

3 Natur als gesellschaftliches Verhältnis

Bereits Mitte der 90er-Jahre formulierte Armin Bernhard zu den Unzulänglichkeiten der sog. Ökopädagogik und ihren politischen Implikationen: »In Kombination mit den (verständlichen) Gefühlen politischer Ohnmacht neigen wir angesichts des objektiv vorhandenen Handlungsdrucks dazu, über die Veränderung des individuellen Verbraucherverhaltens politische Lernprozesse auszulösen [...]. Die Mängel einer politischen Ökologie liegen wesentlich in der fehlenden Verbindung naturphilosophischer, gesellschaftstheoretischer und sozialanthropologischer Überlegungen zum bestehenden Zustand gesellschaftlich vermittelter Mensch-Natur-Verhältnisses begründet.« (Bernhard 1995a: 79) In dieser Logik bleiben nach wie vor viele ökologische Entwürfe, Forderungen aus den sozialen Bewegungen, Praktiken der Politik aber auch Bildungsentwürfe stehen. Exemplarisch sei auf die Aufnahme einer Demo der Freiburger »Transformationsuni«⁴ verwiesen (Abb. 1).

4 Ein Bündnis verschiedener sozialer Bewegungen, das vor allem mit der Besetzung eines Hörsaales auf sich aufmerksam machte.

Abb. 1: Die Front des Demonstrationzugs der »Transformationsuni« in Freiburg am 27. Juni 2022.



Quelle: https://twitter.com/TUF2_o/status/1541456459455676418/photo/1 (letzter Zugriff: 15.08.2023).

Hier wird, und das gilt für weite Teile der politischen Diskussionen um die Frage des anthropogenen Klimawandels, auf die naturwissenschaftliche Forschung⁵ verwiesen, auf die nun endlich gehört werden sollte. Ganz ohne die Ergebnisse dieser Forschung selbst hier in Frage zu stellen, sind damit bestimmte Probleme verbunden: »In Wahrheit hing der Fortschritt der Naturwissenschaft von der Isolierung einzelner Gegenstände aus ihren Zusammenhängen ab.« (Koneffke 1981: 176) Gesellschafts- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse werden marginalisiert und bilden kaum den Ausgangspunkt des Streits und Denkens. Krisen sind alle *auch* sozial aber nie zuerst, immer erst in ihren Auswirkungen, aber nie im Kern. Alle diese Probleme sind dem

-
- 5 Zu dieser wiederholten Forderung vgl. bezeichnend Mattick (1976): »Die Entfaltung der kapitalistischen Produktivkräfte oder, was dasselbe ist, die Erzeugung der »ökologischen Krise« war ein durch die Wissenschaft geförderter Prozeß, war in wachsendem Maße ein direktes Resultat der Wissenschaft und ihrer Einwirkung auf die Technik.«

hegemonialen instrumentellen Denken in der bürgerlichen Gesellschaft eingeschrieben⁶:

»Die wichtigsten dieser problematischen Dualismen sind Selbst/Andere, Geist/Körper, Kultur/Natur, männlich/weiblich, zivilisiert/primitiv, Realität/Erscheinung, Ganzes/Teil, HandlungsträgerIn/Ressource, SchöpferIn/Geschöpf, aktiv/passiv, richtig/falsch, Wahrheit/Illusion, total/partiell, Gott/Mensch. Das Selbst ist der Eine, der nicht beherrscht wird, und dies durch die Knechtschaft der Anderen weiß. Die/der Andere ist die/derjenige, der/dem die Zukunft gehört und dies durch die Erfahrung der Herrschaft erkennt, die die Autonomie des Selbst als Lüge entlarvt. Der Eine zu sein, heißt autonom, mächtig, Gott, aber auch eine Illusion zu sein, und damit in eine Dialektik der Apokalypse mit den Anderen gezogen zu werden.«
(Haraway 1995: 67)

Durch die moderne Trennung von Kultur und Natur installiert sich die Herrschaft über dieselbe erst. Fachlichkeit im sozialwissenschaftlichen Unterricht heißt dann zunächst und ganz grundlegend sich diesen Aufwertungen anzunehmen, wenngleich sie in Gänze schwer überschaubar, geschweige denn vermittelbar sind.

4 Ein Bruch mit der Logik – Kapitalozänisierung?

Im Sinne einer fachdidaktischen Theoriebildung geht es hier weniger um konkrete (Unterrichts-)Entwürfe, sondern vielmehr um die unbewussten Axiome, die jeder Konzeption von organisierter Bildung vorausgehen. Die Trennung von Mensch und Nicht-Mensch bzw. Mensch und

6 Vgl. hierzu auch schon Horkheimer (1974: 94): »Der Mensch teilt im Prozeß seiner Emanzipation das Schicksal seiner übrigen Welt. Naturbeherrschung schließt Menschenbeherrschung ein. Jedes Subjekt hat nicht nur an der Unterjochung der äußeren Natur, der menschlichen und der nichtmenschlichen, teilzunehmen, sondern muß um das zu leisten, die Natur in sich selbst unterjochen.«

Natur, die hier Thema war, soll quasi exemplarisch brüchig werden. Zunächst entlang des Begriffs des Kapitalozäns:

»Kapitalozän ist also kein neuer Begriff, der das Anthropozän ablösen soll. Es ist eine Einladung, dem Gegeneinander von Mensch und Natur zu entkommen und der Tyrannei analytisch wie praktisch Grenzen zu setzen. Um dem planetarischen Inferno einen Sinn zu verleihen und deutlich zu machen, dass mit der Klimakrise eine geohistorische Verschiebung einhergeht, die nicht auf Treibhausgasmoleküle reduzierbar ist, sondern mit der Klassenfrage, mit Patriarchat und Rassismus verknüpft ist.« (Moore 2022: 27)

Was hier mit Jason Moore angesprochen wird, weist in Richtung einer Logik der Politisierung. Mit dem Anspruch, dem »planetarischen Inferno einen Sinn zu verleihen«, ist das Kampffeld des Politischen, der Agonistik, der Provokation bestehender Konzepte betreten. Am Ende beansprucht der Begriff des Anthropozäns nämlich exakt dasselbe, nämlich dem Chaos um den anthropogenen Klimawandel, der »Paranoia vor der Natur«, einen Sinn zu geben.

Es geht hier zuvorderst um die Effekte, die ein Denken entlang der Grenze Natur/Kultur birgt, die so erst beginnen deutlich zu werden. Die Logik Natur vs. Mensch beginnt unter diesem Eindruck, jegliche Selbstverständlichkeit zu verlieren, statt einer Logik der Ordnung(en) wird einer Logik der Unordnung Platz gemacht, die am Ende weit über den Naturbegriff hinausweist: »Die Politisierung der Natur lädt dazu ein, diese Dichotomisierung von Natur und Menschheit, von Objekt und Subjekt, zu überwinden. Die Menschheit wird dann zum Bewohner einer neu verstandenen Natur und tritt Seite an Seite mit den nichtmenschlichen Lebewesen in einen Kampf um das gemeinsame Überleben auf der Erde ein.« (Moulin-Doos 2020: 183) Am Ende ist das auch ein Kampf um entscheidende Differenzen: Politik für eine diffuse »Natur an sich« führt in weiten Teilen der westlichen Gesellschaften zu »Gleichgültigkeit oder offener Ablehnung. Wenn dagegen ein französischer Aktivist unlängst proklamiert, »wir verteidigen nicht die Natur, wir sind die Natur, die sich verteidigt«, wird damit nicht länger eine Po-

litik der *Natur* zuliebe angestrebt, sondern eine Politik,« (ebd.: 167) die mit der bürgerlichen Differenz gebrochen hat und einen anderen Weg ökologischer Politik aufweist: Es geht nicht mehr um den Schutz von Pflanzen, Amphibien und Kleinstlebewesen vor der kapitalozänischen Naturvernutzung, sondern um einen gemeinsamen Kampf, um den Widerstand einer »ökologischen Klasse« (vgl. Latour 2022).

Politischer Unterricht muss »die Gewißheit der Bestimmung dessen, was als Natur [...] betrachtet werden kann [unterhöhlen], und dies wahrscheinlich auf endgültige Weise.« (Haraway 1995: 36) Dass der Naturbegriff wie er heute, auch in weiten Teilen der transformatorischen Bildungsbestrebungen, verwendet wird, immer auch bürgerliche Herrschaft meint, ist ein Ansatzpunkt für emanzipatorische Konzepte und Ausweis von Fachlichkeit zugleich, der allerdings gewisse Hürden mit sich bringt:

»This alternative path can, of course, only be followed through class struggle – but a class struggle understood as a contest over the configuration of the *oikeios*. This is class struggle as the relation of production and reproduction of power and wealth in the web of life. In this respect, the barriers to a new agricultural revolution are not limited to biophysical natures as such; they are also co-produced through the class struggle, itself co-produced through nature.« (Moore 2015: 275)

Um aufzuhören, wo es angefangen hat: Mit den dichterem Einschlägen müssen sich also nicht die letzten Tage der Menschheit ankündigen, die »Paranoia vor der Natur« muss nicht zum permanenten Zustand werden. Dafür bedarf es allerdings mehr als einer Bildung, die für Nachhaltigkeit ist und diese vermittelt – wer wäre denn da noch dagegen? Vielmehr muss Politische Bildung sich als eine »Kulturwissenschaft der Weltverhältnisse« (Friedrichs 2022: 21) verstehen. Damit tritt mehr und mitunter auch anderes ins Feld der Wahrnehmung, als der fast schon banale Fakt, dass unsere Lebensweise derzeit auf Ausbeutung (und eben nicht nur »der Natur«) basiert und nicht zuletzt ist so auch ein neues Mensch-Werden angesprochen, das »alle gegenwärtigen und zukünftigen Schritte in Richtung individueller, kollektiver und institutioneller

Veränderungen strukturieren, verändern und ausrichten kann.« (Gabriel et al. 2022: 71) Der Streit darüber ließe sich als Praxis der Politischen Bildung selbst begreifen.

Literatur

- Assmann, Jan (2006): *Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen*, München: C.H.Beck.
- Bauman, Zygmunt (2017): »Symptome auf der Suche nach ihrem Namen und Ursprung«, in: Heinrich Geiselberger (Hg.), *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Bernhard, Armin (1995a): »Ökologische Krise und politisch-pädagogische Bildungsarbeit. Zu Grundlagen und Ansatzmöglichkeiten einer ökologischen Fundamentaldidaktik«, in: Armin Bernhard (Hg.), *Überleben durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentaldidaktik*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 74–97.
- Bernhard, Armin (1995b): »Ökologische Pädagogik. Die Gegenposition zur Umwelterziehung und ihre politisch-pädagogische Perspektive«, in: Armin Bernhard (Hg.), *Überleben durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentaldidaktik*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Brand, Markus/Görg, Christoph (2022): »Gesellschaftliche Naturverhältnisse«, in: Daniela Gottschlich/Sarah Hackfort/Tobias Schmitt et al. (Hg.), *Handbuch Politische Ökologie*, Bielefeld, Germany: transcript, S. 37–50.
- Dauvergne, Peter (2016): *Environmentalism of the Rich*, Cambridge, MA, Baltimore, Md.: MIT Press; Project MUSE.
- Davis, Mike (2004): *Ökologie der Angst. Das Leben mit der Katastrophe*, München, Zürich: Piper Verlag.
- direction f (2022): »Vom Klassenkampf zum Atomkompromiss«, in: Valeria Bruschi/Moritz Zeiler (Hg.), *Das Klima des Kapitals. Gesellschaftliche Naturverhältnisse und Ökonomiekritik*, Berlin: Dietz, S. 262–277.

- Exner, Andreas (2020): »Verhängnis ohne Perspektive? Die planetarische Beziehungskrise der Ökologie«, in: Streifzüge, S. 11–18.
- Friedrichs, Werner (Hg.) (2022): Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft, Bielefeld: transcript.
- Gabriel, Markus/Horn, Christoph/Katsman, Anna/Krull, Wilhelm/Lippold, Anna L./Pelluchon, Corine/Venzke, Ingo (2022): Auf dem Weg zu einer Neuen Aufklärung. Ein Plädoyer für zukunftsorientierte Geisteswissenschaften, Bielefeld: transcript.
- Hamborg, Steffen (2020): »Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung«, in: Helge Kminek/Franziska Bank/Leon Fuchs (Hg.), Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Hamborg, Steffen (2023): »Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation«, in: DDS – Die Deutsche Schule 2023, S. 153–161.
- Haraway, Donna J. (1995): »Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften«, in: Carmen Hammer/Immanuel Stieß (Hg.), Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 33–72.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. ([1944] 2019): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Horkheimer, Max (1974): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hürtgen, Stefanie (2018): »Das nördliche »Wir« gibt es nicht«, in: LUXEMBURG 2, S. 124–129.
- Koneffke, Gernot (1981): »Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn«, in: Isabel Fleischhut (Hg.), Die Wertfrage in der Erziehung, Berlin, S. 163–194.
- Latour, Bruno (2022): Zur Entstehung einer ökologischen Klasse, Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Lefebvre, Henri (1977): *Kritik des Alltagslebens*, Kronberg/Ts.: Athenäum-Verlag.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hg.) (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mattick, Paul (1976): *Kapitalismus und Ökologie. Vom Untergang des Kapitals zum Untergang der Welt*, Urspr. veröffentlicht in *Jahrbuch Arbeiterbewegung* 4, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M., 1976, <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/mattick/1976/okologie.htm>.
- Moore, Jason (2015): *Capitalism in the Web of Life. Ecology and the Accumulation of Capital*, London: Verso.
- Moore, Jason (2022): »Planetarische Gerechtigkeit im Kapitalozän. Es ist nicht »die Menschheit«, die die Klimakrise verursacht, es ist die Weltökologie des Kapitalismus«, in: *LUXEMBURG* 3, S. 20–27.
- Moulin-Doos, Claire (2020): »Zur Rolle des politischen Ungehorsams im Anthropozän«, in: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (AZP)* 45, S. 136–189.
- Rößler, Sven (2019): *Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts*, Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Solt, Ingar (2020): »Menschliche Freiheit/kapitalistische Unfreiheit. Einführung in die Grundbegriffe des Marxismus«, in: Nora Dietrich (Hg.), »Ask them why«. *Ausgewählte Beiträge der Ferienuni Kritische Psychologie 2018*, Hamburg: Argument, S. 15–35.

