

# phpublico

**Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung**  
September 2019

# 0 2 **Nachhaltigkeit und Natur**

Lukas Pallitsch  
Martin A. Hainz  
Thomas Benesch  
Gundl Rauter  
Stephan Stumpner  
Christian Rosner  
Christoph Iby  
Barbara Bohn

Andreas Zitzler  
Robert Nehfort

---

## Impressum

phpublico | Heft 2 | September 2019

### Herausgeber:

Pädagogische Hochschule Burgenland  
Thomas Alva Edison Straße 1, 7000 Eisenstadt  
Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung

### Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

### Verleger:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

### ISBN:

978-3-85253-658-3

### Erscheinungsweise:

4 Ausgaben/Jahr

### Schriftleitung und Redaktion:

HS-Prof. Mag. Dr. Gundl Rauter, HS-Prof. Mag. Dr. Andrea Weinhandl  
Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

### Für den Inhalt dieser Ausgabe verantwortlich:

HS-Prof. Mag. Dr. Gundl Rauter, HS-Prof. Mag. Dr. Andrea Weinhandl

### Kontakt und Korrespondenzadresse:

phpublico@ph-burgenland.at

### Satz:

Stefan Meller MA BEd

### Titelbild/Grafik:

Max Koloman Oswald

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

## Editorial

- Gundl Rauter, Andrea Weinhandl  
Schriftleitung dieser Ausgabe 4

## Aus der Wissenschaft

- Lukas Pallitsch  
„Ihr Schüler der Natur, ihr kennt noch güldne Zeiten!“ –  
Die Natur zwischen *terra incognita* und *locus paedagogicus* 5

- Martin A. Hainz  
Aufzugeben – oder: *natura morte* 9

- Thomas Benesch  
Urban Gardening: Kleinräumige, gärtnerische Nutzung städtischer Flächen  
innerhalb von Siedlungsgebieten mit Fokus auf Gemeinschaftsgärten 15

- Gundl Rauter  
Körperliche Optimierung wider die Natur 21

## Aus der pädagogischen Praxis

- Stephan Stumpner  
Abseits des Weges –  
Über das Identifizieren und die Reflexion pädagogischer Phänomene durch Outdoor-Aktivitäten 26

- Christian Rosner / Christoph Iby / Gundl Rauter  
Erleben und Wagen – eine (natur)pädagogische Herausforderung 32

- Barbara Bohn  
Lernort Bauernhof 36

- Andreas Zitzler  
„Let it bee – Biene & Co machen das Lernen froh“ 41

## Forum

- Robert Nehfort  
Lernraum Natur 44

- Autor\_innenverzeichnis 47

Gundl Rauter, Andrea Weinhandl | Schriftleitung dieser Ausgabe

**Sehr geehrte Leserin,  
sehr geehrter Leser!**

Die Ausgabe der Fachschrift phpublico 2 hat sich der Frage „Natur und Nachhaltigkeit“ angenommen und möchte in einem breiten wissenschaftlichen als auch praxisorientierten Diskurs die unterschiedlichsten Perspektiven und Zugänge zu dieser höchst brisanten Thematik darstellen und kommunizieren.

Den Beginn macht Lukas Pallitsch, der den Naturbegriff anhand literarischer und zeitgeschichtlicher Streifzüge diskutiert und dem Phänomen der Beziehung von Pädagogik und Natur auf den Grund geht. Martin Hainz erörtert die didaktische Inszenierung des Begriffs Natur und die damit einhergehenden Folgen für Unterricht und Erziehung. Urban Gardening beschreibt die Entwicklung von städtischen Gartenanlagen und Gemeinschaftsgärten. Thomas Benesch zeigt in seinem Beitrag die Vorteile und Problemfelder dieser zunehmenden Lebenskonzeption auf und stellt unterschiedliche Projekte vor. Gundl Rauter setzt sich in ihrem Beitrag kritisch mit der Technisierung von Körperoptimierung auseinander und zeigt auf, dass die Beziehung zur eigenen Körperlichkeit einem naturgegebenen Empfinden und einer höchst individuellen Empathie zunehmend widerspricht.

Gerade die Outdoor-Pädagogik kann einen Beitrag leisten, die Beziehungsebenen zwischen Mensch und Natur klar zu definieren. Stephan Stumpner beschreibt in seinen Ausführungen ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreichs, in dem ausgewählte Phänomene der menschlichen Interaktion abseits gewohnter Lernumgebungen erfahrbar gemacht werden. Christian Rosner und Christoph Iby erzählen von der Lehrveranstaltung „Erleben und Wagen“ und den Erfahrungen eines nachhaltigen Selbstwirksamkeitsprozesses. Barbara Bohn begibt sich in ihrem Beitrag auf die Reise zum Lernort Bauernhof und erzählt über die Naturerlebnisse in den außerschulisch gestalteten Lernräumen. Die PTS Mattersburg hat ein sehr anschauliches und nachhaltiges Bienenprojekt entstehen lassen, Andreas Zitzler beschreibt den Projektverlauf und berichtet über die Möglichkeiten im schulischen Alltag.

Vom Kompetenzzentrum „Natur und Nachhaltigkeit“ der PH Burgenland gehen wichtige Impulse für die Aus- und Weiterbildung aus, die von den Studierenden mit großem Interesse wahrgenommen werden. Robert Nehfort skizziert im abschließenden Beitrag das Konzept und die Angebote des Kompetenzzentrums.

Wir wünschen Ihnen ein erfolgreiches Schuljahr 2019/20  
und viel Freude beim Lesen dieser Lektüre!

Gundl Rauter & Andrea Weinhandl

Lukas Pallitsch

## „Ihr Schüler der Natur, ihr kennt noch güldne Zeiten!“ – Die Natur zwischen *terra incognita* und *locus paedagogicus*

Kaum ein Großbegriff ist derzeit in größere Kontroversen verstrickt als jener der Natur. Dabei verhält es sich mit der Natur wie mit vielen Schlüsselbegriffen, an die große Verwendungszusammenhänge gekoppelt sind: Möchte man sich ernsthaft auf sie einlassen, dann sollte man die Bereitschaft haben, neues Gebiet zu betreten. Ausgehend von den Problemfeldern, die den Naturbegriff derzeit begleiten, bewegt sich dieser Beitrag entlang literatur- und kulturgeschichtlicher Streifzüge vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Immer wieder wird dabei die Aufklärung umkreist, weil in dieser Zeit die Verbindung von Natur und Pädagogik bemerkenswerte Konturen angenommen hat und sich bis heute erhellend erweist. Klar werden dürfte aber auch: Möchte man sich pädagogisch auf die Natur einlassen, dann sollte man ihr begegnen.

