

## IV. Sorge um Natur und Dinge



UTE PINKERT

## Klima. Theater. Pädagogik

### Konzeptionen von Sorge in theaterpädagogischen Auseinandersetzungen mit der Klimakrise

Wir erleben gegenwärtig eine Zerstörung unserer planetaren Lebensgrundlagen in einem ungeheuren Ausmaß und in unerwartetem Tempo. Auch in unseren Breiten, im sich immer rigider abgrenzenden Bereich einer westeuropäischen Zivilisation, hat inzwischen wohl jede:r unmittelbar sinnliche Erfahrungen machen können mit vertrockneten Ernten auf versteppten Feldern, brennenden Wäldern, ausbleibenden Insekten und Unwettern unbekannten Ausmaßes. Die wissenschaftlichen Zusammenhänge dazu liefert der regelmäßig veröffentlichte Bericht des Weltklimarates (IPCC). Es wird immer offensichtlicher und auch bewusster, »dass die Menschheit die Verantwortung für die Zukunft des Planeten trägt. Doch scheint der Mensch in einem Zustand der ohnmächtigen Verantwortung gefangen« (Bilgi et al. 2022: 20).

Warum ist das so, warum nur? Diese dröhnende Frage wird je nach Wissensordnung und Positionierung sehr verschieden beantwortet. Zwei mögliche Richtungen einer Antwortsuche will ich andeuten:

In einer progressiven politischen Perspektive wird hervorgehoben, dass die Beschreibung der Klimakrise »nicht gleichsam selbstverständlich aus veränderten Niederschlagsmustern oder dem Anstieg des Meeresspiegels [folgt], sondern [...] das Ergebnis von macht- und herrschaftsgeprägten Deutungskämpfen unterschiedlicher Akteure in Wirtschaft, Politik oder Wissenschaft [ist]« (Brunnengräber/Dietz 2011: 97). Hier wird darauf verwiesen, dass wir es mit einer multiplen Krise zu tun haben, die nicht mit besseren Umweltschutzmaßnahmen gelöst werden kann, da sie »eine historisch-spezifische Konstellation verschiedener sich wechselseitig beeinflussender und zusammenhängender Krisenprozesse im neoliberalen Finanzmarktkapitalismus« bildet (Bader et al. 2011: 13). Die Autor:innen der zitierten Studie nennen vier konkrete, miteinander verwobene »Krisenkomplexe: die Krise der finanzdominierten Akkumulation [...], die sozial-ökologische Krise [...], Dauerkrisen der Reproduktion [...] sowie die Krise der parlamentarischen Demokratie.« (ebd.). Der innere Zusammenhang dieser Krisen, so ihr Fazit, ergibt sich aus den Herrschaftsverhältnissen, Kräfteverhältnissen und Konflikten des Neoliberalismus (vgl. ebd.). Demnach wäre unter dieser Perspektive die Klimakrise in erster Linie als eine politische Krise zu bewerten: als Resultat des fehlenden Willens der politischen und ökonomischen Entscheidungsträger:innen,

die ökologischen Fragen systematisch und umfassend anzugehen (vgl. J.T. Demos 2016: 12).

Die andere Perspektive, die ich als (natur)wissenschaftlich kennzeichnen möchte, geht hingegen von den Wirkungen aus, die die von den Industriestaaten ausgehende, mittlerweile weltumspannende Dominanz kapitalistischer, imperialistischer und (neo)kolonialer Produktionsweisen auf der Erde gezeitigt haben. Ausgangspunkt ist hier die Feststellung, dass der Planet Erde aufgrund der Folgen obengenannter *menschlicher* Produktions- und Konsumtionsweisen in eine »ökologische Schwellensituation« eingetreten ist (Horn/Bergthaller 2019: 9), die als Anthropozän bezeichnet wird.

Betrachtet man die Konstruktion des Anthropozän unter einer philosophischen bzw. anthropologischen Perspektive, kommt das grundlegende Verhältnis (des so genannten »modernen«) Menschen zur Natur<sup>1</sup> in den Blick:

»Das Anthropozän enthält damit die Aufforderung einer Neuordnung der Stellung des Menschen in der Natur. Grundlegende Konzepte und Begrifflichkeiten müssen neu gedacht werden. Was ist noch Natur, wenn sie in grundlegender Weise durch menschliche Einwirkungen bestimmt ist? Wie sinnvoll erscheinen tradierte Grenzziehungen zwischen Natur und Kultur? Welche Bilder des Menschen sind heute noch zukunftsweisend, und welche erkenntnistheoretischen, politischen und normativen Herausforderungen stellen sich in besonderer Weise?« (Bilgi et al. 2022: 20 f).

Eine künstlerisch-pädagogische Praxis, in der ich mich verorte, ist in diese politisch-aktivistischen wie philosophisch-anthropologischen Diskurse eingelassen. Im Studiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin widmen wir uns gegenwärtig der Frage, welche zukunftsfähigen Wege die Fachdisziplin entwickeln kann, um mit dem ›ohnmächtigen Gefangensein‹ (s.o.) in neoliberal verfassten institutionellen Strukturen einerseits und dem aus der ›anthropozänen‹ Verantwortung erwachsenden Veränderungsdruck andererseits umzugehen. Der vorliegende Text verortet sich im Kontext dieser theoretisch wie praktisch ausgerichteten Suchbewegungen. Mein Gegenstand sind Modelle künstlerisch-pädagogischer Bezugnahmen auf Klima und Natur, die sich im Spannungsfeld politisch-aktivistischer und philosophisch-anthropologischer Diskurse verorten lassen. Ausgehend von meinem grundlegenden Interesse an *Beziehungen*, wie sie die Kunstform Theater traditionell in dem Mittelpunkt stellt, möchte ich im Folgenden der Frage nachgehen, welche konkreten Beziehungsmodelle sich in aktuellen

1 Auch wenn ich den Naturbegriff im Text nicht extra kennzeichne, gehe ich davon aus, dass es sich hier um eine jeweils historische Konstruktion handelt (vgl. Morton 2016).

künstlerisch-pädagogischen Diskursen zur Klimakrise auffinden lassen. Meinen Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass »Sorge« allgemein als jeweils spezifische Praktik einer vom Menschen ausgehenden Form der Beziehungsgestaltung begriffen werden kann. Unter dieser Voraussetzung lassen sich in aktuellen Überlegungen und Praxisvorschlägen zu einem künstlerisch-pädagogischen Umgang mit der Klimakrise verschiedene Qualitäten von Sorgepraktiken analysieren. Im folgenden Text möchte ich vier solcher Beziehungsgestaltungen, wie sie im pädagogischen Kontext relevant sind, herausgreifen und als differente Modi von Sorge beschreiben.