Natur als Bildungsraum

Ausbildung von Fachkräften für die Erlebnispädagogik

Jochen Hotstegs & Henning van den Brink

1 Einleitung

In der Erlebnispädagogik werden Aus- und Weiterbildungen zu einem Großteil in der Natur durchgeführt. Dadurch lernen die angehenden Fachkräfte ihre späteren Wirkungsstätten kennen und können gleichzeitig die persönlichkeitsbildenden Impulse, die aus der Auseinandersetzung mit der Natur hervorgehen können, unmittelbar und aus erster Hand aufnehmen. Die Natur ist dabei zugleich der Bildungsraum wie auch der Arbeitsplatz der zukünftigen Fachkräfte. In der COVID-19-Pandemie konnten klassische Lernorte wie Seminarräume und Klassenzimmer trotz Abstandsregelungen und Hygienekonzepte nicht wie gewohnt genutzt werden. Angesichts der starken Auswirkungen der Pandemie auf sämtliche Bereiche des öffentlichen Lebens, insbesondere auf das Bildungswesen, rückte die Natur als Bildungsraum verstärkt in den Vordergrund. Dies knüpft an ein Kernelement der Erlebnispädagogik an: Natur als zentrale Bildungsdimension. In der Erlebnispädagogik gibt es allerdings nur wenige Anzeichen für einen Diskurs über die Frage nach dem Naturbild und dem Naturbegriff. Insbesondere im deutschsprachigen Raum finden sich in der Literatur nur wenige Hinweise darauf. Die Verknüpfung mit dem Menschenbild, das in der Erlebnispädagogik bereits aufgearbeitet wurde (vgl. Fiedler

2008) und das nach Fuchs (2023: 117) in einem engen Zusammenhang mit dem Naturbild zu verstehen ist, steht noch aus.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, anhand von zwei Beispielen zu beschreiben, wie der Bildungsraum Natur bereits in der Ausbildung angehender erlebnispädagogischer Fachkräfte als Vorbereitung auf die Praxis berücksichtigt und nutzbar gemacht wird.

Zunächst werden die Grundlagen des Bildungs- und Erziehungskonzepts Erlebnispädagogik dargelegt (Kap. 2). Auf die Bedeutung der Natur bei der Konzipierung, Umsetzung und Wirkung von erlebnispädagogischen Maßnahmen soll anschließend näher eingegangen werden (Kap. 3). Bisher praktizierte Angebotsformen naturnaher Erlebnispädagogik in der Erwachsenenbildung, insbesondere in der hochschulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Fachpersonal, werden anhand von zwei Beispielen ebenfalls vorgestellt, bevor im Fazit die Kernergebnisse zusammengefasst werden (Kap. 4).

2 Grundlagen der Erlebnispädagogik

Die wohl gebräuchlichste Begriffsbestimmung von Erlebnispädagogik stammt von Heckmair und Michl (2018: 108):

»Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.«

Aus der Definition von Heckmair und Michl geht hervor, dass Erlebnispädagogik sich vor allem in den Praxisfeldern der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendhilfe einen recht prominenten Platz erobern konnte. Insbesondere in der verbandlichen Jugendarbeit ist Erlebnispädagogik sehr präsent. Inzwischen erschließt sich die Erlebnispädagogik aber auch weitere Praxisfelder sowie Adressatinnen- und Adressatenkreise

der Sozialen Arbeit, z. B. in der Behindertenhilfe (vgl. Kinne 2022), in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Michl 2020: 77) und Altenarbeit (vgl. Friedrich-Hett 2007: 85–87).

Die exemplarischen Lernprozesse zielen darauf ab, modellhafte Problemlagen und Situationen zu charakterisieren, die die Teilnehmenden in ihrem Alltag wiederfinden. Erlebnispädagogik setzt vorwiegend auf Aktivitäten und Methoden in der Natur, obwohl dies nicht zwingend Voraussetzung ist. So können erlebnispädagogische Angebote auch in künstlichen Anlagen wie Kletter- und Boulderhallen oder im Rahmen von Kooperations- und Vertrauensübungen im Klassenzimmer oder auf dem Schulhof durchgeführt werden.

Die Bewältigung von Herausforderungen zielt auf drei Ebenen ab: physische, psychische und soziale. Die physischen Herausforderungen sind klassischerweise in den vielfältig eingesetzten (Natur-)Sportarten zu finden, während für psychische Herausforderungen oft das Mindset der Teilnehmenden aufgebaut wird. Die sozialen Herausforderungen werden in der Regel durch die Gruppe oder den Rückgriff auf urbane Bevölkerungsstrukturen realisiert. Dabei handelt es sich vornehmlich um inszenierte Herausforderungen, die die erlebnispädagogische Fachkraft so anlegt, dass sie neue Herangehensweisen, Lösungsstrategien, Interaktionsmuster und Kooperationsformen erforderlich macht, wenn die Gruppe nicht an der Aufgabe scheitern möchte. Die Auswahl der Methoden richtet sich in erster Linie danach, welche Ziele mit der Aufgabe und deren Bewältigung verfolgt werden. Diese Herausforderungen werden in der erlebnispädagogischen Arena bewusst so arrangiert, dass bisherige Lösungsstrategien nicht zum Erfolg führen und die Gruppe gemeinsam eine neue Bewältigungsstrategie aushandeln und erproben muss. Somit folgt auf die erste Gruppenphase, in der konventionelle Lösungsmuster vergeblich bemüht werden, eine Krise, ein Konflikt oder zumindest eine Irritation. Diese Vorgehensweise verweist auf den transformativen Bildungsbegriff (vgl. Koller 2012), wonach eine Krise oder ein Konflikt Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses ist, der dann erfolgreich bewältigt worden ist, wenn sich eine Transformation nicht nur des Wissens und der Einstellung, sondern auch des Handelns vollzogen hat.

Um solche Transformationsprozesse zu initiieren und zu unterstützen, führt die Erlebnispädagogik die Prozesse und Ergebnisse ihrer Maßnahmen stets einer gemeinsamen Reflexion zu und zielt damit auf einen gelingenden Transfer in den Alltag. Darin liegt auch das wesentliche Unterscheidungsmerkmal und Abgrenzungskriterium zu pädagogischen Nachbardisziplinen – wie etwa der Freizeitpädagogik, der Abenteuerpädagogik oder der Sportpädagogik (vgl. Heckmair/Michl 2018: 104–107). Entsprechend richten sich die Maßnahmen auch stärker am Alltag(shandeln) der Teilnehmenden aus. Ein weiteres Abgrenzungskriterium ist, dass sie sich auf eine physische, psychische und kognitive Auseinandersetzung mit der Natur einlässt und neben spielerischen Ansätzen und Übungen auch einen zeitweiligen Ernstcharakter innehat (vgl. Heckmair/Michl 2018: 241). Gleichzeitig verschließt sich Erlebnispädagogik auch gegen technokratische Tendenzen und arbeitet prozess- und ergebnisoffen. Den Teilnehmenden eröffnet sich ein neuer und offener Erfahrungsraum, in dem die Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinter einem selbstgesteuerten Eigenhandeln der Teilnehmenden zurücktreten sollen (vgl. Wahl 2021: 47f, 129) und in dem das Bewältigungshandeln der Teilnehmenden beobachtet und zugelassen wird. Auch in der Reflexion sollen die Beobachtungen, Wahrnehmungen und Bewertungen der Teilnehmenden aufgegriffen und thematisiert werden.

Mit der Popularisierung und Kommerzialisierung von Erlebnispädagogik geraten aber auch diese Grundpfeiler der Erlebnispädagogik ins Wanken. Kritische Stimmen mahnen an, dass Erlebnispädagogik nicht zu einer »Parkplatzpädagogik« degenerieren dürfe (vgl. Einwanger 2018: 348; vgl. Wahl 2021: 234). Die Kritik bezieht sich insbesondere auf solche erlebnispädagogischen Maßnahmen, die nur noch sehr kurze Interventionszeiträume vorsehen, sehr geringe Erfahrungsdichte einplanen und keinen Ernstcharakter mehr aufweisen. Solche Maßnahmen können ihr Potenzial nicht entfalten und unterlaufen ihre selbst gesetzten Ansprüche, aus der Spirale des beschleunigten Alltags auszubrechen. Im Gegenteil: Erlebnispädagogik wird dann – so Wahl (2021: 150–155) in seiner Kritik weiter – zur Optimierung von schulischen Lernprozessen in Dienst genommen, die eher auf berufliche Verwertungslogiken

ausgerichtet sind als auf Persönlichkeitsentwicklung. Auch werden die außeralltäglichen Erlebnis-, Erfahrungs- und Resonanzmöglichkeiten von (Natur-)Räumen beschnitten, wenn erlebnispädagogischen Maßnahmen auf aktivierende Seminar- und Gruppenübungen reduziert werden.

3 Natur als Bildungsraum ...

Die meisten Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen haben ein positives Naturkonzept verinnerlicht und können auf positive Erfahrungen in der Natur zurückblicken (vgl. Späker 2017: 299; vgl. Heckmair & Michl 2018: 242f). Darin liegt die Chance, dass die eigene Begeisterung auf die Teilnehmenden »überspringt«. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass negative Naturkonzepte von Teilnehmenden übersehen, ignoriert, negiert oder als defizitär bewertet werden. Im schlimmsten Fall kann sich eine Re-Traumatisierung von Teilnehmenden ereignen. Somit besteht eine Hauptaufgabe von Erlebnispädagoginnen und Erlebnispädagogen darin, im Vorfeld zu analysieren und im Nachgang zu reflektieren, welche Arten von Naturerfahrung, welche Zugänge zur Natur und welche Naturräume für welche Teilnehmenden geeignet sind. Das beinhaltet außerdem, die Präkonzepte und Naturerfahrungen in der Kindheit bei Teilnehmenden zu erfassen. Sie geben auch Auskunft über bestimmte habituelle Muster.

Die Natur stellt mehrere Erfahrungsfelder in Form von »Naturpotenzialfelder[n]« (Späker 2020: 202) zur Verfügung. Mit dem Eintritt in die erlebnispädagogische Arena nimmt neben der Gruppe nicht nur die Natur als »dritter Erzieher« im Erbringungsverhältnis erlebnispädagogischer Angebote eine wichtige Rolle für die Ausgestaltung und Wirkung von Bildungsprozessen ein, sondern auch die Gruppenleitung (vgl. Wahl 2021: 132). Zwar ist die Stärkung der Gruppe durch gemeinschaftliche Ge- und Verbundenheit bei der Bewältigung der erlebnispädagogisch inszenierten Herausforderungen eine zentrale Aufgabe, aber gleichzeitig erfahren auch die individuellen Besonderheiten der Teilnehmenden

bei der Konzeption und Durchführung der Angebote ausreichend Berücksichtigung (vgl. Fischer/Lehmann 2009: 168).

Insbesondere entlang der Art und Weise, welche Rolle der Natur innerhalb des pädagogischen Settings zugewiesen wird, verlaufen die Grenzen zwischen den einzelnen pädagogischen Teildisziplinen, die die Natur konzeptionell und operativ einbinden (vgl. Späker 2020: 198f). Gleichzeitig manifestiert sich darin nicht nur das Naturverständnis, sondern auch das Bildungsverständnis, das zugrunde gelegt wird. Auf der einen Seite stehen jene Ansätze, die sich der Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Naturpädagogik sowie der Wald- und Wildnispädagogik zuordnen lassen. Hier geht es zum einen um die Vermittlung von Wissen über Zusammenhänge und Prozesse in der Natur und zum anderen um die Sensibilisierung für Naturschutz. Die Erlebnispädagogik kann für ihre Arbeit auf zwei besondere gesetzliche Regelungen zurückgreifen. In § 20a GG ist die Verantwortung für die künftigen Generationen zum Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen verankert und wird damit auch als *Bildungsauftrag* zur nachhaltigen Entwicklung verstanden. Außerdem kann sie sich auf die Schutz- und Erholungsfunktion, inklusive gesundheitsrelevanter Aspekte (vgl. Abraham et al. 2016: 17), gemäß § 1 S. 1 Bundeswaldgesetz berufen und Wald als *Bildungsraum* für sich in Anspruch nehmen. Auf der anderen Seite findet man Ansätze, die die Natur als Ort mit Aufforderungscharakter zur Bewegung (vgl. Claßen 2016: 80) wie Mountainbiken, Bergwanderungen, Kanufahrten oder Felsklettern betrachten. Die Ausrichtung der Bildungskonzepte für nachhaltige Entwicklung harmonisieren insbesondere hinsichtlich der sozialen Nachhaltigkeit mit den Grundgedanken der Erlebnispädagogik. Schließlich zielen die Kernbestrebungen der erlebnispädagogischen Praxis darauf ab, einen Wissenstransfer zu generieren, der über das Erlebte hinausreicht und in den Alltag der Teilnehmenden integriert werden kann.

Der Erlebnispädagogik liegen mehrere Wirkungsmodelle zugrunde, die in unterschiedlicher Weise die Natur als wichtigen Wirkfaktor einbeziehen (vgl. Michl 2020: 70ff.). Das Wirkungsmodell »The Mountains Speak for Themselves« etwa geht davon aus, dass allein schon der Aufenthalt in der Natur und die Begegnung mit der Natur in Verbindung mit

den darin eingelagerten Herausforderungen wichtige Impulse und positive Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden freisetzt, ohne dass es einer Reflexion oder eines zielgruppenspezifischen Lernziels bedarf. Dies setzt allerdings eine entsprechende Verweildauer in der Natur und eine notfalls pädagogisch gelenkte Aufmerksamkeit und Achtsamkeit gegenüber der natürlichen Umgebung und ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen, Geräuschen und Atmosphären voraus. »Es geht beim Unterwegssein nicht darum, möglichst lange zu laufen, viele Kilometer zu schaffen oder besonders schnell zu sein: Was zählt, ist, besondere Orte zu verbinden.« (Flader 2018: 198) Auch die Herausforderungen selbst werden eben nicht nur von der erlebnispädagogischen Fachkraft arrangiert, sondern auch die Natur selbst stellt Teilnehmende wie Anleitende vor Herausforderungen. Letzteres geschieht dabei nicht nur in planvoll-intendierter, sondern häufig auch in ungeplanter Art und Weise, wenn es zum Beispiel bei der Bergwanderung zu einem Erdbeben kommt, Forstwege unterspült sind oder Waschbären nachts die Vorratskisten plündern.