### Anthropozän

Die politischen Diskurse werden aktuell von großen Begriffen geleitet: Klimawandel, ökologische Krise, Landverbrauch, Gletscherschmelze, Artenschwund, Biodiversität usw. Gegenwärtig entzündet sich am Anthropozän, ein Ausdruck, der vom Chemie-Nobelpreisträger und Atmosphärenchemiker Paul Crutzen in den Diskurs eingeführt wurde, heftige Diskussionen. Crutzen zufolge ist die geologische Epoche des Holozän für beendet erklärt, was zur Folge hat, dass die Menschheit mit dem Ausgang des 20. Jahrhunderts in ein neues erdgeschichtliches Zeitalter getreten ist. Inwieweit betreffen die unter Anthropozän subsumierten oder sich in Nahtstellung befindenden Großbegriffe (von Klimawandel bis Diversität) auch den schulischen Bildungsweg? Weil Bildungswege quer durch Lebensräume verlaufen, soll zunächst nach den zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen von Wegstrecken gefragt werden.

### Mythos Natur

Möchte man sich in Europa mit der Natur auseinandersetzen, dann führt ein zentraler Weg über die Alpen, die von alters her als *locus desertus* gelten. Erst später haben die Alpen als *locus desertus* ihre Schrecknis verloren und wurden zum Experimentierfeld von Natur und

Kultur, an das sich die Frage knüpfte, ob naturbelassene Orte tatsächlich *Topoi* repräsentieren, die den Menschen vernunftgemäß formen und bilden (können). Denn Gebirgszüge (Olymp, Sinai u.a.) sind schließlich narrativ besetzt, zumal an ihnen große Erzählungen und völkische Urszenen haften. Grundsätzlich sind solche *grands récits* durchaus mobil und keineswegs frei von Mythenbildung. Kaum zufällig stehen auch in einer Reihe der Alpenbezwinger so geschichtsträchtige Figuren wie Hannibal, Karl der Große oder Napoleon. Seither haben die alpinen Gebirgszüge zwar den Nimbus des Unbezwingbaren verloren, aber massives politisch-symbolisches Kapital erhalten. Die Frage, inwiefern den Alpen und in weiterer Folge der Natur pädagogisches Symbolkapital zukommt, ist keineswegs naheliegend und daher erklärungsbedürftig. Sie ist aber auch wichtig, weil im Versuch der Beantwortung dieser Frage strenge Dichotomien von Natur und Kultur aufgebrochen und die Ursprünge von Lebensraum und Erziehungsstätte sichtbar werden.

### Aufklärung und Naturanlage

Nimmt man die beiden Zentralbegriffe Pädagogik und Bildung hinsichtlich ihrer Genese und wissenschaftsgeschichtlichen Systematisierung genauer in den Blick, dann treten markante Linien hervor, die ins Zeitalter der Aufklärung führen. An die Beantwortung von Kants be-

rühmter Frage „Was ist Aufklärung?“ tat sich der jüdische Philosoph Moses Mendelssohn hervor: „Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum.“ (Mendelssohn 1986, S. 266) Einige Jahre nach der von ihm prominent aufgeworfenen Frage hielt Kant selbst 1803 eine Vorlesung Über Pädagogik, die vom Leitbegriff der „Naturanlage des Menschen“ (Kant 1968, S. 441) durchdrungen ist. Von einer gewissen Dringlichkeit zeugt der einleitende Satz: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ (Ebd.) In dieser Zeit wurden neben Bildungsfragen immer wieder Naturkonzepte ins Spiel gebracht, deren begriffliche Fassungen bis in das 21. Jahrhundert bedeutsam geblieben sind. Fraglos ist „Natur“ einer der Schlüsselbegriffe in der Frühphase der Aufklärungsepoche; insbesondere die Frage, inwieweit sie für den Menschen auch als Erziehungsstätte fungiert, gehört zu den bemerkenswerten Erkundungsversuchen der Aufklärung, die bis heute indes kaum aus dem Schatten der reinen Vernunftkritik hervortreten konnten. Zwar verstand und versteht sich Aufklärung in erster Linie als Erziehung des Menschen, dabei aber in dem Sinn, dass sie einen Beitrag zur vernünftigen Lebensführung leistet und sich gegenüber abergläubischen Tendenzen als reinigend erweist; dabei bleibt die Verbindung zur Naturseite und Naturanlage bei Kant weithin metaphorisch besetzt. Parallel dazu entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert das Genre der pädagogischen Literatur, das poetische Bücher für Jugendliche ebenso umfasst wie didaktische Schriften zur Schul- und Erziehungspraxis (Alt 2001, S. 312). Als beispielgebende Gattung für diese Praxis kristallisierte sich die Fabeldichtung heraus, doch wirksamer in der Vermittlung der Vernunftfreiheit und der dringlichen Problemgehalte war die Lyrik. Insbesondere im Rahmen der philosophisch-lehrhaften Lyrik wurden Problemfragen durchaus kritisch behandelt.

### Das Lehrgedicht der Alpen

In einer Reihe prominenter Lehrgedichten steht das 1729 – also vor Kant – von Albrecht von Haller (1708–1777) verfasste Gedicht Die Alpen. Anlass zur Eloge der Alpen hat Haller, der sich als Naturforscher verstand, eine Gebirgstour mit Johannes Gessner geboten. Auf äußerst sprachmächtige Weise verarbeitet der Universal-

gelehrte in 49 Strophen, die sich aus jeweils zehn kreuzweise gereimten Alexandriner-Versen zusammensetzen, die plastischen Eindrücke alpiner Natur. Schier unermesslich kommt die Diversität der Gebirgswelt zum Ausdruck. Ruft Haller noch mit der Kritik am Stadtleben einen gängigen antiken Topos auf, so erweist sich der Kontrast von Natur und Künstlichkeit als weiteres und zudem neues Leitthema des Lehrgedichts. Neben einer gediegenen Gebirgstopographie formuliert Haller am Ende den Appell, sich am Ideal der Alpenbewohner zu orientieren. Zentral für diesen Lebensentwurf ist nicht das Gewinnstreben, sondern im Gegenteil die natürliche Genügsamkeit der alpinen Bewohner. Auffällig treten im Gedicht starke Gegensätze hervor: zwischen Stadt und Land, Zivilisation und Natur, Zweckdenken und Unbefangenheit, Laster und Tugend.

