

# »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 unmittelbarerer 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 geben 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?<sup>1</sup>

Waldenfels' Grundgedanke lässt sich so formulieren, dass er die Erfahrung als eine Art paradoxes 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

---

<sup>1</sup> 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 geleugnet, 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 normalisierten 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 Forschungskenntnisse 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 verkrampt 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 tuen nichts, worauf warten sie? Es wird immer unangenehmer, nahezu unerträglich das Warten auf Etwas. Egal was es ist, hauptsache 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 übergegangen 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 konstellierte, 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 Widerfahrung, 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 Türstig/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 transzendentale 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 Vignettentforschung«, 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 Rölli (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.