Auch die sogenannte E-Kette – ein weiteres Wirkungsmodell, das den idealtypischen Bildungsprozess erlebnispädagogischer Maßnahmen abbildet, der durch erlebnispädagogische Arrangements in Gang gesetzt und zu Ende gebracht werden soll – baut auf dem Naturerleben auf (vgl. Eisinger 2016: 18; vgl. Michl 2020: 11). Die »Erhabenheit« der Natur bildet den Ausgangspunkt dieser Wirkungskette. Die Ereignisse in der Natur werden zu Erlebnissen, wenn sie mit Emotionen verknüpft werden. Daraus entstehen wiederum Erfahrungen, die durch Reflexion zu Erkenntnissen führen sollen. Schließlich kann durch Generalisierung und Wiederholung eine Entwicklung angestoßen werden. Diese Entwicklung kann Veränderungen in der Wahrnehmung und Bewertung seiner eigenen Person oder seines Umgangs mit anderen Personen, Veränderungen in der Wahrnehmungssensibilität in der Natur oder Veränderungen in der Alltagsgestaltung und -bewältigung umfassen. Für einen gelingenden Transfer ist allerdings nicht allein der Naturraum, sondern auch die Vergleichbarkeit der inszenierten Herausforderung im erlebnispädagogischen Setting mit der Herausfor-

derung, vor der die Teilnehmenden im realen Setting des Alltags stehen, erforderlich.

Vor allem bei erlebnispädagogischen Maßnahmen, die über den Rahmen einer Kurzintervention hinausgehen, findet das Geschehen in der Regel in einer natürlichen Umgebung statt. Hierbei sollen drei Dimensionen durch die Erlebnispädagogik erlebbar gemacht werden: die Erfahrung der Natur, der Gruppe und des individuellen Selbst. Dabei wird die Interaktion mit der Natur nicht nur als isolierte Erfahrung betrachtet, sondern stellt ein Instrument zur Förderung von Verständnis für die Umwelt, von Gruppenzusammenhalt und von individueller Selbstwahrnehmung dar. Die Natur erweist sich somit als lebendiger Bildungsraum, der die Grundlage für die Entfaltung einer breiten Palette pädagogischer Ziele bietet und gleichzeitig einen Beitrag zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung leistet.

3.1 Natur als Bildungsraum ... an Hochschulen

Die Integration der Natur als Bildungsraum in den Kontext der Hochschulbildung, insbesondere in den Studiengängen der Sozialen Arbeit und Pädagogik, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Die erweiterte Wahrnehmung der Natur als lern- und lehrreiches Umfeld hat in den letzten Jahren, nicht zuletzt auch durch die COVID-19 Pandemie sowie die Klimakrise, das Interesse und den Bedarf an innovativen Bildungsansätzen geweckt. Hochschulen setzen in unterschiedlichen Kontexten auf die Verknüpfung von Erlebnispädagogik und der Natur als Bildungsraum (vgl. Michels 2023). Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg zum Beispiel nutzt die Natur im Rahmen ihres erlebnispädagogischen Erweiterungsstudienfachs, vergleichbar mit dem Zertifikatsprogramm der Hochschule Landshut. In einem sehr umfassenden Maße wird die Natur an der Philipps Universität Marburg thematisiert: Hier wird aktuell der einzige Masterstudiengang für die Erlebnispädagogik in Deutschland angeboten. Im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Duisburg-Essen wird die Natur im Rahmen der didaktischen Ausbildung als (erlebnispädagogischer) Bildungsraum in mehreren Modulen thematisiert. Ebenso wurden an

der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Österreich gezielt erlebnispädagogische Elemente in den Hochschullehrgang Natur- und Landschaftsvermittlung eingebaut.

Die Studiengänge der Sozialen Arbeit stellen einen besonders relevanten Kontext dar, in dem die Natur als Bildungsraum ihre Potenziale entfalten kann. Denn die Herausforderungen, denen Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen in ihrem Berufsfeld gegenüberstehen, erfordern ein breites Spektrum an Kompetenzen, darunter soziale Sensibilität, Empathie und Führungsfähigkeiten. Zugleich müssen die Studierenden unterschiedliche Perspektiven einnehmen, die ihnen ein tiefergehendes Verständnis für die Situationen ihrer Klienten und Klientinnen ermöglichen. Die Natur bietet ein Umfeld, das vielfältige Lerngelegenheiten bereitstellt: von erlebnisorientierten Aktivitäten bis hin zu Reflexionsprozessen mit Naturmaterialien. Insbesondere für angehende Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen kann dies eine Möglichkeit sein, Praxis und Theorie zu verknüpfen, indem sie in naturnahen Szenarien soziale Herausforderungen simulieren und bearbeiten. Zudem kann die Natur als Bildungsraum dazu beitragen, das Bewusstsein für ökologische und soziale Zusammenhänge zu schärfen, was einen integralen Bestandteil nachhaltiger und moderner Sozialarbeit ausmacht.

Im Wintersemester 2021/22 entstand an der Fakultät für Handel und Soziale Arbeit am Standort Suderburg der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, als sich erste Lockerungen der COVID-19 Kontaktbeschränkungen abzeichneten, die Idee für eine Fahrradtour als Exkursion. Ein Großteil der Studierenden hatte bisher kaum oder keine Berührungspunkte mit erlebnispädagogischen Inhalten und Methoden. Die Umsetzung des Seminars erfolgte ein Semester später im Rahmen des hochschuldidaktischen Modells des »Tandem-Teachings«, bei dem jeweils eine Person aus der Praxis und eine Person aus der Wissenschaft gemeinsam ein Seminar konzipieren und umsetzen. Besonderes Augenmerk lag in diesem Seminar auf der Förderung von handlungsorientierter Lehre und Perspektivenwechsel auf der Handlungsebene der Studierenden. Die Studierenden konzipierten in Teams erlebnispädagogische Aktionen im Verlauf des Semesters. Die Umsetzung der Aktionen erfolgte während der Fahrradexkursion.

In jeder Aktion der Studierenden wurde reflektiert, beispielsweise mit Hinblick auf das persönliche Erleben, die gemeinschaftliche Herangehensweise an die Problemstellung sowie das individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserleben, um entsprechende Einblicke in die Wirkmechanismen von Erlebnispädagogik zu vermitteln. Ein Team nutzte einen Niedrigseilparcours für soziale und motorische Herausforderungen, während ein anderes Team LandArt als Teilbereich der Erlebnispädagogik für alle Teilnehmenden erlebbar machte. Ein weiteres Team führte an mehreren Standorten Vertrauensübungen im Wald durch, während eine vierte Gruppe Erlebnisbücher (vgl. Hotstegs/Prager 2020) vorbereitete, um die täglichen Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren.

3.2 Natur als Bildungsraum ... an Fachschulen

Auch an Fachschulen wird zum Beispiel im Rahmen der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen Natur als Bildungsraum in den Blick genommen. Das beinhaltet auch erlebnispädagogische Konzepte und Lehrinhalte. Oft stellt die Erlebnispädagogik den ersten Kontakt zu pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in der Natur dar.

Das Neukirchener Berufskolleg des Neukirchener Erziehungsvereins hat seit vielen Jahren die Erlebnispädagogik in die Erzieher- und Erzieherinnenausbildung integriert. Die angehenden Fachkräfte werden dabei auf zwei Ebenen angesprochen. Zum einen sind die Lernenden Teilnehmende eines erlebnispädagogischen Programms, um die Perspektive ihrer Klienten und Klientinnen einzunehmen und sich gleichzeitig als eine Gemeinschaft von angehenden Fachkräften zu entwickeln. Zum anderen setzen die Fachschüler und Fachschülerinnen sich auf einer Metaebene mit den Konzepten der Erlebnispädagogik auseinander. Auf beiden Ebenen spielt die Natur als Bildungsraum eine zentrale Bedeutung. Um dem gerecht zu werden, wird für die Erlebnispädagogik am Neukirchener Berufskolleg auf Unterrichtsmodelle in Form von Projekttagen oder Projektwochen zurückgegriffen. Im Rahmen einer klassischen Projektwoche erhalten die Fachschüler und Fachschülerinnen einen Einblick in die Arbeit am und im Wasser,

beispielsweise durch Kanutouren, bei Floßbau-Projekten oder beim Segeln. Wandern, Mountainbike fahren, kooperative Abenteuerspiele oder auch LandArt ermöglichen einen Zugang zur Arbeit im Wald, in Grünanlagen und Wiesen.

Damit die Erlebnispädagogik und die pädagogische Arbeit in der Natur nicht nur im Rahmen eines Fachschulkontextes thematisiert und erlebt wird, haben die angehenden Fachkräfte auch im Rahmen ihrer Ausbildungszeit in der Praxisstelle diverse Möglichkeiten, die Erlebnispädagogik in ihrer Ausbildung kennen zu lernen. Das Haus Elim ist eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung des Neukirchener Erziehungsverein für Mädchen und junge Frauen. Einmal im Jahr findet in dieser Einrichtung eine wohngruppenübergreifende erlebnispädagogische Fahrt nach Frankreich statt. Seit 30 Jahren fährt eine Gruppe von Mädchen mit ihren Betreuern und Betreuerinnen für zehn Tage an die Ardèche, um zum Beispiel Kanu zu fahren und steile Felswände zu erklimmen. Teams von zwei bis vier Personen bilden eine Bootsbesatzung und begeben sich im Rahmen der Fahrt gemeinsam auf Tour. Vorrangiges Ziel der Fahrt ist die Arbeit mit den Klienten und Klientinnen, jedoch ist auch die Personalentwicklung inklusive der Aus- und Weiterbildung ein nicht zu unterschätzender Faktor. Die Fachschüler und Fachschülerinnen, die an der Fahrt teilnehmen, erleben hautnah die Einsatzmöglichkeiten und Wirkungen der Natur als Bildungs- und Beziehungsraum, insbesondere in Kombination mit dem handlungsorientierten Lernen in der Erlebnispädagogik.

4 Fazit

Die Erlebnispädagogik betrachtet die Natur als anregungsreichen und wirkungsvollen Bildungsraum, in dem sie ihre meist gruppenpädagogischen Angebote zur Förderung von Persönlichkeitsentwicklung, Gestaltungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme platziert. Die Zielsetzungen und Methoden der Erlebnispädagogik unterscheiden sich von anderen Nachbardisziplinen vor allem dadurch, dass sie sowohl einen – zwischenzeitlichen – Ernstcharakter entfalten, als auch bestrebt sind,

über integrale Reflexionsschleifen in der Prozessgestaltung einen Transfer in den Alltag zu leisten.

Die aktive Auseinandersetzung mit der Natur spielt eine Schlüsselrolle, da sie mehr als nur eine Kulisse darstellt, sondern als eine Art Katalysator für individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse fungiert. Die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften in der Erlebnispädagogik kann vor dem hier geschilderten Hintergrund nicht ohne die Natur auskommen. Die angehenden Fachkräfte sollen im Rahmen der Ausbildung in die Lage versetzt werden, selbst Transferleistungen von Bildungsprozessen in der Natur auf sich, die Gruppe und das jeweilige Setting zu vollziehen. Insbesondere wird ihnen dadurch die Möglichkeit gegeben, ihr eigenes Naturkonzept weiterzuentwickeln und zu schärfen.

Literatur

- Abraham, Andrea/Sommerhalder, Kathrin/Bolliger-Salzmann, Heinz/Abel, Thomas (2007): Landschaft und Gesundheit. Das Potential einer Verbindung zweier Konzepte, Bern: Universität Bern. http://p285140.mittwaldserver.info/sites/default/files/upload/Gesundheitsforschung%20Uni%20Bern_Landschaft%20und%20Gesundheit.pdf vom 01.08.2023.
- Claßen, Thomas (2016): Landschaft, in: Ulrich Gebhard/Thomas Kistemann (Hg.), Landschaft, Identität und Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften, Wiesbaden: Springer VS, S. 31–43.
- Einwanger, Jürgen (2018): Risiko und Erlebnispädagogik, in: Werner Michl/Holger Seidel (Hg.), Handbuch Erlebnispädagogik, München: reinhardt, S. 347–349.
- Eisinger, Thomas (2016): Erlebnispädagogik kompakt, Augsburg: Ziel Verlag.
- Fiedler, Cornelius (2008): Menschenbild in der Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel Verlag.

- Fischer, Torsten/Lehmann, Jens (2009): Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Flader, Torsten (2018): Tour und Unterwegssein, in: Werner Michl/Holger Seidel (Hg.), Handbuch Erlebnispädagogik, München: reinhardt, S. 196–199.
- Friedrich-Hett, Thomas (2007): Erlebnistherapie in der Depressionsbehandlung mit älteren Menschen, in: Psychotherapie im Alter 4, S. 85–99.
- Fuchs, Max (2023): Umwelt – Bildung – Lebensführung. Zum Zusammenhang von individuellem und gesellschaftlichem Wandel. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2018): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik, München: reinhardt.
- Hotstegs, Jochen/Prager, Simone (2020): Erlebnisse von verhaltensauffälligen Jugendlichen und ihre Bedeutung, in: Barbara Bous/Jule Hildmann/Martin Scholz (Hg.), Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte, Augsburg: Ziel Verlag, S. 140–163.
- Kinne, Tanja (2011): Die Unterstützung sozialer Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements, Berlin: Logos Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Michl, Werner (2020): Erlebnispädagogik, München: reinhardt.
- Michels, Harald (2023): Bewegung, Sport und Körper in der Sozialen Arbeit – Studienangebote an Hochschulen in Deutschland. Eine Hermeneutische Angebotsanalyse als Grundlage für den fachwissenschaftlichen Diskurs und als Information an Studieninteressierte. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf. <https://doi.org/10.20385/opus4-4137>.
- Späker, Thorsten (2017): Natur – Entwicklung und Gesundheit. Handbuch für Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wahl, Wolfgang (2021): Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen, Weinheim: Beltz.