### „Schüler der Natur“

Eingespannt in diese Dichotomien entfaltet Haller ein Preislied auf das einfache und natürliche Ideal. Dabei zeigt sich, dass sich die Zufriedenheit nicht in der Überfülle ausbildet, sondern in der asketischen Beschränkung des Lebens. Ihr Wissen beziehen die Alpenbewohner nicht aus der einsamen Buchlektüre, sondern aus der Erfahrung. Damit folgt Haller nicht so sehr jenem Ideal der Aufklärung, das die Hoffnungen auf einen recht einseitig rationalen Verstandesbegriff setzte, sondern er zeigt auf, wie in der Natur das Vermögen einer kritischen Durchleuchtung der instrumentellen Verstandesgrenzen geschult werden kann.

*Doch wer den edlern Sinn, den Kunst und Weisheit schärfen,  
Durchs weite Reich der Welt empor zur Wahrheit schwingt,  
Der wird an keinen Ort gelehrte Blicke werfen,  
Wo nicht ein Wunder ihn zum stehn und forschen zwingt.*  
(Haller 1965, V. 361–364)

Deutlich tritt in diesen Zeilen das Bedürfnis eines forschenden Blicks hervor, der gewillt ist, eine Dialektik der Säkularisierung nachzuvollziehen: als eine Bedeutungstransformation an der Schwelle von Religiösem (Wunder; Wahrheit) und Profanem (forschen; Welt). Zugleich kann sich der gelehrte Blick auf die Natur für die Schönheit und das Wunderbare öffnen. Ganz im Sinne der Aufklärung haftet das forschende Auge nicht an der

Unberechenbarkeit der Natur und auch nicht mehr an der unbedarft herrlichen Idylle – vielmehr avanciert die Natur selbst zu einem Raum, aus dem heraus sich eine Kritik an den urbanen Verhältnissen formulieren lässt. Bei Haller sind die Alpen nicht mehr Zeugnis einer wilden Natur, aber sie lassen sich auch nicht von Menschenhand unterwerfen. Sie sind eine Art Refugium, in dem der Mensch als „Schüler der Natur“ (Haller 1965, V. 31) den vorgezeichneten Lebenskreis durchläuft und dabei seinen Charakter gelehrsam schult.

### Rousseaus Entwurf eines Bildungsweges

In wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive lagert das Naturkonzept in der Zeit der Aufklärung an einer historischen Übergangszone verschiedener Episteme (Foucault 1974). Die Pädagogik ruft für dieses Zeitalter gerne Jean-Jacques Rousseau als Kronzeugen auf, dem zwar fälschlicherweise der Imperativ „Zurück zur Natur“ zugeschrieben wird, dessen weltanschaulicher Bezug zur Natur sich allerdings komplexer erweist – und hier lediglich in nuce angedeutet werden kann. Für das Verhältnis von Natur und Pädagogik kann sich ein Blick auf die Alpen lohnen, zumal sie als Herkunftsort des Schweizer Pädagogen für zahlreiche Denkfiguren eine stilistisch formgebende Wirkung zeitigen. In seinem Briefroman *Julie oder Die neue Heloise*, der den Untertitel *Briefe zweier Liebender aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen* trägt, hat der Gang in die Berge für den Protagonisten St. Preux einen Reinigungseffekt zur Folge. Während der Wanderung kann St. Preux seine irdischen Gefühle ablegen und die schmerzhaften Begierden überwinden. Der radikale Weg in die Natur ist zwar nicht der primäre Einschlag, dem der Mensch folgen soll, aber die Reise kann den ursprünglichen menschlichen – bei Rousseau: tierischen – Zustand herbeiführen. Insofern wird der Weg ins Hochgebirge bei Rousseau nicht als Aufstieg zum Gipfel gezeichnet, sondern als ein solcher zu sich selbst. Pädagogisch steuert Rousseau weniger das Ziel an, in der Natur zu leben, vielmehr soll der Mensch mit der Natur übereinkommen. Durch ein im Verbund mit der Natur geführtes Leben kann der Mensch im Sinne des von ihm prominent verwendeten Begriffs der negativen Erziehung Neid und andere Laster ablegen. Nach eingehender Lektüre Hallers, die Rousseau pflegte, dürfte klar sein, dass die negative Erziehung nichts

mit einer Nicht-Erziehung zu tun hat. Angestrebt wird viel eher der Naturzustand: „Der natürliche Mensch ist sich selbst alles. Er ist die ungebrochene Einheit, das absolute Ganze“ (Rousseau 1971, S. 112).