## I. »Sich Sorgen um« – die künstlerisch-pädagogische Bearbeitung und Veröffentlichung von Affekten im Angesicht der Klimakrise

Ich beginne mit der subjektiv wahrgenommenen Situation meiner künstlerisch-pädagogischen Praxis an der Universität und beziehe mich auf die allgemeine psychosoziale Verfasstheit unserer Studierenden. So nehme ich als langjährige Hochschulprofessorin wahr, dass die psychischen Belastungen unserer Studierenden zunehmen und Erschöpfung und Angst (vor Burnout und Depression) allgegenwärtig sind. Man kann diesen Zustand auch als (inter)subjektive Antwort auf das Zusammenspiel der oben genannten vier Krisen deuten, die in Form von konkreten »Stressoren« auf die (studentischen) Subjekte einwirken. Der kanadische Theaterpädagoge Conrad Alexandrowicz plädiert angesichts dessen für eine klare Haltung von Lehrpersonen in unserem Feld:

»Theatre educators must acknowledge, understand and respond via our pedagogy, to the range of specific stressors to which our students are subject, including but not limited to: feelings of grief and loss about the climate emergency; social alienation resulting from economic systems predicated on pervasive productivity, vicious competition and lack of predictable financial security; and intersecting minoritizations related to lived experience of racialization, gender-based violence, ableism and other similar forms of violence. As educators we need to understand—and help our students to understand—that these forces are intimately related to the ecocidal and matricidal tendencies motivating the long-term plunder and desecration of the planet's other-than-human entities« (Conrad Alexandrowicz et al. 2021: 204).

Die Theaterpädagogik als künstlerisch-pädagogische Praxis innerhalb und außerhalb der Schule bietet Möglichkeiten, die Situation der jeweils Beteiligten unmittelbar zum Ausgangspunkt einer künstlerischen

Forschung im Medium performativer Kunst zu machen und damit intersubjektiv zu bearbeiten. So ist es gängige theaterpädagogische Praxis, von den Themen, den Anliegen und Fragen der jeweiligen Gruppe ausgehend ein eigenes Stück zu entwickeln, eine so genannte Eigenproduktion oder auch »devising performance« (vgl. u.a. Hruschka 2016). Die Theaterpädagogik bietet damit vor allem Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, den Zorn, die Verzweiflung und den »mit Ängstlichkeit assoziierten Blick in eine ungewisse Zukunft« (Dietrich/Uhlendorf: 9) angesichts der Untätigkeit von in Verantwortung stehenden Erwachsenen in der Klimakrise zu artikulieren, öffentlich zu machen und damit in den politischen Diskurs einzubringen. Ein gelungenes Beispiel für diese Art theaterpädagogischer Praxis ist beispielsweise die in der Pandemie 2020 entstandene Zoom-Inszenierung »We for Future« eines Jugendklubs am Theater an der Parkaue unter der Leitung von Joanna Praml.<sup>2</sup> Das Stück geht von der Trauer der Jugendlichen aus, aufgrund der Pandemiebedingungen ihr Stück zur Klimakrise nicht im Theater zeigen zu können und lässt die Jugendlichen in der Reflexion über ihre Handlungs(ohn)macht angesichts von Pandemie und Klimakatastrophe in authentischer Weise verschiedene Affekte durchwandern: Trauer, Zorn, Verzweiflung, Verleugnung und Hoffnung.

Doch theaterpädagogische Produktionsverfahren allein sind keine Garantie für eine gelungene Verarbeitung der oben skizzierten affektiven Reaktionen angesichts gegenwärtiger multipler Krisen. Eine Voraussetzung ist, dass die Lehrpersonen sich der Zusammenhänge zwischen Affekten, Affektregulierungen und Machtverhältnissen bewusst sind und selbst über eine emotionale Stabilität verfügen, die einen Raum halten kann. Hier haben Pädagog:innen verschiedene Möglichkeiten von »Ausweichbewegungen«: im theaterpädagogischen Kontext können sich diese beispielweise in einer grundlegenden Ablehnung von affektbeladenen Spielweisen und in einer entsprechenden Konzentration auf diskursive Zusammenhänge zeigen. Die schwedische Psychologin Maria Ojala, die eher die pädagogische Thematisierung der Klimakrise im Regelunterricht der Grundschule in den Blick nimmt, konstatiert, dass im Kontext der pädagogischen Thematisierung von Nachhaltigkeit und Klima oftmals eine Fokussierung auf Resilienz und Anpassung zu beobachten ist und so genannte negative Emotionen abgewertet werden. Ojala grenzt sich von diesem, ihrem Verständnis nach, »therapeutischen turn« in der Pädagogik ab und argumentiert,

»that the one-sided focus on ›well-being‹ and ›adaptation‹ to societal demands in these educational models is a way to undercut social criticism and instead turn the young into obedient consumers without the

2 <https://www.berlinerfestspiele.de/treffen-junge-szene/theatertreffen-der-jugend/programm/2021/we-for-future-eine-recherche-zur-klimakrise>

capacity to see the ›real‹ grounding of their unhappiness« (Ojala 2016: 46).

Dem setzt Ojala eine kritische affektive Pädagogik entgegen, welche negative Emotionen als normale oder sogar gesunde Reaktionen auf Probleme in der Gesellschaft begreift und bei Lernenden nicht die ›richtigen‹ (sozial anerkannten) Emotionen hervorrufen, sondern ihr Bewusstsein dafür entwickeln will, »warum man bestimmte Emotionen und Wünsche erlebt und andere nicht« (Ojala 2016: 52, übers. UP). Im Zentrum von Ojals Überlegungen zum Umgang mit der Klimakrise steht Sorge, übersetzt mit »worry«, die unter psychologischer Perspektive als eine negative Emotion verstanden wird, gekennzeichnet durch »kognitives Grübeln über ungewisse zukünftige negative Ereignisse, begleitet von einem angsthaflichen negativen Affekt« (Ojala: 52, übers. UP). In Bezug auf empirische Forschungen stellt Ojala heraus, dass »die Sorge um das Klima mit der Neigung zusammenhängt, nach mehr Informationen über das Problem zu suchen« (Ojala: 47, übers. UP). Damit bildet die Sorge um das Klima für Ojala in pädagogischen Situationen nicht nur eine »wesentliche Bedingung des Menschsein[s] in der westlichen Gegenwart« (Dietrich/Uhlendorf 2020: 13), sondern auch den Ausgangspunkt für eine Aktivierung, nach weitergehenden Informationen und beispielsweise auch aktivistisch geprägten Handlungsmöglichkeiten zu suchen.