Umweltungerechtigkeit als Handlungskontext Sozialer Arbeit

Laura Maren Harter

Natur und Soziale Arbeit? Wo ist da
der Zusammenhang?
Sollen wir uns nun auch noch darum
kümmern?

Diese Fragen werden häufig gestellt, wenn Personen aus Profession und Disziplin Sozialer Arbeit zum ersten Mal aufgefordert sind, den Zusammenhang zwischen Natur und dem Fachgebiet Sozialer Arbeit zu reflektieren. Herausforderungen aufgrund von fehlendem Fachpersonal, ein großes und weiter wachsendes Aufgabengebiet sowie steigende Belastungen im Berufsalltag, sind relevante Themen für die Fachkräfte Sozialer Arbeit. Die Klimakrise als massive Bedrohung einer intakten Natur und deren Auswirkungen werden hingegen selten als bestimmende Themen im Alltag der Sozialen Arbeit genannt. Doch die Folgen der Klimakrise werden immer deutlicher spürbar und somit rücken auch Fragen in Bezug auf Klima und Natur in der Profession Sozialer Arbeit näher.

Der folgende Beitrag erläutert, weshalb es für die Soziale Arbeit unumgänglich ist, sich mit ökologischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, Wissensbestände, Methoden und Techniken Sozialer Arbeit kritisch zu reflektieren und endet mit einem Plädoyer für die Etablierung einer ökologisch-reflexiven Sozialen Arbeit.

1 Zum Verhältnis ökologischer und sozialer Herausforderungen

»Die Soziale Arbeit hat als Profession und Disziplin das Ziel durch ihr Handeln soziale Gerechtigkeit und die Umsetzung der Menschenrechte zu fördern. Die Folgen der Klimakrise und der Zerstörung von Ökosystemen sind zutiefst verknüpft mit sozialen Ungleichheiten: So sind Menschen, die über wenig Ressourcen verfügen und kaum Verantwortung für das Entstehen dieser Krisen tragen, besonders stark von ihren Auswirkungen betroffen. Zudem sind ihre Erfahrungen und Perspektiven an den Stellen unterrepräsentiert, an denen Transformation politisch durchgesetzt werden kann. Besonders betroffen sind Menschen in Ländern im Globalen Süden, junge und alte Menschen, Menschen in Armutslagen ebenso wie Menschen, die rassistische, sexistische, ableistische u.a. Diskriminierungen erfahren. Die Frage nach ökologischer Gerechtigkeit ist zutiefst verwoben mit der Frage nach sozialer Gerechtigkeit und damit ist es die Aufgabe der Sozialen Arbeit, sich mit diesen Herausforderungen auseinanderzusetzen.« (DGSA Fachgruppe Klimagerechtigkeit und sozialökologische Transformation in der Sozialen Arbeit)

Dieses Zitat, welches aus der Solidaritätserklärung der Fachgruppe »Klimagerechtigkeit und sozial-ökologische Transformation« der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit mit den Aktivist*innen der »Letzen Generation« stammt, fasst den Zusammenhang zwischen Sozialer Arbeit und der Klimakrise prägnant zusammen.¹

Auch anhand der internationalen Definition Sozialer Arbeit wird die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Interdependenzen zwischen Menschheit und natürlichen Faktoren ersichtlich. Denn »Soziale Arbeit legitimiert und begründet sich dadurch, dass sie dort eingreift, wo Menschen mit ihrer Umwelt in Interaktion treten. Die Umwelt umfasst die

1 Hierbei ist zu beachten, dass dieses Zitat nicht die Meinung der Aktivist*innen-Gruppe »die Letzte Generation« widerspiegelt, sondern vielmehr eine Erklärung der Fachgruppe »Klimagerechtigkeit und sozial-ökologische Transformation« der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit ist.

verschiedenen sozialen Systeme, in denen die Menschen leben, sowie die natürliche, geographische Umwelt, die starken Einfluss auf das Leben der Menschen hat.« (DBSH 2014: 4)

Zudem wird in diesem Dokument auch darauf aufmerksam gemacht, dass die Gewährleistung der Menschenrechte nur dann erfolgen kann, wenn die Menschheit sich für den Erhalt einer intakten Lebensumwelt einsetzt und Verantwortung für deren Fortbestand bzw. Wiedergewinnung übernimmt (vgl. DBSH 2014: 2). Neben den Menschenrechten verweist die internationale Definition aber auch auf den Faktor der sozialen Gerechtigkeit. Soziale Arbeit ist mit einem Übermaß an Problemen in Bezug auf soziale Gerechtigkeit konfrontiert.

Soziale Arbeit muss folglich die bestmögliche Umsetzung der Menschenrechte adressieren und sich gegen soziale Ungerechtigkeit einsetzen. Da die Umsetzung der Menschenrechte und die Utopie sozialer Gerechtigkeit an den Erhalt einer intakten Umwelt geknüpft sind, muss sich auch die Soziale Arbeit dafür einsetzen, die Auswirkungen der Klimakrise zu reduzieren. Dies wird im Folgenden anhand der drei Perspektiven Umweltungerechtigkeit, Gesundheit und Krankheit, sowie globale Verantwortung verdeutlicht. Diese Perspektiven wurden ausgewählt, da sie für die Auseinandersetzung Sozialer Arbeit mit ökologischen Aspekten unerlässlich sind und sich Soziale Arbeit im europäischen Kontext in Zukunft vermehrt aufgrund der zunehmenden Klimaveränderungen mit diesen Perspektiven auseinandersetzen muss. Daher sind diese für eine fundierte und breit aufgestellte ökologisch-reflexive Soziale Arbeit wesentlich.

2 Perspektive Umweltungerechtigkeit

Der Zusammenhang zwischen Sozialer Arbeit und ökologischen Aspekten wird besonders unter der Beachtung des Themas der Umweltgerechtigkeit deutlich. Der Begriff Umweltgerechtigkeit ist dabei als normatives Leitbild zu betrachten, welches die gerechte Verteilung von Umweltressourcen sowie Umweltbelastungen anstrebt (vgl. Bolte et al. 2012: 23; vgl. Maschewsky 2004b: 7).

Der Umweltgerechtigkeitsbegriff geht auf die US-amerikanische Environmental-Justice-Bewegung zurück, welche den Zusammenhang zwischen Umweltaspekten und sozialer Gerechtigkeit seit den 1980er Jahren fokussiert. Im Mittelpunkt stehen dabei die unterschiedlich gearteten Umweltfaktoren, welche verschiedene soziale und ethnische Gruppen sowie Regionen betreffen und Auswirkungen auf die Bevölkerung haben. Der Begriff gewinnt auch im globalen Kontext zunehmend an Bedeutung. So waren der Zusammenhang zwischen Umweltgerechtigkeit und sozialer Lage beispielsweise Thema der WHO-Konferenz 2010 (vgl. World Health Organization 2021). Umweltgerechtigkeit meint dabei nicht die Gerechtigkeit gegenüber der Natur, sondern Gerechtigkeit für Menschen in Bezug auf Umweltfaktoren (vgl. Maschewsky 2008: 200).

Der Begriff Umweltgerechtigkeit muss als normatives Leitbild verstanden werden, welches deskriptiv einen gewünschten, nicht vorherrschenden Zustand aufzeigt und somit einen Handlungsbedarf impliziert (vgl. Bolte et al. 2012: 23). Im thematischen Kontext von Umweltgerechtigkeit werden beispielsweise soziale und räumliche Unterschiede bei Umweltbelastungen, die Ursachen dieser Differenzen, deren potenzielle Auswirkungen auf den Menschen sowie Handlungsoptionen zur Verminderung oder Förderung von Umwelteinflüssen thematisiert. Im Zentrum von Umweltgerechtigkeit steht die Verteilung belastender oder förderlicher Umwelteinflüsse auf bestimmte Regionen oder Personengruppen (2004b: 5; vgl. Maschewsky 2008: 200; United Nations 1987).

Menschen befinden sich abhängig von ihrem sozioökonomischen Status in verschiedenartigen Verhältnissen zu Natur und Umwelt (vgl. Kirchhoff 2019: 43f). In Deutschland sind besonders die Menschen von Umweltungerechtigkeit betroffen, welche zudem ökonomisch, politisch, sozial und/oder beruflich prekariisiert sind (vgl. Maschewsky 2004a: 9; vgl. Voigt 2012: 8ff). Zu den Risikogruppen für erhöhte Umweltgerechtigkeit zählen sowohl Kinder als auch ältere Menschen, Haushalte mit niedrigem Bildungsniveau, Personen ohne Arbeit und Menschen mit Migrationshintergrund. Personen, die unter ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen leben, können doppelt so stark

unter multiplen und kumulativen Umweltbelastungen leiden, wie wohlhabendere Personengruppen in direkter Nähe. Zudem sind die zuvor genannten Personengruppen besonders häufig erhöhten Umweltbelastungen ausgesetzt. (vgl. World Health Organization 2010)

Die divergierende Luftqualität kann als Indiz genommen werden, um die ungleiche Verteilung von Umweltbelastungen zu verdeutlichen. Demnach ist in vielen Industriestaaten eine Kumulation von hoher Luftverschmutzung und dort lebenden Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status festzustellen (vgl. Deguen/Zmirou-Navier 2010: 5). Darüber hinaus haben Menschen mit geringem sozioökonomischen Status weniger Zugang zu Umweltressourcen, wie öffentlichen Grünflächen (vgl. Frohn et al. 2020: 25).

Zusätzlich wird aus verschiedenen Studien deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen Naturnähe zum Wohnort und der Zufriedenheit der Bürger*innen besteht. Wohnortnahe Grünanlagen fördern die Bewegung, sodass eine Korrelation zwischen Naturnähe und Vitalität zu beobachten ist (vgl. Björk et al. 2008: 1). Grünflächen dienen ebenso der Erholung und Entwicklungsmöglichkeit von Kindern, weshalb junge Menschen besonders unter fehlendem Zugang zu naturnahen Orten leiden (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2020: 2f.). Eine WHO-Studie kommt für Deutschland zu dem Schluss, dass das Aktivitätsniveau von Kindern mit deren sozioökonomischem Status korreliert und das Gesundheitsniveau mit sinkendem ökonomischem Kapital abnimmt (vgl. Ottova et al. 2010: 207).

3 Perspektive Gesundheit und Krankheit

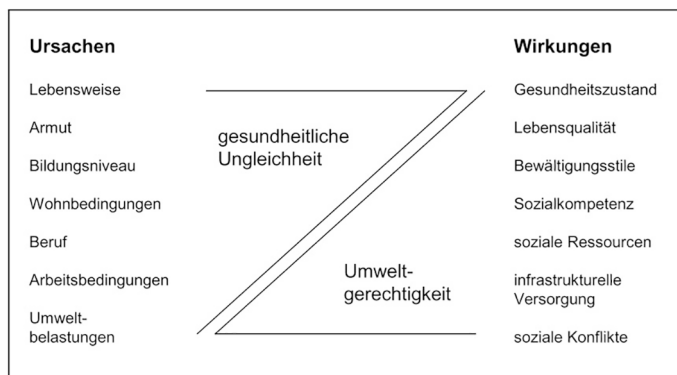
Umweltgerechtigkeit steht in enger Verbindung zur Public-Health-Bewegung, die die Ursachen und Folgen von Umweltbelastungen und positiven Umweltfaktoren, welche je nach Sozialraum unterschiedlich und häufig diskriminierend verteilt sind, untersucht. Umweltgerechtigkeit kann als analytische Vertiefung im Bereich der umweltbezogenen Public-Health-Debatte verstanden werden. Der Zusammenhang lässt sich

besonders vor dem Hintergrund erklären, dass mangelnde Umweltgerechtigkeit mit gesundheitlicher Ungleichheit korreliert.

Der Zusammenhang zwischen Umweltungerechtigkeit, Armut und Krankheit ist in der Thematisierung gerechter Verteilungen von Umweltressourcen unerlässlich, da eine Korrelation dieser Merkmale vorliegt (vgl. Bolte et al. 2012). Global lässt sich feststellen, dass eine ungleiche Verteilung von Umweltaspekten mit sozialen Merkmalen, wie Einkommen, dem sozialen Status, Beschäftigungsverhältnissen und Bildungsabschlüssen, aber auch Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund einhergeht. Die Belastung unterschiedlicher Personengruppen mit Umweltrisiken ist sehr unterschiedlich verteilt (vgl. World Health Organization 2010: 5). Kinder sind in besonderer Weise von Umweltungerechtigkeit betroffen, da sie aufgrund biologischer Reifeprozesse vulnerabler gegenüber Umweltrisiken sind als Erwachsene (vgl. Deguen/Zmirou-Navier 2010: 15f.).

Für die Differenzierung zwischen gesundheitlicher Ungleichheit und Umweltungerechtigkeit eignet sich die Darstellung von Maschewsky (2004b: 16) in Abbildung 1. Demnach wirken sich verschiedene Parameter auf den Gesundheitszustand eines Individuums aus, wodurch gesundheitliche Ungleichheit entsteht. Diese Ungleichheit resultiert aus den verschiedenartigen Lebenslagen, in welchen Menschen sich befinden können. Darunter fallen die Lebensweise, finanzielle Ressourcen, das Bildungsniveau, die Wohnbedingungen, berufliche Faktoren und auch Umweltbelastungen. Die Umweltbelastungen, welche nur einen Parameter für den Gesundheitszustand darstellen, haben aber weitreichende Auswirkungen im Bereich der Umweltungerechtigkeit. So beeinflussen Umwelteinflüsse auch die allgemeine Lebensqualität, Bewältigungs- und Sozialkompetenzen, soziale Ressourcen und infrastrukturelle Anbindung. Gesundheitliche Ungleichheit hat also neben Umweltbelastungen auch viele andere Einflussfaktoren, gleichzeitig haben Umweltfaktoren nicht nur Auswirkungen auf die Gesundheit, sondern auch bspw. auf soziale Gefüge.

Abb. 1: Schaubild gesundheitliche Ungleichheit und Umweltgerechtigkeit.



Quelle: Maschewsky2004b, S. 16.

Menschen in prekären ökonomischen Lagen sind häufig mehr negativen Umwelteinflüssen ausgesetzt und haben weniger Zugang zu positiven Umweltfaktoren.