### Sorgfältiger Einklang von innerer und äußerer Natur (Adalbert Stifter)

In den literarischen Texten von Adalbert Stifter erlangt dieser Naturzustand, wie ihn Rousseau veranschlagt, enorme Bedeutung. Kaum zufällig arbeitete Stifter an einer an Rousseaus *Julie* alludierten Erzählung *Julius*, die jedoch Fragment blieb. Als pädagogisches Leitprinzip kann in Stifters Texten im Sinne Rousseaus ein negativer Erziehungsstil beobachtet werden, demzufolge sich Kinder möglichst frei entwickeln sollen, ohne dass von Außen allzu viel an sie herangetragen wird. Bei Stifter ist das Wachsenlassen des Kindes fernab eines übermäßigen Führungsanspruchs bedeutsam. Anvisiert ist der Rousseau'sche Naturzustand, an dem aber Stifters Protagonisten oftmals scheitern, weil sie sich von der Gesellschaft zu stark zurückziehen. Die Bildungsidee geht in ihrer Umsetzung dort auf, wo sie ganzheitlich zwischen Natur und Kultur angesiedelt ist; wo ein Bildungsprozess durch Selbst- und Fremderziehung durchlaufen wird, wo die „äußere“ Natur (Naturdinge wie Wiesen, Pflanzen, Berge) mit der inneren (innerseelische Vorgänge wie Affekte und Emotionen) in Einklang gerät. Treffend formulierte dies Stifter in der Vorrede zu den *Bunten Steinen*: „So wie es in der äußeren Natur ist, so ist es in der inneren, in der des menschlichen Geschlechts.“ (Stifter 1982, S. 12) Dementsprechend durchläuft der Protagonist Heinrich im *Nachsommer* einen ganzheitlichen Bildungsprozess, den er einerseits mithilfe eines Lehrers, andererseits autodidaktisch entlang der Natur bestreitet (Stifter 2005). Die praktisch sorgfältige Arbeit in und mit der Natur, die Sichtbares und Greifbares hervorbringt, wird stets zur komplementären Aufgabe der „Einbildungskraft“ und in der entsprechenden Vereinigung zum pädagogischen Modellfall.

### Natur\_Macht\_Pädagogik: Plädoyer für Aufklärung

Hielt der Mensch im 18. Jahrhundert noch staunend vor der Natur inne und ging dann allmählich dazu über, sie

zu kultivieren und lässt sich später – im 19. Jahrhundert bei Stifter – der Versuch einer Symbiose von innerer und äußerer Natur beobachten, so ist er ihr im Ausgang des 20. Jahrhunderts selbst zur Naturgewalt geworden. Natur wurde und wird vom Menschen fundamental und tiefgreifend verändert, sodass nicht zuletzt deshalb die Natur zu einem Raum mutiert, in dem die Fragen des Zusammenlebens neu gestellt werden müssen. Zugleich drängen diese Umwälzungen, wie wir sie heute erleben, dazu, den Dialog unterschiedlicher Disziplinen und Fächer neu voranzutreiben (Horn 2019, S. 3). So gesehen ist die ökologische Krise nicht nur Gegenstand der Naturwissenschaften, sondern auch der Philosophen, Philologen und insbesondere auch der Pädagogen. Gewiss, es ist sinnvoll, auch abseits der politisch aufgeladenen Debatten die Natur – wie einst in der Aufklärung – als Bildungsstätte in dem Sinn zu fassen, dass sich der Mensch darin vernünftig einzurichten und zu entwickeln versteht. Daraus ist kontrastiv zweierlei zu lernen: Galten Gebirgslandschaften erstens vor der Aufklärung als Gegenort zum Paradies, so kartographieren die Gipfel, Felder und Wälder nunmehr einen Raum, in dem sich der aufgeklärte Mensch einerseits der Natur als Objekt und andererseits seiner selbst vergewissern kann. Gilt zweitens der modernen Naturwissenschaft im Gefolge von Crutzen die Natur als reine *potentia*, die folgenreich und neu gestaltbar ist, so stimmen gerade Aufklärer wie Albrecht von Haller nicht nur das *laus ruris*, ein Preislied auf das Einfache und Natürliche, an, sondern verbinden es mit zivilisationskritischen und pädagogischen Überlegungen, die sich gerade heute aspektreich erweisen können.

### Natur als Erziehungsstätte und Ausblick

Längst hat also die Natur den Nimbus einer *terra incognita* oder eines *locus deustus* verloren. Mit der Natur verhält es sich wie mit vielen Großbegriffen: Wer sich auf sie einlässt, sollte die Bereitschaft haben, neues Gebiet zu betreten. Spätestens seit Daniel Kehlmanns Vermessung der Erde wurde den zeitgenössischen Lesern klar, dass der Mensch Orte begehen und sich ihnen aussetzen kann. Im Roman erweist sich Alexander von Humboldt als Entdecker und reiselustiger Wanderer, der wie Stifters Protagonisten geologische, meteorologische, mineralische und geographische Phänomene aufzu-

zeichnen versucht. Im Gegensatz zum Theoretiker Gauß tritt Humboldt für das empirische Erfassen des organischen Kosmos ein. Es nimmt kaum Wunder, dass dieser Roman, der in mehr als 40 Sprachen übersetzt wurde, eine Resonanz bei naturwissenschaftlich interessierten Menschen fand. Dabei wird der unberührte und unbekannte Kosmos eingefangen und beschrieben, aber auch entlang der Leitideen der Humanität und der Vernunft erkundet. Am Ende sollte deutlich geworden sein, dass die Natur viele Zugänge und Orte bereithält, in denen sie zur Reflexions- und Erziehungsstätte ebenso mutieren kann wie zum Probierfeld. Ein privilegierter Ausgangsort für umfassende und disziplinär übergreifende Erkundungsgänge wäre die Schule.

### Literatur:

Alt, Peter-André (2001), *Aufklärung*. Stuttgart, Weimar (2. Aufl.): Metzler (=Lehrbuch Germanistik).

Foucault, Michel (1987), *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Übers. v. Ulrich Köppen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= stw 96).

Haller, Albrecht von (1965), *Die Alpen und andere Gedichte*, Stuttgart: Reclam.

Horn, Eva (2019), *Der Mensch als Naturgewalt*. In: *Die Furche* 14 (2019), S. 3-4.

Kant, Immanuel (1968): *Über Pädagogik*. In: *Kants Werke*. Akademieausgabe Bd. IX. Berlin: de Gruyter.

Mendelssohn, Moses (1986), *Ästhetische Schriften in Auswahl*. ed. Otto Best. Darmstadt (2. Aufl.): wbg.

Rousseau, Jean-Jacques (1880), *Julie oder Die neue Héloïse: Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen*. Übers. Hermann Denhardt. Leipzig: Reclam.

Rousseau, Jean-Jacques (1971), *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Stifter, Adalbert (1982), *Bunte Steine*. ed. Helmut Bergner. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer (=HKG 2/2).



Martin A. Hainz

## Aufzugeben – oder: *natura morte*

Natur in der Schule, Naturraum Schule – das klingt vielversprechend und ist wichtig, zu oft wird derlei aber zur kitschigen Inszenierung, deren Naturbegriff weder mit der Natur noch dem, was eine Schule leisten und sein soll, viel zu tun hat. Das sei an einigen Problemen gezeigt, aus denen Aufgaben und besser Aufzugebendes abgeleitet seien.