Diese Perspektive auf Sorge als spezifische Verbindung von auf die Zukunft gerichtetem Grübeln und angsthaflichen Emotionen öffnet den Blick für die affektiven Dimensionen einer Auseinandersetzung mit der Klimakrise in pädagogischen Feldern. Maria Ojala geht von einem an Foucault orientierten transformativen Lernbegriff aus (vgl. Ojala: 41) und plädiert für die gesellschaftskritische Dekonstruktion von (individuell scheinenden) Mustern des Denkens und Fühlens. Über diesen Prozess soll sich ein kritisches Bewusstsein herausbilden, auf dessen Grundlage nicht nachhaltige Normen, Gewohnheiten und Strukturen erkannt und bewusst verändert werden können (vgl. ebd.). Damit lässt sich Ojala eher der oben skizzierten politisch-progressiven Perspektive auf die Klimakrise zuordnen. Aus der Perspektive einer künstlerisch-pädagogischen Praxis verweise ich ergänzend dazu auf die Notwendigkeit der Bereitstellung von Räumen, in denen die mit der Klimakrise verbundenen Affekte wie die Sorge um die eigenen Lebensgrundlagen oder die Trauer um das unwiederbringlich Verlorene (»climate grief«) überhaupt erst einmal ausgedrückt und miteinander geteilt werden können. Denn die gesellschaftliche Stigmatisierung von »negativen Emotionen«, wie oben erwähnt, führt zu deren Individualisierung und Verdrängung, was wiederum soziale Isolation, Suchtverhalten und Depression nach sich ziehen kann.

»Die Transformation nahezu aller Lebensbereiche erfordert Kollaboration, Fürsorge und Solidarität. Nur mit emotionaler Offenheit lassen sich die Herausforderungen bewältigen, die sich noch weiter zuspitzen werden. Trauer und Sorge benötigen Orte und Räume des künstlerischen Ausdrucks und des Austauschs. Kulturelle Bildung kann diese Räume öffnen« (Preuß 2023).

## II. Sorgen füreinander als politische Praxis aktivistischer Theatergruppen

Mit der Thematisierung von Orten und Räumen eines weitgehend angstfreien künstlerischen und sozialen Austauschs kommt die soziale Dimension von Sorge ins Spiel. Wie oben bereits angedeutet, braucht es bestimmte Fähigkeiten des Wahrnehmens, Fühlens und Kommunizierens, solche Räume auch in einer Weise zu etablieren, dass eine Atmosphäre entsteht, die Menschen Sicherheit gibt zu vertrauen. Eine Theaterarbeit, die diese Fähigkeiten nicht nur als Ergebnis individuell erbrachter Entwicklungs-*Leistungen* betrachtet, sondern gleichzeitig auch ihre habituellen und damit sozialen Bedingungen in den Blick nimmt, wird sich unweigerlich auch mit den eigenen Produktionsbedingungen und Arbeitsweisen beschäftigen müssen. Eine Diskussion darüber findet sich derzeit besonders in einem Feld, das sich zwischen Theatervermittlung und freier Szene herausbildet (vgl. Pinkert 2022). Hier wird kontinuierlich an der Reflexion und Veränderung von Machtverhältnissen, Organisationsstrukturen, institutionellen Bedingungen, Inhalten und Ästhetiken gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Sorge steht in diesem Diskussionszusammenhang jedoch noch am Anfang.

### *Das Theater der Sorge*

*Ein expliziter Rückgriff auf den Sorgebegriff findet sich in der Projektbeschreibung eines »politisch gemachten Politischen Theaters« (Thamer/ Turnheim 2020: 248), das vom Theaterkollektiv »Europäische Gemeinschaft für Kulturelle Angelegenheiten« 2013 im Rahmen einer Zusammenarbeit mit dem damals besetzten Athener Theater Embros als offenes Labor mit Akteuren verschiedener sozialer Felder durchgeführt wurde. Gegenstand der Arbeit war das Lehrstückfragment »Fatzer« von Bertolt Brecht, also ein Text, der explizit für die Selbstverständigung (politischer) Gruppen geschrieben worden ist. Ausgehend von den Erfahrungen einer - innerhalb kapitalistischer Werte - Nicht-Verwertbarkeit anstrebbenden Arbeitsweise und der Formen ihrer Veröffentlichung entwerfen Florian Thamer und Tina Turnheim ein Modell für interaktive*



*Theaterlabore als »Theater der Sorge«. Diese Theaterlabore arbeiten an einer gemeinsam formulierten Forschungsfrage in einer möglichst hierarchiefreien Art und Weise. Dabei gibt es klar strukturierte Phasen des Trainings, des Theorieinputs, der spielerischen Praxis wie des gemeinsamen Feedbacks. Die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse (der ersten Phase) erfolgt in der gemeinschaftlich konzipierten öffentlichen theatralen Ausstellung (der zweiten Phase). In der darin stattfindenden Lecture Performance geht es darum, »den kollektiven Lernprozess zu kanalisieren, künstlerisch zu gestalten und als vorläufiges Ergebnis einem Publikum zur Diskussion zu stellen« (Thamer/Turnheim 2020: 241). Erst in der dritten Phase geht es dann um die freiwillige Arbeit an einer wiederholbaren Theateraufführung. Im Mittelpunkt des Theaters der Sorge steht damit das gemeinsame Lernen von neuen Formen des Miteinanders, -lernens und -lebens. Im Miteinander Zeit-Verbringen, im Sorgen um Verpflegung und den Erhalt des Probenortes lernen die Teilnehmenden auf einer »mikropolitischen Ebene« (ebd.: 252) wie solidarisches Miteinander beschaffen sein könnte.*

*»Theater der Sorge ist vor allem auch eine Praxis der Aufmerksamkeit und Sensibilisierung, die Solidarität einübt und diese aktiv zeigt – sie nicht bloß bekundet – und Wert auf die Schaffung neuer und auf Dauer angelegter Beziehungsweisen mit unterschiedlichsten gesellschaftlichen Akteur\*innen legt« (ebd.: 266).*