Beispiele:

Weniger wohlhabende Personengruppen leben statistisch gesehen häufiger in Wohnungen mit schlechter Bausubstanz und erleben häufiger hohe Umweltbelastungen im häuslichen Umfeld als besser verdienende Personen. Ungleichheiten zwischen verschiedenen sozioökonomischen Status wurden sowohl für Umweltrisiken innerhalb der Wohnung wie beispielsweise Verschmutzung, Lärm, Temperaturprobleme und sanitäre Anlagen, als auch für das Wohnumfeld (Mangel an städtischen Einrichtungen und öffentlicher Sicherheit, Nähe zu Verschmutzungsstandorten oder verschmutzten Gebieten, Exposition gegenüber verkehrsbedingter Verschmutzung) festgestellt. Die Wohnverhältnisse können als grundlegender Faktor für Gesundheit und Wohlbefinden der Personen geltend gemacht werden. Als wichtigste Ursache für Ungleichheit in Bezug auf Wohnqualität lässt sich der sozioökonomische Status anführen (vgl. Fairburn/Braubach 2010: 33).

Ein weiteres Beispiel für den Zusammenhang von ökonomischer Positionierung, Gesundheitsrisiken und Umweltfaktoren ist der Blick auf Beschäftigungsverhältnisse. Die höchste Exposition mit negativen Umweltfaktoren haben Studien zufolge die Personen, mit den am wenigsten qualifizierten Berufen. Dabei sind besonders die Exposition mit physikalischen, chemischen und mikrobiologischen Toxinen sowie die mangelnde Autonomie der Arbeitnehmer, welche zu psychosozialen Stress führt, gesundheitsbelastend. Hierbei ist zu beachten, dass Bildung, Einkommen, Einwanderung, ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht einen Einfluss darauf haben, welche Bevölkerungsgruppen gering qualifizierte Berufe ausüben und welchen Umweltrisiken sie somit vermehrt ausgesetzt sind. In der Konsequenz ist zu beobachten, dass die erhöhte Mortalitätsrate mit einem niedrigen Qualifikationsniveau der Arbeitnehmer*innen einhergeht (vgl. Brenner 2010: 106).

4 Perspektive globale Verantwortung

Es lässt sich feststellen, dass die Thematisierung von Umweltgerechtigkeitsfragen global in unterschiedlicher Intensität und Ausgestaltung geführt wird. Während die soziale Ungleichheit im Bereich der Umweltrisiken in den USA eine soziale Bewegung ausgelöst hat, hielt die Thematik in Deutschland lediglich auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene Einzug. Dies lässt sich nach einer Analyse von Maschewsky (2004b: 17) unter anderem auf Unterschiede in der Bevölkerungsstruktur zurückführen. Im Gegensatz zu den USA herrscht in Deutschland eine geringe sozialräumliche Entmischung der Bevölkerung und eine weniger ausgeprägte Wohnsegregation. Gleichwohl lassen sich auch in Deutschland massive Gentrifizierungstendenzen feststellen, im internationalen Vergleich sind diese jedoch weniger stark auffällig. Auch die starke räumliche Integration von Wohn- und Arbeitsorten sowie die stärker ausgebaute Planung von Stadt- und Regionalentwicklungen führen zu einer geringer charakteristischen Ungleichverteilung von Umweltbelastungen. Des Weiteren führt die in Deutschland weniger ausgeprägte Quote von äußerlich leicht identifizierbaren Perso-

nengruppen (wie BIPOC), zu einer weniger öffentlichkeitsrelevanten Wahrnehmung von gruppenspezifischer Benachteiligung in Bezug auf Umweltaspekte, während in den USA Diskriminierungen aufgrund bspw. der Hautfarbe auch in Umweltaspekten augenscheinlicher sind.

Aufgrund der Globalisierung sind Umwelteinflüsse auch international nicht gleich verteilt. Es lässt sich feststellen, dass belastende Umweltfaktoren an Industrie-/Gewerbe- und Entsorgungsstandorten gehäuft auftreten. Besonders aufgrund der kapitalistisch geprägten und imperialen Lebensweise der Staaten der nördlichen Hemisphäre, sieht sich die Globalbevölkerung heute verschiedenartigen Veränderungen im Ökosystem Erde gegenübergestellt. Dabei sind insbesondere die Staaten der südlichen Hemisphäre risikobehaftet, die Folgen des Klimawandels in Form von Umweltkatastrophen zu erfahren (vgl. Aleksandrova et al. 2021: 46f). Aufgrund der häufig geringeren Wirtschaftskraft dieser Staaten ist die Bevölkerung vor Ort tendenziell weniger dazu in der Lage, den Auswirkungen der Klimakrise entgegenzuwirken bzw. Wiederaufbau nach Katastrophenereignissen zu leisten (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2020: 2). Auch heute noch verursachen China, die USA und die EU die meisten CO₂-Emissionen weltweit (vgl. Crippa et al. 2021: 9).

Es lässt sich also eine deutliche Diskrepanz zwischen den Verursachenden des Klimawandels und den Bevölkerungsgruppen ausmachen, welche am stärksten unter den Auswirkungen leiden (werden).

Zu dieser Erkenntnis kam bereits die UN im Jahr 1992 und beschloss Folgendes:

»Die Staaten sollten tatkräftig zusammenarbeiten, um die Verlegung und den Transfer in andere Länder von Tätigkeiten und Stoffen, die zu einer starken Beeinträchtigung der Umwelt führen oder sich für die Gesundheit des Menschen als schädlich erweisen, zu erschweren oder zu verhindern.« (Vereinte Nationen 1992: 3)

In diesem Zusammenhang soll auch der Begriff »Umweltrassismus« thematisiert werden. Umweltrassismus, oder environmental racism,

beschreibt die Verteilung von Umweltbelastungen innerhalb einer Gesellschaft zu Lasten von Minderheiten (vgl. Boyle 2006).

Der Bürger*innenrechtler Dr. Benjamin Franklin Chavis Jr. ist einer der Begründer der Environmental Justice Bewegung und definiert Umweltrassismus als: »racial discrimination in the official sanctioning of the life-threatening presence of poisons and pollutants in communities of colour. And it is racial discrimination in the history of excluding people of colour from the mainstream of environmental groups, decision making boards, and regulatory bodies.« (Chavis 1993: 3) Umweltrassismus bezieht sich demnach auf jede Umweltpolitik, -praxis oder -richtlinie, die Einzelpersonen, Gruppen oder Gemeinschaften aufgrund zugeschriebener Merkmale -willentlich oder unwillentlich- unterschiedlich beeinflusst oder benachteiligt (vgl. Bullard 2004: 31). Bullard beschreibt weiterhin, dass Umweltrassismus durch staatliche, rechtliche, wirtschaftliche, politische und militärische Institutionen verstärkt wird, um den Ländern des Nordens Vorteile zu verschaffen (vgl. ebd.). In Bezug auf den Klimawandel kann unter dem Begriff »Klimarassismus« eine Spezifizierung des Begriffs Umweltrassismus verstanden werden (vgl. Warda 2020). Klimarassismus kann beschrieben werden als »eine Form der gesellschaftlichen Verteilung von Belastungen durch den Klimawandel oder durch Klimaschutz- und Klimaanpassungsmaßnahmen, die hauptsächlich die Lebensräume von Minderheiten trifft« (Liedholz 2021: 52). Die ungerechte Verteilung von Risiken trifft sowohl beim Umweltrassismus als auch beim Klimarassismus zu, wobei diejenigen, die am meisten für den Klimawandel verantwortlich sind, am wenigsten darunter leiden (vgl. ebd.).

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die Klimapolitik und ihre Maßnahmen maßgeblich von kolonialen Kontinuitäten und Hierarchien geprägt sind. Dies verdeutlicht, dass Rassismus und Klimawandel seit ihren Anfängen miteinander verwoben sind (vgl. Abimbola et al. 2021: 27f). Dieses lässt sich weiterhin darin erkennen, dass die internationale Klima-Governance nach wie vor von Ländern des Globalen Nordens gesteuert wird. Es wird kritisiert, dass Black, Indigenous and People of Color (BIPOC) Einschränkungen bei der Annahme von Führungspositionen, insbesondere auf der internationalen Bühne, ausgesetzt sind. Die

Darstellung von BIPOC als »Opfer des Klimawandels«, oder als »Nutznießer*innen von Projekten« negiert auch ihre Rolle als leitende Personen, Wissensträger*innen und Innovator*innen. Weiterhin beschreibt die Studie, dass die Länder des Globalen Nordens weder aktiv das 1,5-Ziel verfolgen noch ihren finanziellen Verpflichtungen gegenüber »Entwicklungsländern« nachkommen, um die dort notwendigen Anpassungen an den Klimawandel zu unterstützen. Dazu zählen beispielsweise die Senkung der Treibhausgasemissionen und finanzielle Unterstützungen für Projekte in den Bereichen Landwirtschaft, Entwicklung von Klima-Informationssystemen, Küstenzonen- und Katastrophenrisikomanagement sowie Gesundheit, Natur- und Artenschutz. Abimbola et al. plädieren für eine individuelle und institutionelle Anerkennung der Geschichte und die kontinuierliche Thematisierung kolonialer Tendenzen in der Klimapolitik und im Klimawandel (vgl. ebd.).

5 Plädoyer für eine ökologisch- reflexive Soziale Arbeit

Um die zuvor skizzierten Herausforderungen in Bezug auf Umweltgerechtigkeit und die Notwendigkeit sozialarbeiterischer Aktion umzusetzen, bedarf es neuer Theorien und Methoden, auf die sich Praktiker*innen stützen können und die zum Leitfaden professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit im Kontext der Klimakrise werden können.

Es lassen sich bislang vereinzelte Herangehensweisen zur Implementierung ökologischer Fragestellungen in die Soziale Arbeit feststellen (s. hierzu u.a. Dominelli 2013; Pfaff/Schramkowski/Lutz 2022; Schmelz 2021; Schmidt 2021), jedoch steht die Entwicklung einer ökologisch-reflexiven Sozialen Arbeit mit Fokus auf (grüne) nachhaltige Disziplinentwicklung im deutschsprachigen Raum noch am Anfang.

Im Sinne einer ökologisch-reflexiven Sozialen Arbeit nach Frieters-Reermann, Hieronymus und Michel (2022) sind drei Ebenen bzw. Dimensionen zu betrachten, die in Wechselwirkung miteinander stehen. Diese Dimensionen können und sollten in sozialarbeitsrelevanten Analysen und Interventionen bedacht werden, um dem Anspruch einer ökologisch-reflexiven Sozialen Arbeit zu genügen.

Auf der *individuellen Ebene* sind Aspekte im Bereich mentaler, physischer und psychischer Gesundheit im Zusammenhang mit einer zunehmenden Biodiversitäts- und Klimakrise zu verorten. Dabei stehen das individuelle Wohlergehen und die Gesundheit im Fokus der Analyse im Bereich der psychosozialen Dimension. Sozialarbeiterische Intervention muss Aspekte des Wohlergehens und der Gesundheit adressieren und sich mit Blick auf sich wandelnde ökologische Rahmenbedingungen neu ausrichten. Beispielhaft könnte für Praktiker*innen der Sozialen Arbeit die (Selbst-)Erfahrung genannt werden, wie sich die Erfahrung intakter Ökosysteme und das Vorhandensein einer hohen Biodiversität auf die (eigene) Zufriedenheit auswirken (vgl. Frieters-Reermann/Hieronymus/Michel 2022: 319f).

Die *strukturelle Ebene* hingegen fokussiert den Zusammenhang aus rechtlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen, welche Einfluss auf den Erhalt des Ökosystems oder das Fortschreiten der Klimakrise haben. Diese politische Dimension ökologisch-reflexiver Sozialer Arbeit kann in der Praxis Sozialer Arbeit bspw. durch eine Abkehr von der klassischen Methoden-Trias (Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit) zugunsten einer Erweiterung im Bereich (ökologischer) Kampagnen-, Advocacy- und Lobbyarbeit gestärkt werden (vgl. ebd.).

Im Kontext der *diskursiv-kulturellen Ebene* ökologisch-kritischer Sozialer Arbeit werden kollektiv verankerte, kulturelle Aspekte hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Ökosystem reflektiert. Zudem ist die in der Sozialen Arbeit vorherrschende eurozentrische Perspektive in Bezug auf professionseigene Methoden und Theorien kritisch zu hinterfragen und mithilfe von Ansätzen aus Ländern des Globalen Südens zu bereichern. Diese pädagogische Dimension kann zudem auf Bildungsansätze und Wissensbestände benachbarter Professionen und Disziplinen zurückgreifen und beispielsweise Methoden aus der Umweltpädagogik oder Wissen aus der ökologischen Bildung zu Rate ziehen (vgl. ebd.).

Es zeigt sich, dass eine Weiterentwicklung sozialarbeiterischer Methoden und Theorien im Kontext des Klimawandels unerlässlich ist. Unter Rückgriff auf das Selbstverständnis Sozialer Arbeit sowie den (selbst gesetzten) Auftrag, sich für soziale Gerechtigkeit einzusetzen,

muss sich die Soziale Arbeit unter den neu entstehenden bzw. sich weiter verschärfenden Auswirkungen der Klimakrise neu positionieren und ihr Handeln dementsprechend anpassen. Vereinzelte Ansätze und sich in der Entwicklung befindende Ideen, die ökologische Fragestellungen in den Fokus Sozialer Arbeit rücken, bedürfen größerer Reichweite sowie Weiterentwicklung. Neben theoretischen Überlegungen sollte sich auch die Ausbildung künftiger Sozialarbeiter*innen dem Thema mithilfe bestimmter Vertiefungsspuren oder spezialisierender Studiengänge weitergehend widmen.

Die Klimakrise ist eine Herausforderung, welcher wir uns als Profession und Disziplin Sozialer Arbeit stellen müssen. Es bedarf dringend einer tiefgreifenden Auseinandersetzung und Etablierung der Thematik in Ausbildung und professionellem Handeln. Noch ist die Soziale Arbeit in der Lage, überlegt zu agieren und präventiv Konzepte zu erstellen. Die Zeit ist jedoch begrenzt, in welcher wir agieren können, anstatt nur noch reagieren zu müssen.