### Aufzugeben

Schule ist nicht Natur und zu lernen, erst recht, wenn es nicht um jene Modifikationen des Verhaltens geht, die die Konditionierung beschrieb, Ausdruck dessen, dass es die Natur mit dem Menschen nicht so richtig gut gemeint hat – die Kultur aber als seine Quasi-Natur dafür vielleicht, hoffentlich, umso besser.

Manchmal aber wünscht man sich Natur in den Lernbetrieb, und zwar vermutlich dann, wenn die Kultur gar zu menschengemacht erscheint. Dann erscheint es als Defizit, dass es „immer mehr Kindern und Jugendlichen an unmittelbaren Naturerlebnissen“ (Bohn 2019, S. 40) mangle – obwohl zum Beispiel über Viren die Kultur lehrt, was sie sind und wie sie funktionieren, aber auch das, was man, wo sie Krankheiten verursachen tun könne, etwa Hygiene und Impfungen betreffend, während ein Grippevirus als Natur in der Schule weniger zu Erkenntnis und eher zu Fieber führt. Natur passiert uns. Bekannt ist die seit den 1950ern kursierende Fabel vom Skorpion, der an einen Fluss gelangt, wo ein Frosch sitzt. Er fragt diesen, ob er ihn auf seinem Rücken übers Wasser tragen wolle, aber der Frosch sagt, er fürchte, gestochen zu werden. Dann würde ja er mitsamt dem Frosch ertrinken, entgegnet der Skorpion, worauf die Amphibie das Argument anerkennt (vielleicht hat er Habermas gelesen) und den Skorpion auf dem Rücken über den Fluss trägt – bis dieser ihn in der Mitte des Flusses sticht. Als beide ertrinken, fragt ihn der Frosch, warum er das getan habe; Replik des Skorpions: Das sei halt seine Natur.

Das Kuriose aber ist, dass man so Natur nicht erfährt, nämlich sich naturhaft verhaltend. Der Skorpion ist kein Entomologe, er weiß zu Beginn der Überquerung nicht,

was er zu spät für beide (und dann darin widernatürlich) weiß – falls sein retrospektiver Fatalismus denn eine Einsicht ist. Insofern könnte es im Folgenden darum gehen, was man lernen könne – als Gegenstand des Erkennens momentan noch unerkannte Natur –, indem aber die Natur und das Natürliche der Schule doch ausgetrieben werden. Aufgeräumt soll mit einigem werden, was Lehrer\_innen natürlich tun, was die Pädagogik aber nicht tun sollte, sondern unterlassen: was uns Lehrenden, wir haben es ja stets mit Aufgaben zu tun, aufzugeben aufgegeben sein könnte. Dabei beginne ich mit einigen allgemeinen Problemen, um dann mit destruktiven Beiträgen – gewissermaßen Alfred Schirlbauer (1996, passim) im Vorgehen verpflichtet – zu speziell dem Deutschunterricht zu schließen.

### Mitarbeit 1

Mitarbeit macht heute in einigen Grundlagen der Benotung mehr als 50% dessen aus, was dann ausdrückt, ob Schüler\_innen wissen, was sie wissen müssen, um Aufgaben bewältigen zu können, die sie zu bewältigen haben. Das Problem dabei ist, dass es eben darum geht, ob ob Schüler\_innen wissen, was sie wissen müssen, um Aufgaben bewältigen zu können, die sie zu bewältigen haben, ungeachtet dessen, wie sie sich sonst betragen – wofür es ja die Betragenote gibt, die regulieren soll (!), dass der Erwerb jenes Wissens ungestört verlaufen kann. Dieses Betragen ist *conditio sine qua non* des Unterrichts, nicht *principium rationis sufficientis* für das Wissen oder Können oder dessen Annahme und also eine positive Beurteilung.

Hier sei durchaus eingeräumt, dass nur dann das Betragen als Voraussetzung griffe, wenn es Maßnahmen

gäbe, nämlich vor allem die Suspendierung: „Disce aut discede“, „lerne oder gehe“, so lautet das Motto mehrerer Schulen, womit klargestellt ist, dass nur das gemeinsame Interesse an der Sache oder allgemein der Bildung das Lernen ermöglichen werde: als Chance, nicht als Zwang. Schüler\_innen mögen die Schule also nutzen oder aber, was für die Institution jedenfalls nicht jenen Unterschied mache, den es für die Zöglinge macht, sie verlassen – was, seit die Schulpflicht eine Ausbildungspflicht wurde, anstatt ein Recht auf Bildung universell nachdrücklich zu realisieren, schwierig wurde. Seitdem werden Kinder und Jugendliche mindestens kaserniert, das Jugendgefängnis ist dann die worst case-Schule. Immerhin sollte man aber – ohne den „puer robustus“ abzuwerten, es habe wohl auch „die Bengelerei [...] ihre Genies“ (Lichtenberg 1968, S. 736; cf. Thomä 2018, S. 29) – die Differenz zwischen diesem Fall und dem besseren, der Schule, die eine ist, evident halten. Statt die Mitarbeit zu fetischisieren, wäre insofern das Betragen ernst zu nehmen.

## Mitarbeit 2

Mitarbeit ist also zunächst gut gemeint – es möge nicht soviel Druck auf jenen lasten, die so, wenn sie bei einer der Schularbeiten gescheitert sind, hierdurch zeigen können, dass sie über das Wissen bzw. das Können ja verfügen. Und auch den Pädagog\_innen meint es die Mitarbeit gut: Wer nicht könne, was er/sie solle, wolle nicht. Das ist zwar falsch und missversteht, dass Arbeitshaltung als Bildung oder wenigstens deren Vorbedingung ein mit Bourdieu zu beschreibendes Kapital ist, aber es beruhigt. Und es ist auch sogleich eine Lektion für die Schüler\_innen, und zwar fürs Leben: Jeder habe das („natürliche“ oder sonstige) Vermögen, um in der Gesellschaft mitzuwirken, wer nicht ihr Teil ist, der habe also nicht gewollt. Diese für die angeblichen Leistungsträger\_innen der Gesellschaft praktische Vereinseitigung der Inklusion stört dann vielleicht die Solidarischen – aber diese werden so ja ohnehin durch natürlich Sozialkompetente abgelöst (cf. zur „Unnatürlichkeit“ von Solidarität etwa Rorty 1997, S. 16).