Welchen Status hat in dieser Perspektive eines Sich Sorgens-Um und eines Sorgens füreinander die Natur? In beiden bisher skizzierten Modi von Sorge, so meine Behauptung, liegt der Fokus auf der sozialen Perspektive und damit auf der politischen Dimension der Klimakrise (s.o.). Natur erscheint damit eher als Hintergrund sozialer Zusammenhänge. Im Falle eines »Sorgens Um« rückt die unberechenbare und gravierende Veränderung dieses bisher selbstverständlich vorausgesetzten Hintergrunds mit ihren lebensbedrohlichen Folgen für Menschen in den Fokus. Die Sorge um das Klima ist damit letztlich ein Sorgen um das eigene Leben vor dem Hintergrund existenzbedrohender gesellschaftlicher Strukturen und deren überlastender Wirkung auf die Ökosysteme. Ein »Sorgen füreinander« begreift Natur eher auch als Grundlage sozialer Beziehungen und damit als (sekundäres) Handlungsfeld neu zu lernender sozialer Beziehungsweisen, wie sie beispielsweise mit der Kreation »regenerativer Kulturen innerhalb der Gesellschaft« im Zusammenhang stehen (vgl. Darren Pih/Daze Aghaji 2022: 189, übers. UP). Im politisch-aktivistischen Zusammenhang verbindet eine konsequente Anwendung von Sorge auf alle Aspekte menschlichen Zusammenlebens die Sorge um einander in sozialen Zusammenhängen damit selbstverständlich auch mit Selbstsorge und mit einer Sorge um die planetaren Lebensgrundlagen der lebendigen Erde (vgl. ebd.).

Wenn man voraussetzt, dass die »Einmischung« dessen, »was bisher ruhig im Hintergrund geblieben war – die Landschaft« (vgl. Latour 2017: 130) nach Latour das entscheidende Symptom der Klimakrise bildet, dann wäre zu fragen, wie diese »Landschaft« oder auch Natur als Akteur im Hier und Jetzt wahrgenommen werden kann. Oder anders gefragt: Wie kann Natur vom Objekt zur Mitspielerin bzw. wie kann Natur vom Hintergrund zum Gegenstand künstlerisch-pädagogischer Praxen werden? Ich wende mich damit im Folgenden eher der philosophisch-anthropologischen Dimension der Diskurse im Kontext der Klimakrise zu, die die Positionierung des Menschen im Verhältnis zu Natur in den Mittelpunkt stellen.

### III. »Sorge für« – ein Zugang zu einer als fremd erlebten *Natur*

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Status der Natur in künstlerisch-pädagogischer Praxis setzt im Kontext der Theaterpädagogik als erstes einen weiten Theaterbegriff voraus. Dieser betrachtet die in Räumen eines solidarischen Austauschs entstehende künstlerische Praxis einer *symbolischen Repräsentation* von (affektiven) Anliegen einer Gruppe auf einer Bühne im Rahmen einer Eigenproduktion nur noch als *eine* Variante von Theater. Im Ergebnis des performative turn und einer Orientierung an der Öffnung des (bürgerlichen) Theaters zur Beteiligung des Publikums (Stichwort: Partizipation) sind in den letzten Jahren vielfältige Formate entstanden, die sich im Zusammenspiel zwischen Akteuren und Zuschauenden ereignen.

#### *Die Organismendemokratie*

*In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Klimakrise wäre hier beispielsweise die partizipative Installation »Welt-Klimakonferenz« von Rimini Protokoll zu nennen, die 2014, im Vorfeld der Pariser Klimakonferenz im Hamburger Thalia-Theater zur Aufführung kam.<sup>3</sup> Ein anderes Beispiel für ein partizipatives Format der Auseinandersetzung mit der Klimakrise ist die als Feldversuch oder auch Labor betitelte »Organismendemokratie« der freien Berliner Gruppe Club Real. Sie beschreibt das Projekt so: »Wem gehört die Stadt? Wer lebt auf öffentlichen Grünflächen und wer entscheidet, was dort passiert? Auf diese Fragen findet die seit 2019 bestehende Organismendemokratie auf der Grünfläche Osloer Str. 107/108 ganz neue Antworten. Alle hier ansässigen Lebewesen*

3 <https://www.rimini-protokoll.de/website/de/project/welt-klimakonferenz>

*von der Schnecke über den Eschenahorn bis zum Wurzelknöllchenbakterium haben die gleichen politischen Rechte. [...] Ein Ökosystem wird zur Demokratie der Organismen: Politikexperiment, durational performance» (Organismendemokratie 2024).*

Die Performance besteht aus drei wesentlichen Spielregeln, die separat oder insgesamt gespielt werden können. A) Die erste Regel fordert alle Teilnehmenden auf, am gegebenen Ort alle lebenden Spezies in einer intensiven Annäherung aufzuspüren, zu untersuchen und entsprechend einer vereinfachten biologischen Klassifizierungsordnung in acht Kategorien (bzw. »Fraktionen«) einzuordnen. B) Die zweite Regel lädt (diesselben oder neue) Teilnehmer:innen ein, im Parlament mitzuarbeiten und jeweils eine Fraktion zu vertreten. – In Berlin vertreten z.B. 15 Personen um die 300 Spezies in jährlich zwei bis drei Parlamentssitzungen. Für diese Sitzungen werden pro Fraktion bestimmte Spezies ausgelost und deren Interessen dann auf einer Parlamentssitzung verhandelt. Dabei werden Beschlüsse gefasst, die zu einer Umgestaltung des Ortes führen: z.B. zur Beschneidung von Bäumen, um Vertretern der »Kräuter, Gräser, Stauden« mehr Licht zu verschaffen oder zur Ersetzung eines Areals der Gräser mit Sand, um einer Spezies der »Gliederfüßler« bessere Nistbedingungen zu ermöglichen. C) Die dritte Regel sieht dann die Arbeit an der beschlossenen Umgestaltung vor.

Die Organismendemokratie versteht sich als ein radikales Demokratie-Experiment und zielt auf die explizite Einbeziehung von als Natur klassifizierten Spezies. Sie orientiert sich dabei an aktuellen Auseinandersetzungen zur rechtlichen Vertretung mehr-als menschlicher Spezies, eines Konzeptes, das unter anderem auf Bruno Latours »Parlament der Dinge« zurückgeht. Wird Natur in der Organismendemokratie damit ein Subjektstatus, eine Wirkmacht (agency) zugesprochen? Wie wird hier das Verhältnis zwischen den menschlichen Akteuren und Natur konstruiert und wie kann die Art der Beziehung charakterisiert werden? Unter einer pädagogischen Perspektive erscheint Natur hier zunächst als das Fremde, das Unbekannte, das sich in unzählige, zumeist völlig übersehene Spezies ausdifferenziert. Die Teilnehmer:innen am Projekt werden im ersten Teil herausgefordert, genau zu beobachten und zuzulassen, dass sich ihr klischeebesetztes Bild des jeweiligen untersuchten Ortes in unzählige Einzelmomente auflöst. Dabei geht es weniger um eine ästhetische Erfahrung als um eine biologische Klassifizierung auf der Grundlage naturwissenschaftlichen Wissens. Im zweiten Teil des Spiels werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich in eine bestimmte Spezies einzufühlen, deren Bedürfnisse zu imaginieren und für diese innerhalb eines szenischen Settings einzutreten. Und im dritten Schritt geht es um die zielgerichtete und bedürfnisgerechtere Umgestaltung eines Naturortes. Diese Schritte der A) Wahrnehmung und Identifikation, B) der Einfühlung in ein Phänomen der Natur und C) der (demokratisch) abgestimmten Umgestaltung von