Literatur

- Abimbola, Olumide/Aikins, Joshua Kwesi/Makhesi-Wilkinson, Tselane/Roberts, Erin (2021): Racism and Climate (In)Justice. How Racism and Colonialism shape the Climate Crisis and Climate Action (online unter <https://us.boell.org/sites/default/files/2021-03/FINAL%20-%20Racism%20and%20Climate%20%28In%29Justice%20Framing%20Paper.pdf>), (Abfrage 29.11.2023).
- Aleksandrova, Mariya/Balasko, Sascha/Kaltenborn, Markus/Malerba, Daniele/Mucke, Peter/Neuschäfer, Oliver/Radtke, Katrin/Prütz, Ruben/Strupat, Christoph/Weller, Daniel/Wiebe, Nicola (2021): Weltrisikobericht 2021. Bochum. Bündnis Entwicklung Hilft.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2020): »How dare you? Die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für die Umsetzung ökologischer Kinderrechte. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe«. <https://www.ag>

- j.de/fileadmin/files/positionen/2020/How_dare_you.pdf. (Abfrage 29.11.2023).
- Björk, Jonas/Albin, Maria/Grahn, Patrik/Jacobsson, Helene/Ardö, Jonas/Wadbro, John/Ostergren, Per-Olof/Albin, Maria/Ardö, Jonas/Ostergren, Per-Olof (2008): Recreational values of the natural environment in relation to neighbourhood satisfaction, physical activity, obesity and wellbeing, in: *Journal of epidemiology and community health* 62(4), e2. Lund. BMJ.
- Bolte, Gabriele/Bunge, Christiane/Hornberg, Claudia/Köckler, Heike/Mielck, Andreas (2012): »Umweltgerechtigkeit durch Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit. Eine Einführung in die Thematik und Zielsetzung dieses Buches«, in: Bolte, Gabriele/Bunge, Christiane/Hornberg, Claudia/Köckler, Heike/Mielck, Andreas (Hg.): *Umweltgerechtigkeit. Chancengleichheit bei Umwelt und Gesundheit: Konzepte, Datenlage und Handlungsperspektiven*. 1. Aufl., Bern: Hans Huber. S. 15–38.
- Boyle, James (2006): Eine Politik des geistigen Eigentums: Umweltschutz für das Internet? In: Bundeszentrale für politische Bildung (online unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/wissen-und-eigentum/73304/politik-des-geistigen-eigentums>, Abfrage 29.11.2023).
- Brenner, M. Harvey (2010): Social inequities in working environment and work-related health risks, in: World Health Organization (Hg.): *Environment and health risks. A review of the influence and effects of social inequalities*. Copenhagen. S. 105–126.
- Bullard, Robert (2004): *Environment and Morality. Confronting Environmental Racism in the United States*. Genf. United Nations Research Institute for Social Development.
- Chavis, Benjamin (1993): Foreword. In: Bullard, Robert (Hg.): *Confronting environmental racism. Voices from the grassroots*. 1st ed, Boston. South End Press.
- Crippa, Monica/Guizzardi, Diego Solazzo, Efisio/Muntean, Marilena/Schaaf, Edwin/Monforti-Ferrario, Fabio/Banja, Manjola/Olivier, JosG.J./Grassi, Giacomo/Rossi, Simone/Vignati, Elisabetta (2021):

- GHG emissions of all world countries. 2021 Report. Booklet. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Deguen, Séverine/Zmirou-Navier, Denis (2010): Social inequalities in health risk related to ambient air quality, in: World Health Organization (Hg.): Environment and health risks. a review of the influence and effects of social inequalities. Copenhagen. WHO Regional Office for Europe. S. 5–32.
- DGSA Fachgruppe Klimagerechtigkeit und sozialökologische Transformation in der Sozialen Arbeit (2023): »Solidaritätserklärung »Letzte Generation« https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Sozial-oekologische_Transformationen_und_Klimagerechtigkeit_in_der_Sozialen_Arbeit/SolidaritaetserklaerungUnterzeichnerinnen.pdf (Abfrage 29.11.2023).
- Dominelli, Lena (2013): Green social work. From environmental crises to environmental justice. Cambridge: Malden.
- Fairburn, Jon/Braubach, Matthias (2010): »Social inequalities in environmental risks associated with housing and residential location«, in: World Health Organization (Hg.): Environment and health risks. a review of the influence and effects of social inequalities. S. 33–75.
- Frieters-Reermann, Norbert/Hieronymus, Simone/Michel, Laura Maren (2022): »Umweltgerechtigkeit und Klimakrise. Annäherung an eine ökologisch-reflexive Soziale Arbeit«, in: Pfaff, Tino/Schramkowski, Barbara/Lutz, Ronald (Hg.): Klimakrise, sozial-ökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit. 1. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 314–326.
- Frohn, Hans-Werner/Birkenstein, Gudrun/Brennecke, Julia Solveig/Diemer, Sabine/Koch, Eva/Ziemek, Hans-Peter (2020): Perspektivwechsel: Naturpraktiken und Naturbedürfnisse sozialökonomisch benachteiligter Menschen. Eine qualitative Pionierstudie. Bonn. Bundesamt für Naturschutz.
- Kirchhoff, Thomas (2019): »Natürlichkeit«. Bedeutungen und Bewertungen. In: Schell, Christiane/Engelhard, Margret/Frohn, Hans-Werner/Berger, Lars (Hg.): Neue Gentechniken und Naturschutz

- eine Verhältnisbestimmung. Bonn. Bundesamt für Naturschutz. S. 43–66.
- Maschewsky, Werner (2004a): Umweltgerechtigkeit. Gesundheitsrelevanz und empirische Erfassung. In: Veröffentlichungsreihe der Arbeitsgruppe Public Health (online unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/io4-301.pdf> (Abfrage 29.11.2023)).
- Maschewsky, Werner (2004b): Umweltgerechtigkeit. Gesundheitsrelevanz und empirische Erfassung, Berlin: WZB.
- Maschewsky, Werner (2008): Umweltgerechtigkeit als Thema für Public-Health-Ethik. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz. 51(2). Berlin. Springer. S. 200–210.
- Ottova, Veronika/Wille, Nora/Erhart, Michael/Ravens-Sieberer, Ulrike/Winkler, Ute/Abel, Martina/Kurth, Bärbel-Maria (2010): Germany: injury and physical activity in association with well-being in children and adolescents. In: World Health Organization (Hg.): Environment and health risks. a review of the influence and effects of social inequalities. S. 207. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Pfaff, Tino/Schramkowski, Barbara/Lutz, Ronald (Hg.) (2022): Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit. 1. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz; Beltz Juventa.
- Schmelz, Andrea (2021): »Green Social Work für eine post-pandemische Welt. Klimakrise, Covid-19 und das Anthropozän«, in: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hg.): Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade. 1. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 220–233.
- Schmidt, Marcel (2021): Eine theoretische Orientierung für die Soziale Arbeit in Zeiten des Klimawandels. Von der ökosozialen zur sozialökologischen Transformation. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- United Nations (1987): Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development.
- Vereinte Nationen. »Rio-Erklärung über Umwelt und Entwicklung«. <https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/rio.pdf> (Abfrage 29.11.2023).

- Voigt, Rebecca (2012): Umweltgerechtigkeit als Aufgabe der Sozialen Arbeit. Saarbrücken. AV Akademikerverlag.
- Warda, Johanna. »Ist der Klimawandel rassistisch?«. <https://www.fluter.de/klimawandel-ist-ungerecht-verteilt> (Abfrage 29.11.2023).
- World Health Organization (Hg.) (2010): Environment and health risks. a review of the influence and effects of social inequalities. Copenhagen. WHO Regional Office for Europe.
- World Health Organization (2021) »Fifth Ministerial Conference on Environment and Health«. <https://www.euro.who.int/en/media-centre/events/events/2010/03/fifth-ministerial-conference-on-environment-and-health> (Abfrage 08.06.2021).

»Kleine Menschen in der großen Welt«

Annäherung an Maurice Merleau-Pontys Naturverständnis durch Wahrnehmung, Imagination und Darstellung

Pauline Schottmann

1 Vorbemerkungen

Im Weiterdenken meiner Forschungsarbeit, in Bezug auf das Darstellen von Imaginationen einer Welt der Zukunft, besuchte ich die Kunstwerke, welche eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen vor zwei Jahren gemalt haben. Ich stellte fest, dass diese endlich einen Platz an den Wänden der Bildungsakademie Erfurt gefunden hatten und erinnerte mich an die Zeit des Workshops zusammen mit dem Künstler Bahram Nematipour, welcher derweilen in der Bauhausuniversität Weimar tätig ist. Während des Workshops sollten die Teilnehmenden ihre Vorstellung einer Welt in der Zukunft auf einer 2x2m große Leinwand darstellen. Ausgerichtet wurde der Workshop von der Landesarbeitsgemeinschaft Thüringen Arbeit und Leben e.V.

Anhand von drei Leitfragen möchte ich Sie als Leserin oder Leser in Bezug auf das Weiterdenken der Vorgehensweise des Projektes und der Interpretation der Kunstwerke durch die Erkenntnisse meiner Forschungsarbeit mitnehmen. Zum einen möchte ich mich mit der Frage auseinandersetzen, wie Zeichen und Symbole interpretiert und in einen Diskurs eingeordnet werden können. Dabei ist es ausschlaggebend, dass die Kunstwerke betrachtet und analysiert werden. Zum anderen werde ich ausgehend dieser Betrachtungen rückblickend die Frage – Warum

haben die Kinder und Jugendlichen diese Inhalte in den Bildern dargestellt? – versuchen zu beantworten. Abschließend wird untersucht, wie die gesammelten Erkenntnisse in das Verständnis von Bildungsprozessen eingeordnet und explizit für den Geographieunterricht gemacht werden können.

Bilder können als sprachliche Narrationen verstanden werden, die als solche in der Lage sind, Geschichte zu erzählen, neu entstehen zu lassen und so Perspektiven zu figurieren. Des Weiteren sind diese auch in einen Kontext eingebettet, in welchem sich die Sinnbedeutungen der Formen und Symboliken erst offenbaren können. Damit schafft die Narrativisierung eine praktische Form des Austauschs und ermöglicht ein Verständnis über die komplexe Wirklichkeit der Welt. In den Bildern finden sich auch Zeichen und Symbole, welche es möglich machen, die Geschichten zu entschlüsseln, aufzudecken und im Fortgang weiterzudecken.

Abb. 1: *Werk I*



Quelle: Eigene Fotografie.

Abb. 2: *Werk II*



Quelle: Eigene Fotografie.

Abb. 3: Werk III



Quelle: Eigene Fotografie.

Abb. 4: Werk IV



Quelle: Eigene Fotografie.

2 Analyse der Kunstwerke

Anhand einer kurzen Bildanalyse werden die Kunstwerke der Kinder und Jugendlichen vorgestellt. Dabei spreche ich die Inhalte, als Autorin und Beobachterin der Kunstwerke, aus einer eigenen Situiertheit heraus an. Des Weiteren sollte vorab deutlich werden, dass ich die einzelnen Bilder in den Kunstwerken nicht als »ein Abdruck, eine Kopie,

ein zweites Ding [...] [oder] das geistige Bild eine Zeichnung dieser Art [, welche] in unserer privaten geistigen Rumpelkammer [entstanden ist]« (Merleau-Ponty 1961: 282) sehe und verstehe. Sondern, dass im Betrachten der Bilder »das Innen des Außen und das Außen des Innen, das die Doppelnatur des Empfindens möglich [...]« (ebd.: 282) macht, zum Ausdruck gebracht wird. So führt Merleau-Ponty fort, dass das Imaginäre an sich viel näher an der Realität sei, da hier die sinnlichen Eindrücke im Prozess des Darstellens zum Vorschein kommen. Gleichzeitig seien diese Produkte der Darstellung viel weiter davon entfernt, da sie nur Analogien der Wirklichkeit sind, welche sich in einer Beziehung zwischen dem Geist und den Dingen vermischen (vgl. ebd.: 282). Er spricht hier von einem dritten Auge, welches den Blick von innen heraus angibt und einem dritten Ohr, welches die von außen kommenden Botschaften in Empfang nimmt (vgl. ebd.: 283). Mit einem dritten Ohr und Auge sollen nun die Kunstwerke betrachtet werden. Ich lade Sie ein, durch einen *dritten Mund* (meinen Mund) das *dritte Ohr und dritte Auge* sprechen zu lassen. Dabei wird nach Aussagen und Botschaften in den Bildern gesucht, welche Schritt für Schritt Unbekanntes aufdecken und durch einen Interpretationsanlass Antworten auf eventuelle anfängliche Fragen geben.

Das erste Werk (s. Abb. 1) wurde diagonal in zwei Hälften aufgeteilt. Symbole wie Flammen, Müllsäcke, Asche und Bäume sind in dem Bild vorzufinden. Diese Zeichen sind sowohl einer Kultur- als auch Naturwelt zuzuordnen. Sowohl Asche als auch Flammen werden in einer Bildseite aufgegriffen. Die Waldbrände Australiens und deren katastrophale Auswirkungen waren zur Zeit der Projektdurchführung im Jahre 2021 in den Medien sehr präsent. Daher liegt die Vermutung nahe, diese als Ausgangspunkt der Überlegung und Darstellungen anzunehmen. Nach dem Interview merkte die Künstlerin noch an, dass es auch zunehmende Brände zwischen den Menschen untereinander geben kann. Dieser symbolische Charakter des Bildes und die Worte der Künstlerin drücken die Komplexität der Begegnungen zwischen den Menschen untereinander, in einer Kultur- aber auch Naturwelt, aus, welche in einem Diskurs ausgehandelt und diskutiert werden können.