Die Lektion fürs Leben wirkt – natürlich – in die ja lebensnahe Schule zurück. Dort werden so arbeitsame, durch Frustration auf die Stelle, die sie offenbar ja ge-

wollt haben müssen, genötigte Menschen herangezogen, an denen auch eher dieser Wille zur Arbeit und zur permanenten Ausbildung beurteilt wird: Deshalb gilt die Betragensnote wenig, die, weil's um die Natur geht, eine Verhaltensnote wurde, man hat sie in die Notengebung eingeschmuggelt, was nicht ganz redlich, aber effizient ist.

Ob für diesen Erfolg mitgearbeitet worden ist, das wäre in einer Schule übrigens schon darum nicht leicht zu beantworten, weil Schule – scholé – gerade nicht Arbeit meint. Wie aber sollen Schüler\_innen mitarbeiten, wo gar keine Arbeit vorliegt? Aber es scheint ja natürlich, dass gearbeitet wird. Was wäre natürlicher als Arbeit? Und noch das ist Begriffskitsch, weil Natur auch nicht Arbeit kennt. Der Bär hält, wenn er jagt, seinen Metabolismus in Gang, er geht danach auch nicht in seine Höhle, um dort Freizeitaktivitäten bzw. -passivitäten nachzuhängen. Er tut oder lässt all das übrigens ohne zertifizierte Bärenkompetenz.

## Mitarbeit 3

Weil aber in der Schule heute in der Tat Arbeit simuliert wird, bleibt wenig Zeit für Schule. Zwischen Projekten gibt es die ständige Prüfungsimmanenz der Mitarbeit. Indes ist es doch so, dass die Lehrenden mitunter auch tatsächlich lehren könnten, also etwas erzählen, etwas erklären oder etwas zeigen. Sie erklären und zeigen mitunter, warum man eine Aufgabe so oder anders lösen könne, also das, was als Epistemologie dann das Fach ausmacht – was seinerseits zu formulieren aber nicht zwingend von den Lernenden erwartet werden kann, auch nicht samt Matura. Lehrer\_innen lehren dabei, dass man etwas auch anders sehen kann, dass die Natur noch nicht die Aufgabenstellung ist, zu der es auch nicht die Lösung gibt – insofern lehren sie dialektisch, was Natur ist, sie holen sie in die Schule, indem sie sie aus der Schule heraushalten...

Dieser Umstand, dass man darum nicht einfach genug weiß, wenn man weiß, was man gerade in diesem Moment einem Standard zufolge wie tun soll, ist unnatürlich. In der Natur ist eine Verhaltensweise gut genug, wenn sie funktioniert, die Natur denkt nicht über sich nach, um angesichts ihrer selbst neue Zugänge zu dem Begriff zu finden, den sie von sich nur hat, wenn Begriffsfindung und hier Natur-Denaturierung des Menschen

Natur sein sollte. Solche Verhaltensweisen lassen sich denn auch einüben – Mitarbeit ist vielleicht eher, was ein Bärenjunges tut, indem es zu spielen scheint. Wie dieses „Spiel“ schon Ernst ist, gibt es eben auch nicht, wenn der Eisbär zum ersten Mal eine Robbe erlegt hat, das erwähnte Bärenzertifikat. Ähnlichkeiten zur innerhalb des simulierten Ernstes in der Schule erlangten Maturität bestehen nicht zufällig: Wer so gelernt hat, der ist für komplexere Aufgabenstellungen allerdings schlecht vorbereitet, weshalb neben jenen Schulen, die derart verfahren, die Gymnasien eine Parallelwelt darstellen, in der vermittelt wird, dass Verstehen nicht Arbeit ist, noch belegbar durch eifrige Imitation einzelner Arbeitsschritte im Unterricht, wenn bei der Schularbeit, die man übrigens dringend umbenennen sollte, Entscheidendes an Verständnis gefehlt hat.

Komplexe Aufgabenstellungen: Das sind solche, wo erlernte Arbeitsschritte addiert nicht das ergeben, was man braucht. Man stelle sich nur eine etwas ungewöhnlichere Installation vor, bei der Rohre eine unübliche Dicke haben, Kessel eine ungewöhnliche Dimensionierung aufweisen etc. – und auf einmal wäre man bei „Extremwertaufgaben“, die zum Beispiel dafür sorgen, dass in der Praxis „Kessel [...] nicht so oft explodieren“ (Wittgenstein 1993, S. 425), im Idealfall sogar gar nicht, wobei dennoch weder Material verschwendet noch die Energieeffizienz gesenkt wird.

Wenn Mitarbeit als Ausbildung – und in Wahrheit ginge es in der Schule ja um mehr: Bildung nämlich – da ausreichte, würde diese Aufgabe von jener Person übernommen, die einst schon vor dem Klempnermeister im Auto saß, die Werkzeuge blank geputzt, um dann alles genau so zu machen, wie es gemacht werde, aber 1. nur isolierte Arbeitsschritte betreffend und 2. dann, wenn es nicht drauf ankam, denn das ist ja das Argument bei der Mitarbeit: den Druck zu reduzieren. In der installierten Therme aber muss alles funktionieren und sollte also bei Abweichungen zur Gänze verstanden worden sein, was da eingebaut wurde – und es bestehen ganz undidaktisch eben Druckverhältnisse. Zur Qualifikation gehört übrigens bei vielen Arbeiten, dass sie auch bei suboptimalen Bedingungen erledigt werden. Der Unfallchirurg, der nur in stressfreiem Umfeld immerhin die meisten Arbeitsschritte erledigen kann, ist jener, dem das Unfallopfer auf dem Tisch verblutet.

## Infotainment

Unterricht ist also nicht Arbeit bzw. Mitarbeit. Und er ist auch nicht unterhaltsam – entgegen der Behauptung derselben Experten, die ihn über die Mitarbeit definieren, als wäre Arbeit per definitionem amüsant. Zu diesem Fehlschluss kommen manche Bildungsexperten übrigens vielleicht darum, weil sie selbst nur das Coaching erlernten (angeblich) und ausübten (permanent).