Naturorten hat starke Parallelen zu umweltpädagogischen Aktivitäten zur Verbesserung der Mensch-Natur-Beziehung. Im englischsprachigen Bereich wird hierfür der Begriff von »connectedness« genutzt. Connectedness geht vom Befund der Nicht-Verbundenheit zwischen Menschen und Natur aus, fungiert damit als Zielsetzung für umweltpädagogische Projekte und bildet gleichzeitig das Instrumentarium für deren Erfolgskontrolle. Dafür finden sich in der Literatur eine Vielzahl an psychologischen Studien, die connectedness in messbare Parameter untergliedern. Am bekanntesten ist hier die so genannte connectedness to nature scale (CNS). Deren 16 Parameter lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen: Freude an der Natur, Empathie für die Natur, Verantwortungsgefühl und Naturbewusstsein. Meiner Übersicht nach wird Connectedness vor allem mit Fürsorge für Natur in Beziehung gebracht, besonders in der Arbeit mit Kindern: »According to Mayer and Frantz[2021], ecologists argue that feeling connected to nature and caring about nature is a fundamental key in having people adopt positive environmental and ecological behaviors. They believe people must care about something if they want to help save it!« (Wikipedia) Die pädagogische Intention, Fürsorge für die Natur zu entwickeln, wie sie sich auch in der »Organismendemokratie« finden lässt, wäre mit dem Bild eines Gärtners/einer Gärtnerin zu fassen. Die Verbundenheit (connectedness) zwischen Gärtner:in und Garten mag tief sein, aber sie geht von einer nicht symmetrischen Beziehung zwischen Mensch und Natur aus, in der dem Menschen die Handlungs- und Gestaltungsmacht zugesprochen wird. In der Konstruktion des Menschen als Sorgegeber und der Natur als Sorgeempfängerin offenbart sich (bis in die grammatische Struktur hinein) eine Konstruktion menschlicher (männlicher) Überlegenheit, die auf der Verabsolutierung menschlicher Fähigkeit zu rationaler Reflektion und ethischer Entscheidung basiert (vgl. Horn/Bergthaller 2019: 88). Der damit verbundene Topos ist der vom Menschen als »Verwalter und Hüter (steward) des Erdsystems« (ebd.). Fürsorge in diesem Sinne bedeutet »die ökologische Krise durch aktive Steuerung des eigenen Verhaltens wie des Erdsystems zu überwinden« (ebd.). Ich zitiere Jakob Augstein vom 26.11.23: »Wir müssen aus der Welt einen Garten machen. Also einen kontrollierten, geordneten Raum in dem die Natur nach unseren Wünschen und Bedürfnissen geformt ist« (Augstein 2023: 15).

Wenn das künstlerisch-partizipative Projekt der »Organismendemokratie« mit seinem demokratischen Ansatz auch explizit betont, dass es die Bedürfnisse *jeder Spezies* eines Ortes auszuhandeln gilt, lassen sich die Praktiken, die das Projekt aufruft (wahrnehmen, identifizieren, klassifizieren, verhandeln und umgestalten) letztlich als spezifische Form von Stewardship lesen: Die Teilnehmer:innen des Projektes werden zu idealen Gärtner:innen, die ihrer Sorge und Verantwortung für nicht-menschliche Spezies durch deren genaue Kenntnis und durch die Fähigkeit zur

Einführung in deren spezifische Bedürfnisse gerecht werden. Die »Organismendemokratie« ermöglicht damit eine Annäherung der Teilnehmenden an Natur. Die klaren Rahmen dieser Annäherung orientieren sich jedoch letztlich an den kulturellen Normen traditioneller Fürsorgeverhältnisse. Indem den Teilnehmenden die Rolle von Sorgegebenden zugewiesen wird, wird deren Erfahrungsmöglichkeit auch entsprechend formatiert. Das Fremde der Natur wird damit in diesem Projekt, das an dieser Stelle exemplarischen Charakter haben soll, zu einem Phänomen, das nach den gleichen Gesetzen funktioniert, wie die den Teilnehmenden bekannten westliche Gesellschaften, womit ein Assimilationsprozess stattfindet. Eine auf diese Art »gezähmte« Natur kann dann zum Gegenstand der Fürsorge werden.

#### IV. Sorge als symmetrische Beziehung zwischen Mensch und Natur

In der Kritik an künstlerisch-pädagogischen Projekten, die in der Entwicklung von Naturverbindung vor allem auf Fürsorge im Sinne einer assimilierenden Beziehungsgestaltung setzen, werden andere Kategorien aufgerufen: Im Kontext des Sorgediskurses geht es um die Frage nach der Anerkennung der Andersheit der Natur und der Möglichkeit, ein sorgendes Verhältnis zu ihr oder besser *mit* ihr jenseits einer assimilierenden Praxis als *Antwortgeschehen* zu begreifen: »Das, was wir als Sorge bezeichnen, ist an eine spezifische Art des Affiziertwerdens und eine Antwort auf diese Affektion gebunden« (Dederich: 2020: 21). Ein Leitbegriff hierfür wäre derjenige der Relationalität, der sowohl im Sorgediskurs (vgl. Dietrich/Uhlendorf 2020: 11) als auch in der Anwendung auf Mensch-Natur Beziehungen im philosophischen Diskurs des Posthumanismus diskutiert wird. In dieser philosophischen Schule, die der philosophisch-anthropologischen Perspektive innerhalb des Diskurses zum Anthropozän (s.o.) zugeordnet werden kann, wird vorgeschlagen, »sich von jeder Vorstellung einer ›Sonderstellung‹ des Menschen radikal zu verabschieden. Es geht darum, den Menschen ausschließlich als anthropos und damit als eine Lebensform unter anderen zu verstehen, verstrickt in Abhängigkeiten und Symbiosen, ohne die er nicht leben könnte und die sein Wesen definieren. »Human nature is an interspecies relationship« (Tsing nach Horn/Bergthaller 2019: 91). Donna Haraway fordert in diesem Zusammenhang eine »Ausdehnung und Neukomposition des Begriffs ›Verwandtschaft‹ [die sie] dadurch rechtfertigt, dass alle Erdlinge im tiefsten Sinn verwandt sind« (Haraway 2018: 142). Sie konstatiert, es sei »höchste Zeit, besser für Arten-als-Gefüge Sorge zu tragen (nicht für Spezies, jede für sich)« (ebd.). Für die bildungstheoretische