Im zweiten Werk (s. Abb. 2) wurde der Großteil der Bildhälfte in einem deckenden Blauton mit verschiedenen bläulichen Farbflächen gemalt. Das Meer und eine kleine Insel bilden den Mittelpunkt der linken Bildseite. Rechts neben der Palme befinden sich eine rote und eine lilafarbene Fläche. Auch hier wurde erst im Gespräch deutlich, dass die dargestellten Flächen Drogen darstellen sollen, mit deren Hilfe unsere Welt besser kennengelernt werden kann. Die andere Seite des Werkes stellt im Mittelgrund des Bildes eine Palme und einen großen Vulkan dar. Graue Asche steigt auf und es strömt Magma heraus, am Himmel befindet sich eine rote Sonne. Es sind Symboliken eines heißen Planeten Erde gemalt worden. Dabei wurden natürliche Gegebenheiten gemalt, die die Erde als einen solchen Planeten wirken lassen. Somit wird die Vorstellung generiert, dass in unserer gemäßigten Klimazone bald Eigenschaften der subtropischen oder tropischen Zone vorhanden sein könnten, wenn der Klimawandel weiter voranschreitet. Diese Darstellung ist spannend, da die Künstlerin auf die Nachfrage, ob uns denn wirklich Vulkane in Deutschland erwarten würden, verneinte. Die dargestellten Inhalte sollen daher ausschließlich symbolisch für eine heiße Welt stehen.

Auf einem weiteren Kunstwerk (s. Abb. 3) bildet ein sehr großes und buntes Schiff den Mittelpunkt. Am unteren Bildrand sind diverse Fische zu sehen, welche sowohl in knalligen Farben als auch in dunklen Blautönen dargestellt wurden. Das Bild sendet durch die deckende und kontrastierende Farbigkeit sowie durch den comicartigen Malstil einen positiven und lebendigen Eindruck an die Betrachtenden. Durch die Gespräche mit den Künstlern wurde die Aufgabe der dargestellten Netze sehr deutlich. Diese sollen durch das Auffangen von Meeresplastik und die resultierende Säuberung des Ozeanes den Lebewesen im Meer wieder ein artgerechtes und natürliches Leben ermöglichen. Hinzu kommen bunte Fische, welche durch das eingezeichnete Grinsen einen optimistischen Eindruck erwecken. Doch nicht nur durch die Gesichtsausdrücke der Fische, sondern auch die hellen und lebensfrohen Farben lassen eine bildlich optimistische Geschichte erzählen. Dieses und das erste Werk (s. Abb. 1) thematisieren durch die verwendeten Materialien das Problem der Umweltverschmutzung. Als eine denkbare

Lösungsmöglichkeit wird auf dem dritten Gemälde ein Schiff dargestellt, welches unserem weltweiten Plastikproblem entgegen soll. Mit der positiven Farbgebung des Werkes kann zwar angenommen werden, dass sich eine Welt in der Zukunft durch solche Projekte und Innovationen auszeichnet – es impliziert jedoch auch eine sehr optimistische Einstellung zu dieser Problematik, ohne eine eigene Verantwortung in Betracht zu ziehen. Ganz nach der Annahme, dass eine Person schon etwas Innovatives erfinden wird, sich diese Erfindungen durchsetzen und so kommende Herausforderungen gemeistert werden.

Im vierten Werk (s. Abb. 4) findet sich ein großer Baum mittig auf der linken und rechten Bildhälfte wieder. Der präsente Baum auf der linken Bildseite wurde durch gepresste Blätter aus der Natur ergänzt. Darüber hinaus wurde hier mit klaren Grüntönen eine Naturwelt dargestellt, welche mit der Bedeutung des Lebensbaumes in Verbindung gebracht werden kann. Der Fokus des Lebensbaumes auf der linken Seite des Bildes wird auf der rechten Seite in den Hintergrund gedrängt und von Materialien anthropogenen Ursprungs überdeckt. Es ist keine vollständige Übernahme der unnatürlichen Bedingungen, aber ein dreiviertel der rechten Seite des Bildes wurde mit Kunststoffresten beklebt, welche damit einen menschlichen Einfluss in die natürlichen Gegebenheiten vermitteln.

Auch James Hatley (2010) betrachtete in mehreren seiner Installationen und den dazugehörigen Essays den Symbolcharakter eines Baumes und setzte diese zu den Gedanken Merleau-Pontys in Verbindung. Er macht in seinen sprachlich-bildlichen Auseinandersetzungen deutlich, wie verwoben die Wahrnehmung durch den Prozess der Darstellung ist:

»Bäume halten mich in Atem, und zwar sowohl als lebendige Kreaturen wie auch als irdische Elemente. Die Landschaft der Erde, die ich bewohne, ist von Bäumen vollkommen überzogen und übersät, angefangen bei empfindlichen Samenkörnern über gedeihende Schösslinge, über überwältigend emporragende Stämme und hohle Baumstümpfe bis hin zum Gemoder abgefallener Äste und verrottender Baumstrünke. Ohne ihre Formen, ihre Atmosphären, ihre eigenen Ökosysteme, ihre Lichtspiele, ihrer Wiederaufbereitung der Luft, also kurz um ohne

ihre eigentümliche Stofflichkeit (ihren Holz), hätte meine Kunst niemals den Weg ins Leben gefunden. Indem ich meine Kunstwerke forme, bin ich (ob ich es will oder nicht) im Gegenzug durch Bäume wie von Bildhauerhand geformt. Auf diese Weise lege ich von ihrer Seinsweise Zeugnis ab. Aber Bäume überziehen die Erde noch in einer anderen Weise, und zwar als verfügbare Berge aus Papier, als Holzspanplatten, die aus Sägemehl zusammengepresst wurden, sowie als billiges Material in Massenfertigung, das vorgefertigt zur Verfügung steht. Bäume führen auf diese Weise ein kitschiges »zweites Leben«. Als Philosoph und als Künstler erfüllen mich diese technologisch erzeugten Simulationen nicht nur von Bäumen, sondern auch von allen anderen Lebewesen mit beträchtlicher Sorge. [...] In dieser Verpflichtung zu einem wechselseitigen Zusammenstimmen und in diesem Berühren, das selbst auch berührt ist, müssen wir die Ergebnisse lernen, eine Spur zu hinterlassen, die wirklich mit Respekt aufzugreifen und zu bewahren versteht, was Bäume uns aus ihrem eigenen Recht heraus und in ihrem Fleisch anbieten.« (Hatley 2010: 232)

Er beschreibt ein unverkennbares Wechselspiel zwischen Wahrnehmen und Darstellen, welches sich sowohl im Prozess als auch im Betrachten der Werke äußert. Darüber hinaus leitet er eine Verpflichtung ab, welche sich aus diesem relativen Zusammenspiel von Mensch und Natur ergibt.

In Hinzunahme der Auseinandersetzungen des Naturbegriffes durch Merleau-Ponty (1956–1960) kann eine Fortschreitung des Leibes in Bezug auf diese zwei Welten angewendet werden. Er kritisiert den Dualismus zwischen Natur und Geist in seinen Werken mehrfach und begründet sich dabei auf traditionelle Verständnisse. Merleau-Ponty führt diese Annahmen durch ein kritisches Durchdringen weiter, welches die Trennung zwischen Natur und Kultur entgegnet. »Welcher Natur die Welt und das Sein auch sein mögen, wir sind Teil davon – Durch die Natur in uns können wir die Natur erkennen, und umgekehrt sprechen die Lebewesen und sogar der Raum mit uns von uns, es handelt sich darum, draußen die Strahlen zu sammeln, die im Fokus des Seins zusammenlaufen.« (Merleau-Ponty 1956–1960: 281)

3 Das Zusammenspiel von Wahrnehmung, Darstellung und Imagination

In den Narrativen der Kunstwerke lassen sich der Mensch und die Natur als Protagonisten wiederfinden, welche sich bildlich gegenüberstehen. Beim Betrachten der Bilder verschwimmen die Grenzen von Natur und Kultur ineinander. Die Zeichen und Symbole der Kunstwerke lassen eine Abtrennung nicht zu und dennoch haben sie einen konkreten Weltbezug. Merleau-Ponty hinterfragt diese Begegnung mit der Welt auch beim Prozess des Malens, beim Betrachten der Bilder sowie dem Entstehen einer jeweils neuen Welt. Er schreibt dazu in einem philosophischen Essay:

»Man kann malen, indem man die Welt betrachtet, weil es dem Maler scheint, da[ss] er den Stil, der ihn in den Augen der anderen definieren wird, in den Erscheinungen selbst findet, und er glaubt, die Natur in dem Augenblick buchstabieren zu können, wo er sie neu schafft. [...] Wie sollten der Maler oder der Dichter etwas anderes aussagen als ihre Begegnung mit der Welt?« (Merleau-Ponty 1961: 135)

Schlussfolgernd dient der Leib als Medium, das dem Subjekt einerseits eine Verankerung in der konkreten Welt bietet und andererseits den Zugang zur Bedeutung der Welt ermöglicht. Er verhält sich in der Welt und ist somit bereits in das Geschehen der Welt eingebunden, noch bevor das Subjekt ein Bewusstsein entwickelt.

Die Gemeinsamkeit aller beschriebenen Werke ist das Spannungsfeld zwischen Negativität und Positivität. Sowohl in der Farbigkeit als auch in den Formen und den Inhalten spiegelt sich diese Spannung wider. Beispielsweise nutzten die Künstler und Künstlerinnen warme Töne, welche sie mit kalten Tönen im Werk in Verbindung brachten. Auch durch größere und kleinere sowie eckige und runde Formen im Werk wird dieser Eindruck erzeugt. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die Künstler und Künstlerinnen nicht für eine Vorstellung der Zukunftswelt entscheiden konnten. Sie sind gespalten und verunsichert in ihren Vorstellungen. Dies kann vor allem im ersten, zweiten und vierten

Werk abgeleitet werden, da hier eine konkrete Zweiteilung vorgenommen wurde. Allerdings kann Unsicherheit oder auch Ungewissheit nicht nur negativ empfunden werden, sondern laut Dickel (2018) auch zum Finden einer Methode oder eines Umgangs führen und damit öffnend im Kennenlernen von Neuem verstanden werden (vgl. Dickel 2018: 8). Die Verschleierung und das Unbekannte können somit einen Auftakt zur Eröffnung weiterer Welten und Narrative ermöglichen.

Möglicherweise können das Durchdenken und Kennenlernen des bildlich schaffenden Prozesses – im Wahrnehmen, Imaginieren und Darstellen – dazu führen, dass die Intension der Kunstwerke auch aus einer weiteren Perspektive betrachtet werden kann. Im folgenden Abschnitt wird daher versucht, diese Prozesse aus einer theoretischen Sicht zu fassen. Allen voran steht der Prozess der Wahrnehmung. In den Abhandlungen Merleau-Pontys im Buch »Phänomenologie der Wahrnehmung« (Merleau-Ponty 1966) wird diesem Phänomen besondere Beachtung geschenkt. Dabei greift der französische Philosoph in seinen Überlegungen die zwei Modi des Leibes auf: Der Mensch ist ein Körper und der Mensch hat einen Körper. So kann der »Leib als Feld der Wahrnehmung und des Handelns« (Kirschmann 2007: 9) aufgefasst werden. Dem Leib wird der Stellenwert des eigentlichen Subjekts der Wahrnehmung zugeordnet. Er steht empfindend als Subjekt im unmittelbaren Zusammenhang mit dem weltlichen Raum und nimmt die verschiedenen Gegenstände wahr. Damit kann »der Raum nicht mehr als einheitlich und gleichbleibend interpretiert« (Müller 2017: 76) werden, sondern muss »in direkter Abhängigkeit vom jeweiligen wahrgenommenen Organismus stehend« (ebd.: 76) betrachtet werden. Somit kommt es zu einer Art Reflexionsverhalten und Subjekt und Objekt der Wahrnehmung fallen damit ineinander. Dieses Verhalten findet sich auch in dem Prozess des Erstellens der Kunstwerke wieder. Auch der Fakt der lebenslangen und permanenten Präsenz des eigenen Leibes – die »Ständigkeit des Eigenleibes« (Merleau-Ponty 1966:115f.), führt zu einer Verwobenheit von Körper und Raum. Er schreibt: »Daß er stets bei mir und ständig für mich da ist, besagt [...], daß ich niemals ihn eigentlich vor mir habe, daß er sich nicht vor meinem Blick entfalten kann, vielmehr immer am Rand meiner Wahrnehmung bleibt und dergestalt

mit mir ist.« (Merleau-Ponty 1966: 115) Der Leib wird in den Prozess der Einverleibung in den Raum darüber hinaus erweitert, da er wiederum weitere Prozesse der Räumlichkeit erzeugt. Die Leiblichkeit ermöglicht damit verschiedene Perspektiven, um den Raum wahrzunehmen.

Merleau-Ponty beschreibt die Wahrnehmung wie folgt: »Was Wahrnehmung ist, kann einzig und allein die Struktur des wirklichen Wahrnehmens lehren. Die reine Impression ist sonach nicht allein unauffindbar, sie ist un wahrnehmbar, und folglich undenkbar als Moment der Wahrnehmung.« (Merleau-Ponty 1966: 22) Ausgehend von dieser Betrachtung kann die Welt immer mit unterschiedlichen Zugängen erfasst werden. Jedoch findet dies meist nicht statt, da in unseren gesellschaftlichen Verständnissen die phänomenale Welt – die Welt, wie wir sie wirklich erleben – einer Kategorie unterworfen wird, welche gar nicht für die phänomenale Welt vorgesehen ist (vgl. ebd.: 30). Merleau-Ponty versteht es als wesentlich, dass das Wahrgenommene auch in den Wissenschaften in seinen »Zweideutigkeiten, Schwankungen und Einflüssen« (ebd.) Beachtung findet. Unter diesem Aspekt wird eine Offenheit gegenüber den Phänomenen gefordert, um so den logischen Bedeutungen eines Gegenstandes entgegenzutreten zu können. Ausgehend von der Phänomenologie Husserls entwickelte Merleau-Ponty die Doppel- bzw. Mehrdeutigkeit des Subjekt(Leib)-Objekt-Verständnisses in Bezug auf die Welt weiter und kommt zu dem Ergebnis, dass der Leib das Mittel des Zur-Welt-Seins ist (vgl. ebd.: 117f.). Der Leib steht als Mittel zur Kommunikation mit der Welt und ermöglicht durch diesen Grundgedanken, dass die Sozialität der Menschen als inhärente Fähigkeiten betrachtet werden können. Er macht dabei das Unmittelbare als das Wesentliche stark. Durch diesen beschriebenen Ausgangspunkt entsteht eine interdisziplinäre Schnittstelle, welche Raum für weitere mögliche Anknüpfungspunkte in den Gesellschaftswissenschaften bietet.