Die unterhaltsame Lehrkraft animiert zu dem, was in Quasiarbeit Unterricht simuliert. Man versteht nichts, aber man hat viel erlebt und getan. Wie wäre es dagegen mit einem Unterricht, der eine gewisse Resilienz gegenüber den Mühen des Langweiligen und Beschwerlichen förderte? Es ist nämlich eine Haltung, sich zu interessieren, um dann erst das nur dem Interessierten (dennoch: tatsächlich) Interessante wahrzunehmen. Und manchmal sollte man ferner als Mensch von Maturität seine Interessen wahrnehmen, auch wenn diese im Falle der Steuererklärung oder eines vernünftigen Wahlprogramms nicht zwingend zuckerlbus erscheinen. Schule nähme so das ernst, was sie unterrichtet. Derzeit ist es fast schon ein Glück, wenn im Unterricht Goethe für sich steht und das didaktische Ziel nicht ist, lustiger als Mephistopheles zu sein, falls die Lehrkraft diesen kennt und zu erwähnen wagt, was zur Verblödelung des Gegenstandes führt ... oder zu einer dann falsch eingeschätzten Langeweile, dass man Goethe nicht lesen habe dürfen, sondern müssen. Goethe wusste es übrigens genau, mit wem man es zu tun habe, wenn die Langeweile so gemieden wird, wenn es eine Unfähigkeit zu derselben mit dann ungeahnten Folgen gibt: „Wenn die Affen es dahin bringen könnten, Langeweile zu haben, so könnten sie Menschen werden.“ (Goethe 1965ff., Bd 18, S. 615)

Das Gegenprogramm des angeblich abwechslungsreichen Unterrichts, der aber immer gleich ausfällt, lautet: „Anspruchslosigkeit für alle“ (Schirlbauer 1992, S. 27)! Dabei wiederholt sich, dass Schüler\_innen, die etwas nicht können, etwa trotz solch einem Unterricht Interesse und Verständnis aufbringen, vielleicht aufgrund einer Immunisierung durch einen ansatzweise bildungsbürgerlichen Hintergrund, (angeblich) ganz einfach wirklich, offensichtlich, nicht wollen. Das, was als Arbeitsethos auch repressive Momente aufweist, ist aber wie

angedeutet auch Kapital und leichtfertig vorenthaltene Chance: und nicht nur jene auf Selbstoptimierung.

Die „Leistungsverhinderung“, um die es sich bei vielen Maßnahmen geradezu handelt, ist so als „Kritikverhinderung“ (Heydorn, zit. ibid., S. 27) wie schon angedeutet der Lehrkraft und hernach jedem System, das vor allem Affen (oder noch besser andere, unrettbar kompetente Naturwesen) brauchen kann, sehr dienlich. Bei diesem Unterricht wie dem Paradigma der Kompetenz geht es um Irritationsvermeidung. Ob, wer sich in genau diesem Sinne der Kompetenzorientierung verweigert, sich nicht – statt des Lehrers, der in diesem Punkt versagt haben mag – als besagter puer robustus von einer pädagogischen Erblast befreit, die Lichtenberg skizziert, ließe sich übrigens fragen:

„Überhaupt glaube ich, daß es sehr wenige Lehrer gibt, die so unterrichten, daß sie das vermeiden zu lehren, was sie selbst, wenn sie bei jetzigem Verstande jung wären, vermeiden würden zu lernen.“ (Lichtenberg 1971, S. 151)

### **Nicht genügend**

Vielleicht sollte man sich fragen, ob mit der Differenz zwischen Genügend und Nicht genügend nicht oft zu schlampig umgegangen wird, und zwar gerade dadurch, dass zwecks Objektivierung ständig geprüft wird, Schularbeit um Schularbeit plus Mitarbeit, wobei im Schnitt zu genügen wäre. Wie sich das mit der dogmatischen Lebensnähe vertrage, diese Frage stelle ich nicht, weil diese Unterricht wie angedeutet durch Pseudo-Ernst bloß behindert, man müsste aber fragen, ob ein Genügend nicht ausdrückt, dass verlässlich auf Kenntnisse aufgebaut werden könne: ob in der nächsten Schulstufe, der nächsten Schulart oder im Beruf. Steigen Schüler\_innen mit mehreren negativen Schularbeiten auf, so entspricht das zugespitzt einem Klempner, dem vier von sechs Thermen explodieren, der aber immer pünktlich ist und einzelne Arbeitsschritte relativ gut erklären kann. So gesehen ließe sich sogar fragen, ob es sinnvoll ist, Lernende, die auch nur ein Nicht genügend auf eine Schularbeit haben, in diesem Fach einfach aufsteigen zu lassen – und wenn das zu weit führt, so hält man es für möglich, dass Schularbeiten nicht nur umbenannt, sondern abgeschafft werden könnten, stattdessen könnten

am Jahresende externe Prüfer\_innen beurteilen, ob die Prüflinge entsprechen (cf. zum „Rollenkonflikt des Lehrers, einerseits Aufklärer [...] und andererseits Beurteiler zu sein“, Schirlbauer 1992, S. 112).

Das wären Änderungen, die freilich Geld kosten – und Unzufriedenheit schaffen, wo die (übrigens unnatürliche) Frage, wieso denn nicht jeder alles sein und tun könne, nicht mehr mit der Auskunft, dass natürlich jeder alles das, was er tun und sein wolle, auch tun und sein könne, manche aber, siehe oben, halt nicht wollen, falsch und dennoch unwidersprochen beantwortet werden kann.