Begründung und Entwicklung bildungspraktischer Modelle stellen diese Setzungen eine große Herausforderung dar. So gilt es einerseits, kolonial strukturierte Naturbegriffe in der Bildungstheorie zu dekonstruieren (vgl. Brinkmann in der Auseinandersetzung mit Humboldt<sup>4</sup>) und andererseits gilt es zu vermeiden, angesichts der Berücksichtigung von Natur als lebendigem Gegenüber in essentialistisches Denken zu verfallen (vgl. Bilgi 2021: 306). Hier ist Grundlagenforschung gefragt. Als Vertreterin eines anwendungsbezogenen, künstlerisch-pädagogischen Faches sehe ich meine Aufgabe eher darin, in konzeptioneller und projektbezogener Weise konkrete Vorschläge zu erarbeiten und zu erproben, »wie [...] das Menschliche am Schnittpunkt kulturell-natürlicher Welten neu verortet und der ethische Status des bisher Nicht-Menschlichen in pädagogischen Begegnungen ausgelotet werden [kann]« (Bilgi 2021: 302).

Im Folgenden möchte ich deshalb auf Erkenntnisse aus meiner eigenen Praxis zu *Performance und Landschaft* zurückgreifen. Ich beziehe mich dabei zum einen auf ein Seminar an der Universität der Künste, das ich seit über zehn Jahren mit Studierenden der Theaterpädagogik durchführe (vgl. Pinkert 2023). Meine andere Referenz ist ein Forschungsprojekt unter den Titel »Beziehungsweise Natur«, das unter meiner Leitung an einer Berliner Grundschule durchgeführt wurde. Unser Fokus lag auch hier auf einer Erprobung, in welcher Weise künstlerisch-pädagogische Verfahren geeignet sind, Kinder darin zu unterstützen mit Phänomenen einer Waldlandschaft in eine gleichberechtigte relationale Beziehung zu treten und diese performativ zu gestalten. In beiden Fällen orientierten wir uns an Beispielen aus der Performance Art und an der Beschreibung einer Resonanzbeziehung durch Hartmut Rosa (vgl. Rosa 2016). Drei Aspekte dieser Praxisprojekte möchte ich skizzieren.

### *Performance und Landschaft*

- a) In der Rahmung der Naturbegegnung geht es erstens, wie in jeder künstlerisch-pädagogischen Praxis, um Ergebnisoffenheit und die Vermeidung der Vereinseitigung des Phänomens Natur auf eine prinzipiell positive ethische Qualität (vgl. Dittmer/Gebhard 2021:
- 4 Ich zitiere Malte Brinkmann (Präprint 11/23): »Humboldt bestimmt die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt als die entscheidende Relation, in der und mit der Bildung möglich wird. Humboldt spricht in diesem Zusammenhang von Welt als Nicht-Mensch – eine Wendung, die Welt vom Menschen aus als etwas denkt, was dem Subjekt entgegensteht: Als Stoff der Reflexion, als Gegenstand des Handelns und als Vorstellung des Denkens – so Humboldts Dreischritt in ›Theorie der Bildung‹« (Humboldt 1869 zit. nach Brinkmann: o. S.)

12). Vielmehr zielt das Vorgehen darauf, Natur in ihrer Komplexität und Unverfügbarkeit (vgl. Rosa 2020) und damit Fremdheit erfahrbar zu machen.

*In der Arbeit mit den Studierenden begann das Seminar deshalb mit drei gestalteten Gängen durch den Wald, die jeweils andere Aspekte erfahrbar werden ließen. In der Arbeit mit den Kindern wählten wir den Zugang über eine Rahmung von »Forschung«, die eine Aufmerksamkeit für den Wald als (auch gefahrvollen) spezifischen Erlebnisraum schuf und die Kinder unterstützte, sich auf verschiedene wahrnehmungsverändernde Aufgaben einzulassen. Wichtig war in beiden Fällen, alle emotionalen Reaktionen auf den Wald zu akzeptieren.*

- b) Der zweite Aspekt ist die Ambivalenz zwischen einer erfahrungsorientierten, selbstbestimmten Naturbegegnung und einer pädagogischen Rahmung. Entsprechend des bildungstheoretischen Ansatzes der ästhetischen Bildung gilt auch für die Auseinandersetzung mit dem ›Gegenstand‹ Natur, dass die daraus resultierenden Erfahrungs- und Bildungsprozesse prinzipiell unverfügbar sind.

*In der Arbeit mit den Studierenden war deshalb eine längere Zeitspanne individueller Naturbegegnung an einem selbstgewählten Ort zentral, in dem es um ein Sich-Aussetzen, um ein Verweilen, um ein Erleben ging. Vor dem Hintergrund unserer Verortung im Medium performativer Kunst habe ich den Studierenden für diese Phase ein Arbeitsblatt mitgegeben, auf dem ich konkrete Wahrnehmungsstrategien und performative Praktiken vorgeschlagen habe, aber auch immer wieder an die Aufgabe erinnerte, »nichts zu tun«. Diese Vorschläge, die auf einen gleichberechtigten Dialog mit dem ausgewählten Landschaftsausschnitt ausgerichtet waren, forderten die Studierenden sehr heraus. Wie in den nachfolgend zitierten Reflexionen deutlich wird, haben sie um Dialogfähigkeit und Beziehung buchstäblich gerungen:*

*»Eine Schwere umgibt mich. /Der deutsche dunkle Wald – Brandenburg/ Will ich mich hiermit verbinden? /Kann ich dem Wald überhaupt begegnen ohne ihn zu kennen?/Kein Ort ist neutral./Keine Natur ist neutral./ Sie speichert - sie ist geladen/Bedeutungsschwanger stehe ich im Wald und habe Angst zu romantisieren« (M.).*

Resonanz, wie sie Hartmut Rosa beschrieben hat, ist keine Selbstverständlichkeit. Es ist dafür zum einen notwendig, den Wald nicht nur als Gegenstand der Reflexion zu sehen, sondern die eigene leibliche Situiertheit innerhalb des Waldes wahrzunehmen und in ihrer Unverfügbarkeit anzuerkennen. Gleichzeitig gilt es die Unverfügbarkeit des Waldes anzuerkennen, denn »in der Begegnung mit diesem Fremden setzt dann ein dialogischer Prozess der (stets partiell bleibenden) Anverwandlung ein, der die Resonanzerfahrung konstituiert« (Rosa 2016: 317).