Damit ist die Wahrnehmung eingebettet in einen relationalen Prozess der Kommunikation mit und über die Welt. Im Imaginieren wird dieser Prozess erweitert und für uns zugänglich gemacht. In der Kunstpädagogik wird das Imaginieren als ein Prozess verstanden, welcher Vorstellungen zu etwas differenziert und organisiert (vgl. Krautz 2020:

81). Durch diese sehen wir, als Vorstellungsmuster, auf das, was uns begegnet (vgl. ebd.: 81). Die Durchsetzung von diesen Möglichkeiten in unserer Wahrnehmung trägt dazu bei, dass wir nicht voraussetzungslos sehen können (vgl. ebd.: 87). Eingebettet sind Vorstellungen in den herrschenden soziokulturellen und historischen Kontext und bilden sich im Resonanzraum heraus. Die dabei entstehende Rationalität findet sich auch in den Gestaltungsprozessen wieder und prägt die Form- und Gestaltungsbezüge mit (vgl. ebd.: 100). Durch diese Wechselwirkung entsteht die Anteilnahme an der Welt (vgl. Menze 1965: 137), welche sich in den Darstellungen auf den Kunstwerken der Kinder und Jugendlichen ausdrückt. Aus den eigenen Vorstellungen wurden mit verschiedenen Zonen der Schärfe und Unschärfe auf den Leinwänden Formen mit expliziten Inhalten oder ein Bedeutungssinn dargestellt. Durch das Malen in Form und Farbe wurde den Darstellungsformen bestimmte Bedeutungen und Sinnhaftigkeiten zugeschrieben. Auch wenn diese sehr reduziert und vereinfacht dargestellt wurden, ist die Bildabsicht erkennbar. Das macht den Mitteilungsscharakter eines Bildes aus. Im Prozess des Malens und Austauschens tritt laut Gadamer eine »Erkenntnis des Wesens« (Gadamer 1990: 102) ein, »weil sie nicht bloß Wiederholung, sondern ›Hervorholung‹ sind« (ebd.: 120) und damit das Wahre in Abhängigkeit zum Wesen hervorgebracht wird, wodurch eine Einzigartigkeit des Gebildes entsteht. Aufgrund der Darstellungsformen sind wir »unwillkürlich und ganzheitlich mit der Welt verbunden« (ebd.: 101) und damit stehen wir im unmittelbaren leiblichen Resonanzprozess (vgl. Bamford 2007: 68). Anschluss hierfür findet sich weitgehend auch in den Ausführungen zur Resonanz und Resonanzpädagogik Hartmut Rosas.

4 Geographie als Portal für Begegnungen mit dem »Ich« in der Welt

Gesellschaftliche Wahrnehmungen und Handlungen sind in thematische Diskurse eingebettet und geben damit explizit und implizit Wertungen, Einstellungen und Entscheidungen vor (vgl. Gebhardt et

al. 2020: 747). Damit bilden die Subjekte durch ständige Aushandlungs- und Abgrenzungsprozesse ihre eigene Identität (vgl. ebd.: 747). Dieser geographische Ansatzpunkt lässt sich auch in der Kunstpädagogik wiederfinden. Der Kunstpädagoge Günther Regel beschreibt in seinem Werk über die bildende Kunst auch genau diese Verankerung in der Welt:

»[...] Der bildende Künstler [bringt] – ob er sich dessen bewußt ist oder nicht, ob er es leugnet oder anerkennt –, indem er sein ganz und gar individuelles Verhältnis zur Welt, seiner persönlichen Beziehung zur Wirklichkeit in der bildnerischen Tätigkeit äußert, nicht nur sich selbst [...] – durch sich das Fühlen und Denken und Wollen, das Welt- und Menschenbild seiner Zeitgenossen und damit eben zwangsläufig immer auch gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck.«

(Regel 1986: 31)

Dadurch können die in den Bildern dargestellten Szenarien in Relation zur bestehenden aktuellen Welt aufgefasst und verstanden werden. In den Werken sind die Künstler und Künstlerinnen als Personen nicht verortet und geben so den Anlass, selbst eine Positionierung beim Betrachten vorzunehmen. Sie greifen damit eine Einbindung aller in den Inhalt der Bilder auf und nehmen alle Menschen in die Verantwortung dieses diskursiven Zusammenhangs.

Unterschiedliche Möglichkeiten, Standpunkte und Lösungen können aus dem Wahrnehmen entstehen und bieten damit unterschiedliche Grundlagen im Bewältigen von Fragen in den verschiedenen Lebensentwürfen. Dafür benötigt es Akzeptanz, Toleranz und das Vermögen, Worte aushalten zu können. Darüber hinaus ergeben sich weitere Aufträge, welche im Sinne eines wahrnehmungssensiblen Umgangs in der Pädagogik gewährleistet werden müssen. Dazu gehört sowohl die Verknüpfung von Teilwahrnehmung und dem Anreiz ein vernetztes Denken zu erzeugen als auch die Grundlage des eigenen Reflektierens im Sinne eines professionellen, pädagogischen Handelns auszubilden (vgl. Peez 2012: 97). Dabei wird das Herausarbeiten der Verschiedenheit der Wahrnehmungsleistungen und -ergebnisse als Notwendigkeit gesehen,

um verstehen zu können, warum sich doch auf ein einheitliches Ergebnis geeinigt werden konnte oder auch nicht. Wenn diese Voraussetzung nicht gegeben ist, dann kann eine gesellschaftliche Teilhabe und Akzeptanz erschwert werden.

Das Fach Geographie sieht sich eingebettet in ein integratives Fachverständnis, welches »natur- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen bei der Auseinandersetzung mit einem Untersuchungsgegenstand verbindet« (TMFBWK 2012: 5). Verflochten ist dieses Verständnis mit einem kritisch-geographischen Zugang, um »Entwicklung einer raumbezogenen Beobachtungs- und Reflexionskompetenz mit entsprechender Handlungsorientierung« herbeizuführen (ebd.: 5). Das Ziel soll dabei ein vernetztes Denken sein, welches die Möglichkeit von Perspektivenwechsel verwirklichen kann (ebd.: 5). In der Auseinandersetzung kam zum Vorschein, dass Leib, Körper, Raum und Zeit in einem relationalen Weltverständnis münden und es daher nicht möglich ist, diese unabhängig voneinander zu betrachten. Die Art und Weise, wie wir die Welt um uns herum interpretieren, ist damit zwangsläufig kontextabhängig und hat damit für geographische Betrachtungen im Unterricht eine besondere Bedeutung (vgl. Scoffham 2013: 379). Dieser Erkundungsprozess aus Entdecken, Erfragen, Erforschen, Entscheiden und Handeln ist eingebettet in die Schulpraxis aller Unterrichtsfächer, damit auch in der Geographie. Das Generieren von möglichen Fragen über die Welt, sowohl im jetzt als auch über die Zukunft hinaus, kann durch eine kreative Haltung hervorgerufen werden.

In den Darstellungen und Bildern als Narrationen werden Portale zu einer vorher unsichtbaren Welt eröffnet. Sie geben den Anstoß weiterzugehen, weiter zu entdecken und das Potenzial des Aufbrechens in das Unbekannte anzuerkennen. Sie bieten einen inneren Mehrwert, welcher als ein achtsamer Prozess des Bewusstwerdens durch Lehrpersonen begleitet werden kann. Die »kleinen Menschen« entdecken neue Räume und sehen dabei schon Entdecktes mit neuen Augen, wobei schon bekannte Perspektiven aus der Lebenswelt auf das Neue bezogen werden. Dieser Zugang bietet die Voraussetzung für das wissenschaftliche Arbeiten und das Erlernen des Verstehens komplexer und gesellschaftlich relevanter Themen. Diese persönlichen Leitvorstellungen und Ideen von

Zukunft erheben zwar keinen allgemeinen Anspruch, dennoch greifen sie die eigene individuelle Existenz auf und auch darüber hinaus ein (vgl. Birnbacher 1988: 97f.). Die eigenen kleinen Projekte stehen damit im Kontext der großen, gemeinsamen Projekte. Gebunden an diese diskursiven Auseinandersetzungen ist ein bildungspolitischer Auftrag, welcher mit enormen Herausforderungen an die Bildungsinstitutionen herantritt, um diesem Anliegen gerecht werden zu können. Nur durch eine entsprechende Bildung kann dieser Wandel gelingen.

Literatur

- Bamford, Anne (2007): »Bildbereit: Die Bedeutung visueller Bildung. in: Rolf Niehoff/Rainer Wenrich (Hg.), Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung, München: koopaed, S. 56–80.
- Birnbacher, Dieter (1988): Verantwortung für zukünftige Generationen, Stuttgart: Reclam.
- Dickel, Mirka (2018): »Grenzen markieren und überschreiten. Über Positionierungsbestimmungen in der geographischen Forschung«, in: Mirka Dickel/Lisa Kessler/Fabian Pettig/Felix Reinhardt (Hg.), Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena, Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaften, S. 2–15.
- Gadamer, Hans-G. (1990⁶): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Gebhardt, Hans/Glaser, Rüdiger/Radtke, Ulrich/Reuber, Paul/Vött, Andreas (2020): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie, Berlin: Springer.
- Hatley, James (2010): »Zeugnis ablegen: Bäume«, in: Bernhard Waldenfels/Antje Kapust (Hg.), Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundertsten, München: Flink, S. 231–236.

- Kirschmann, Johannes (2007): »Vorwort«, in: Rolf Niehoff/Rainer Wenrich (Hg.), Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung, München: Kopaed Verlag, S. 7–13.
- Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung, Paderborn: Fink.
- Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen: A. Henn Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1956–1960): Die Natur. Vorlesungen am Collège de France, München: Fink, 2000.
- Merleau-Ponty, Maurice (1961): »Das Auge und der Geist«, in: Hans Werner Arndt (Hg.), Das Auge und der Geist. Philosophische Essays (= Philosophie Bibliothek, Band 530), Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966⁶): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: De Gruyter.
- Müller, Matthias C. (2017): Selbst und Raum. Eine raumtheoretische Grundlegung der Subjektivität, Bielefeld: transcript.
- Peez, Georg (2012): »Kunstpädagogik«, in: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss/Wolfgang Zacharias, Handbuch Kulturelle Bildung, München: Kopaed Verlag, S. 437–442.
- Regel, Günther (1986): Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben, Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft.
- Scoffham, Stephen. (2013): »Geography and creativity: developing joyful and imaginative learners«, in: Education 3–13, Cheadle: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, S. 368–381.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMFBWK) (2012): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Geographie.

Autor*innenverzeichnis

Lukas Barth, geb. 1991 ist akademischer Mitarbeiter am Arbeitsbereich Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Seine fachlichen Interessen liegen in der kritischen Politischen Bildung, der kritischen Bildungstheorie und damit den Grenzen und Möglichkeiten (Politischer) Bildung in der Spätmoderne.

Sophia Feige, geb. 1995, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie studierte Geographie und Englisch für das Lehramt an Gymnasien in Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen vorrangig in vergesellschafteten Mensch-Natur-Verhältnissen und der Aktualität der Naturforschung Alexander von Humboldts.

Georg Gudat, geb. 1993, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er studierte Geographie und Sozialkunde für das Lehramt an Gymnasien in Jena. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der theoretischen Grundlagenreflexion eines kritisch-emanzipatorischen Geographieunterrichts.

Laura Maren Harter ist Promovendin an der Universität Leipzig am Institut für Politikwissenschaft. Sie studierte Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Teilhabe an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im

Bereich Biodiversität und Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit, Sozialraum- und Quartiersentwicklung, Community Organizing.

Jochen Hotstegs, geb. 1989, ist Vorstandsmitglied beim Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (be) und Erlebnistherapeut beim Neukirchener Erziehungsverein. Er begleitet Forschungsprojekte, entwickelt Konzepte und arbeitet mit interprofessionellen Teams.

Clemens Klein, geb. 1991, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Clemens Klein hat vor seinem wissenschaftlichen Werdegang Kommunikationsdesign studiert und als Grafiker gearbeitet. Seine Forschungsperspektiven entfaltet sich zwischen Medienpädagogik, Erzähltheorie und Gegenwartstheorie.

Robert Lämmchen, geb. 1991, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Humangeographie der Goethe-Universität Frankfurt a.M.. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Künstliche Intelligenz, (digitale) Medien und insbesondere Computerspiele sowie die Integration von Computerspielen im Geographieunterricht.

Daniel Lieb, geb. 1994, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er studierte Erziehungswissenschaft und Ethnologie an der Universität zu Köln sowie den Master der Allgemeinen Pädagogik an der Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in systematischer und historischer Reformpädagogik, Pädagogik im Lichte der Welt-System-Analyse sowie qualitativer Sozialforschung, v.a. Grounded Theory. In seiner Dissertation arbeitet er an einer erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Schriften Immanuel Wallersteins.

Nicola Sophie Richter, geb. 1997, lehrt Humangeographie und Geographische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. Sie studierte Germanistik und Geographie für das Lehramt an Gymnasien an der Universität zu Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in bildungstheo-

retischen Fragen zur Ausbildung einer geographiedidaktischen Haltung in der Lehrkräftebildung, phänomenologischer Hermeneutik sowie zur Verwendung von Spielfilmen im Geographieunterricht.

Pauline Schottmann, geb. 1998, lehrt am Institut für Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie hat das erste Staatsexamen in den Fächern Geographie, Sport und Philosophie für das Lehramt an Gymnasien abgeschlossen. In ihrer Forschung erachtet Sie einen phänomenologischen Zugang als nützlich, um in einer leiblichen Weltbeziehung den Bezug zu geographischen Erkenntnissen zu reflektieren.

Henning van den Brink, geb. 1975, lehrt in den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik an der IU – Internationale Hochschule, Standort Düsseldorf. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Evaluation und Erlebnispädagogik.

Paul Voerke, geb. 1980, studierte Deutsch als Fremdsprache (DaF), Geschichte, Spanisch und Bildungswissenschaften und promovierte in DaF. Er war tätig an Hochschulen in Brasilien, Ecuador und Deutschland und zuletzt als Vertreter der DaF-Juniorprofessur an der Universität Jena. Aktuell leitet er das Dezernat Studium und Internationales an der Hochschule Schmalkalden. Seine Schwerpunkte liegen in den Bereichen Fremdsprachendidaktik und Hochschulpolitik.