*In der Arbeit mit den Kindern setzten wir auf ein Wechselspiel zwischen freiem Spielen und Toben im Wald und einer Aufteilung in kleine Gruppen, die wir als Teamer:innen mit verbundenen Augen durch den Wald führten und an ausgewählten Orten zu spezifischen sinnlichen Wahrnehmungen anregten. Wir folgten dabei im Dialog ihren Impulsen und Sinnbildungsprozessen.*

- c) Der dritte Aspekt ist das Wechselverhältnis zwischen Erleben und symbolisierendem Gestalten, Erfahren und Zeigen.

*Sowohl in der Arbeit mit den Studierenden als auch mit den Kindern spielte hier ein bewusstes Wechseln der Gestaltungsformen (Handeln im Wald und Zeichnen oder Schreiben im Studio) eine Rolle wie auch der Dialog mit Partner:innen, die die performativen Aktionen im Wald bezeugten und dessen Verdichtung zu einer kommunizierbaren szenischen Situation durch agency unterstützten. Mit den Kindern haben wir kleine Aufführungssituationen im Wald organisiert, in denen sie in ihren Kleingruppen den anderen zeigen konnten, was ›ihr‹ Ort für Handlungen mochte bzw. wie sie sich an diesem Ort als einem temporären ›Zuhause‹ verhalten. Die Verarbeitung in (Stand)Bildern und Erzählungen erfolgte hier im Anschluss an die Forschungstage im Wald innerhalb der Schule.*

*Die Aktionen der Studierenden und der Kinder lassen sich als bewusst ausgeführte Folge einzelner Handlungen charakterisieren, die auf einen Teil der Landschaft (z.B. einen Baum, eine Wurzel oder einen bestimmten Platz zwischen Bäumen) bezogen waren. Die Handlungsfolgen waren teilweise mimetisch, auf die (unmögliche) Anverwandlung in das Andere ausgerichtet oder sie bestanden in einem Handlungs-Dialog, der rituelle oder sehr expressive Züge hatte. Einige Studierende wie auch die Kinder orientierten sich an Praktiken der Annäherung an ›ihren‹ Ort im Sinne eines Heimisch-Machens. Sie markierten den Platz für bestimmte Handlungen (z.B. den Ein- und Ausgang, den Platz des Ruhens usw.) und fanden dabei zu originären Praktiken, die für sie für diesen Ort ›stimmig‹ waren, wie z.B. das Knüpfen einer Decke aus Blättern. Dabei wurde mit expliziten Praktiken der Fürsorge gearbeitet, die die Positionen von Sorgegeber:in und Sorgeempfänger:in wechselten:*

*»Ich hatte das Gefühl, der Wald kümmerte sich um mich. Für manche Augenblicke war ich Teil davon, und gehörte dazu. Einmal bin ich eingeschlafen unter einem Baum. Ich fühlte mich sicher und geborgen. Ich fühlte mich nicht mächtig genug um für den Wald zu sorgen. Weil ich nichtmal weiß was er braucht« (M.).*

Ich möchte behaupten, dass die Aktionen der Teilnehmer:innen als originäre performative Dialoge im Sinne Rosas als »Antworten« auf eine intensive Naturbegegnung beschrieben werden können. Sorge wurde dabei



als wechselseitige Beziehung zwischen gleichberechtigten Sorgegeber:innen und Sorgenehmer:innen erfahren.

»Im Zusammenhang mit dem Ort [meiner Performance] hat Care eine Rolle gespielt, dass ich der Umgebung ›Nichts antun wollte‹. Damit meine ich, dass ich mich unwohl damit gefühlt habe durch mein menschliches Handeln einzugreifen und die Umgebung zu verändern« (V.).

Es muss aber auch betont werden, dass sich das Erleben von Natur als einem Phänomen, das mit eigener – und damit unverfügbarer – Stimme spricht (Rosa 2016: 285), innerhalb dieser ästhetischen Praxis nicht ohne Voraussetzung einstellt. Die Qualität, in der Natur in dieser auf Symbolbildung orientierten Arbeit in ihren gelungenen Momenten zum großen Teil erlebt wird, kann als Zusammenschwingen »von Selbst und Welt« (ebd.: 31) im Sinne einer atmosphärischen ›Aufladung‹ beschrieben werden. Darin wird Natur zu einer »Bühne für Selbstbegegnungen« (ebd.: 33) und »zum symbolischen Spiegel des Menschen« (ebd.). Die Fähigkeit, sich auf die Fremdheit der Natur (wie die des eigenen Selbst) in aller Offenheit einzulassen, setzt bestimmte Erfahrungen mit ästhetischer Praxis voraus:

»Die Bereitschaft sich verletzbar zu machen und sich mit Themen wie Endlichkeit und Vergänglichkeit zu beschäftigen, hatten für mich eine spannende Wechselwirkung mit der Natur. Ich war fasziniert von dem Dazwischen« (J.).

## Fazit

Ich habe in diesem Text Auseinandersetzungen mit der Klimakrise innerhalb einer künstlerisch-pädagogischen Praxis in Bezug auf die ihnen zugrunde liegenden Dimensionen eines Sich-Beziehens als verschiedene Modi von Sorge beschrieben: »Sich Sorgen um«, »Sorgen füreinander«, »Sorgen für« und »Sorge als symmetrische Beziehung zwischen Mensch und Natur«. Meine Absicht ist es, einer undifferenzierten Propagierung ›einer‹ Sorgebeziehung zu Natur, bzw. zu nicht-menschlichen Spezies als Ausweg aus der Klimakrise zu begegnen. Meiner Überzeugung nach gilt es genauer zu analysieren, vor welchem diskursiven Hintergrund und mit welchen Praktiken in konkreten Projekten eine Sorgebeziehung zu Natur vorgeschlagen wird. So ist es meine Hoffnung, dass die hier beispielhaft skizzierten künstlerisch-pädagogischen Praxen trotz ihrer Originalität als Modelle verschiedener Beziehungsmodi begreifbar sind und die dringend notwendige weitere Auseinandersetzung mit Mensch-Naturbeziehungen innerhalb künstlerisch-pädagogischer Felder inspirieren.

## Literatur

- Alexandrowicz, Conrad/Mary Anderson/Gloria Akayi Asoloko/Lara Aysal/Tanja Beer/Soji Cole/Derek Davidson/Katrina Dunn/David Fancy/Dennis D. Gupta/Alexandra (Sasha) Kovacs/Rachel Rhoades/Kirsten Sadeghi-Yekta/Caridad Svich/David Vivian (2021): »Epilogue: Theatre pedagogy and the climate crisis – a manifesto«, in: Alexandrowicz, Conrad/David Fancy (Hg.), *Theatre Pedagogy in the Era of Climate Crisis*, New York: Routledge, 204–208.
- Augstein, Jakob (2023): »Wie düster wird die Zukunft«, der Freitag 46/2023, 26.11.2023.
- Bader, Pauline/Florian Becker/Alex Demirovic (2011): »Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus«, in: Alex Demirovic/Julia Dück/Florian Becker/Pauline Bader (Hg.), *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*, Hamburg: VSA-Verlag, 11–28.
- Bee, Julia/Gerko Ebert (2020): »Experimente lernen, Techniken tauschen. Ein spekulatives Handbuch«, *academia.eu* 2020, [https://www.academia.edu/44219067/Experimente\\_lernen\\_Techniken\\_tauschen\\_Ein\\_spekulatives\\_Handbuch\\_hrsg\\_von\\_Julia\\_Bee\\_und\\_Gerko\\_Ebert?auto=download&c](https://www.academia.edu/44219067/Experimente_lernen_Techniken_tauschen_Ein_spekulatives_Handbuch_hrsg_von_Julia_Bee_und_Gerko_Ebert?auto=download&c), (Zugriff: 10.5.2024).
- Bilgi, Oktay (2022): »Eine pädagogische Exploration zu Ethiken der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän«, in: Thomas Senkbeil/Oktay Bilgi/Dieter Mersch/Christoph Wulf (Hg.), *Der Mensch als Faktizität*. Bielefeld: transcript, 301–316.
- Bilgi, Oktay/Thomas Senkbeil/Dieter Mersch/Christoph Wulf (2022): »Einleitung«, in: Thomas Senkbeil/Oktay Bilgi/Dieter Mersch/Christoph Wulf (Hg.), *Der Mensch als Faktizität*, Bielefeld: transcript, 9–24.
- Brinkmann, Malte (2023): »Welterfahrung und Weltvernichtung. Phänomenologischen Überlegungen zu einer mundanen Theorie der Bildung«, *researchgate.net* November 2023, [https://www.researchgate.net/publication/375742404\\_Welterfahrung\\_und\\_Weltvernichtung\\_Phänomenologischen\\_Uberlegungen\\_zu\\_einer\\_mundanen\\_Theorie\\_der\\_Bildung?channel=doi&linkId=6558bbe33fa26f66f411ca12&showFulltext=true#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/375742404_Welterfahrung_und_Weltvernichtung_Phänomenologischen_Uberlegungen_zu_einer_mundanen_Theorie_der_Bildung?channel=doi&linkId=6558bbe33fa26f66f411ca12&showFulltext=true#fullTextFileContent) (Zugriff 15.08.2024).
- Dederich, Markus (2020): »Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 18–28.
- Demos, T. J. (2016): *Decolonizing Nature. Contemporary Art and the Politics of Ecology*, Berlin: Sternberg Press.
- Dietrich, Cornelia/Niels Uhlendorf (2020): »Einleitung«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 9–16.
- Dietrich, Cornelia/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Dittmer, Arne/Ulrich Gebhard (2021): »Zur Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen am Beispiel Natur«, in: Ulrich Gebhard/Armin Lude/Andrea Möller/Alexandra Moormann (Hg.), *Naturerfahrung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–17.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Horn, Eva/Hannes Bergthaller (2019): *Anthropozän zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- Hruschka, Ole (2016): *Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis*, Wien u.a.: Böhlau.
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das Neue Klimaregime*, Berlin: Suhrkamp.
- Mayer, F. Stephan/Cynthia McPherson Frantz (2004): »The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature«, *Journal of Environmental Psychology* (2004/4), DOI:10.1016/j.jenvp.2004.10.001, 503–515.
- Morton, Timothy (2016): *Ökologie ohne Natur. Eine neue Sicht der Umwelt*, Berlin: Matthes & Seitz.
- Ojala, Maria (2016): »Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning«, *Canadian Journal of Environmental Education* (2016), 41–56.
- Organismendemokratie (2024): »Wo: Berlin Osloer Straße«, organismendemokratie.org 2024, <https://organismendemokratie.org/wo/berlin-osloer-str/> (Zugriff: 16.10.2024).
- Pih, Darren/Daze Aghaji (2022): »This Means it's Time to Rebel – That's the Beauty of This, You Know«, in: Darren Pih/Laura Bruni (Hg.), *Radical Landscapes. Art, Identity and Activism*, London: Tate, 186–193.
- Pinkert, Ute (2023): »Landschaft als Spielort, Spielpartner und fremde Nähe«, in: Jens Oliver Krüger/Wiebke Waburg/Kristin Westphal/Micha Kranixfeld/Barbara Sterzenbach (Hg.), *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis*, Bielefeld: transcript, 55–74.
- (2022): »Transformation im Theater und Kultureller Bildung: Ein neues aktivistisches Paradigma?«, *kubi-online.de* 2022, <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/transformation-theater-kultureller-bildung-neues-aktivistisches-paradigma> (Zugriff: 06.05.2024).
- Preuß, Kristine (2023): »Berührbarkeit in der Kulturellen Bildung. Klimagerechtigkeit und gesellschaftliche Transformation im Spiegel von Kunst und Natur«, *kubi-online.de* 2023, <https://www.kubi-online.de/artikel/beruehrbarkeit-kulturellen-bildung-klimagerechtigkeit-gesellschaftliche-transformation> (Zugriff: 05.04.2023).
- Rosa, Hartmut (2020): *Unverfügbarkeit*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp.
- Thamer, Florian/Tina Turnheim (2020): »INTRAAKTIVE THEATERLABORE – Theater der Sorge im Setting des ZRM3000«, in: Julia Bee/Gerko Egert (Hg.): *Experimente lernen, Techniken tauschen. Ein spekulatives Handbuch*, Weimar u. Berlin: Nocturne, 233–269.

Wikipedia (2024): »Connectedness to nature scale«, *wikipedia.org* 23.08.2024, [https://en.wikipedia.org/wiki/Connectedness\\_to\\_nature\\_scale](https://en.wikipedia.org/wiki/Connectedness_to_nature_scale) (Zugriff: 17.09.2024).