Billiger ist, was man stattdessen macht. Man schafft kindgemäße Verweilstätten, wo der Umstand, dass nicht alles, was Schule heißt, auch eine ist, verwaltet wird. Irgendwann geht der oder die letzte Immature, erst dort, wo Mitarbeit dann mit der Arbeitswelt kollidiert, oder dort, wo die Epistemologie keine Ausnahme für Bemühte macht, zeigt sich dann, dass der Klempner Thermen einbaut, die explodieren. Man ruft ihn dann an: „Die Therme, die Sie eingebaut haben, ist explodiert.“ – „Das macht nichts. Ich bin nämlich kein Klempner, ich bin Installateur.“ Der Logik, die Hauptschule Mittelschule zu nennen, entspräche das. Aber zuvor bleibt man in der berühmten Höhle Platons, in ihr sitzen Höhlenbären, die, da jeder Klassenraum einen Beamer hat, amüsiert werden; und darauf vorbereitet werden, dass es zum Affen, der gelangweilt zu denken begann, sowieso nicht gereicht hätte. Das macht aber nichts, denn über das, was der Anstand oder die Vernunft gebietet, hinaus wird heute das Kind-, Jugendlicher- oder Schülersein bzw. die Unmündigkeit als attraktiv präsentiert – schuld ist der Verantwortliche, während der Unverantwortliche betreut wird, ohne die Mahnung, so sich und der Gesellschaft etwas schuldig zu bleiben. Karl Lagerfeld erzählte in einem Interview, seine Eltern hätten dafür gesorgt, dass ihm bald nicht mehr vorgelesen wurde, auf dass er lerne, dass der Unmündige etwas verpasst. Heute scheint es geradezu umgekehrt zu sein (cf. allgemein Giglioli 2015, passim).

### **Kompetenz**

Wer rasch zufrieden ist und die Reaktionen zeigt, die normgerecht sind, ist kompetent. Dieser Mensch sei na-

türlich und naturgemäß. Er arbeitet, wenn er soll, hält sich sonst fit = einsatzbereit und hält still, wenn er nicht benötigt wird. Noch verwendet Amazon aus Kostengründen keine Logistikroboter, aber irgendwann wird man das situationelastische Prekariat brauchen, das arbeitslos vor allem auch Fatalismuskompetenz hat.

Besonders zu würdigen ist diese Kompetenz im Bereich des Digitalen – Einübung in die Abhängigkeit von Interfaces, die andere bestimmen, bis sie bestimmen, dass man nun unterhalten werden will. Das wird dann, während die Information in der Schule, was problematisch ist, unterhaltsam sein soll, hier mit so etwas wie Information durchsetzt, die aber vor allem reklamiert wird: Hier werde man unterhaltsam informiert, wie man dort informativ unterhalten werde. Die In- und Präformierten gewöhnen sich schon als Schüler\_innen daran, Information rasch und umstandslos zu bekommen, am besten auf unterhaltsame Weise. Nicht Aufbereitetes wird irgendwann ignoriert, als ob wie ein gütiger Gott eine gütige Schwarmintelligenz schon dafür sorgt, dass die eigenen Anliegen einem 1. vermittelt werden, 2. aufbereitet – und zwar 3. Interessen gemäß, die allein die eigenen sind. Information ist, dass „man doch (wisse), was man hat“ (Goethe 1965ff., Bd 8, S. 347). Ohne Goethe-Lektüre klingt das ganz passabel.

## Interpretation

Ist schon von der Literatur die Rede, sei hier ins Fachspezifische und die Marginalisierung der Literatur im Deutschunterricht gegangen. Statt Schüler\_innen anhand der Literatur die Möglichkeiten von Sprache aufzuzeigen, lehrt man sie die unbeholfene Mimesis an nicht minder Unbeholfenes aus dem Textsortenkatalog, worin zum Beispiel Essays zu Erörterungen oder – lebensnäher, also womöglich schlimmer – Meinungsreden verkommen.

Aber selbst da, wo der literarische Text ins Zentrum rückt, wird er zum Schlüsselreiz einer normierten Reaktion. Dazu muss er erst aufs Thema reduziert werden – sonst müsste man noch erklären, wieso und inwiefern man auf Ellipsen oder Enjambements gefälligst so und nicht anders zu reagieren habe, statt umgekehrt zu fragen, wie man solche Reaktionen auf Formen zurückführen und auf der Hut vor ihnen sein könnte. Also ist ein Text hier sein Thema. Daher rührt auch die unsägliche

Frage vieler Lehrer\_innen: Was wollte der/die Autor\_in damit sagen? Die kompetente Interpretation behandelt also Literatur zunächst als Sprachbehinderung. Goethe, Stifter und Handke konnten eben nur andeuten, was nun Schüler\_innen in die gültige Form bringen. Und diese Aussage muss dann der von der Lehrperson festgestellten entsprechen, die wiederum der zu genügen hat, die im Falle der Zentralmatura von Ministerialbeamt\_innen bestimmt wurde.

Hernach folgt die vorgegebene Reaktion, gerne wertend, denn auch das Thema wird nicht eigentlich diskutiert; es gibt in der Meinungsrede bloß Meinungen, bei der dialektischen Erörterung heben sie einander und damit sich im Idealfall auf, zuletzt stimmt alles und nichts – und auch wenn es um Leben und Tod geht, ist das Thema schließlich samt seinem Pseudoernst erledigt und das Sich-Fügen wieder eingeübt. Man könnte sich fragen, ob das nicht noch mit den Fridays for Future harmoniert, die bei aller vorgeblichen Radikalität ja zuletzt auch nicht in Denkmodelle münden. Hier wird auf die scholé, also das Denken, verzichtet, in so etwas wie einer Mitarbeit...

Stattdessen wäre close reading doch eine womöglich redlichere Weise, mit Literatur umzugehen, nicht wie mit einer Verrätselung von Themen, über die man besser dies und jenes meine, wobei Argumentationen einander aufheben und zuletzt auch nichts bedeuten. Man könnte stattdessen Methoden des Verstehens erproben, die in einen Widerstreit miteinander geraten dürfen, der aber zum Text zurückführt – der nicht durch Kompetenz ersetzt wird, welche darin besteht, erst gar nicht zu lesen, sondern rhetorisch versiert letztlich zu gehorchen. Der Text wäre und bliebe das Problem: „Die Lektüre ist ein anarchischer Akt. Die Interpretation, besonders die einzige richtige, ist dazu da, diesen Akt zu vereiteln“ (Enzensberger 2009, S. 358; cf. Hainz 2011, S. 99ff.) – und darum darf und muss das close reading die Interpretation suspendieren, wie auch das, was den Kompetenten zum Verantwortungslosen machen könnte. Die Liste der Einwände gegen diese Kompetenz ist lang, sie beginnt vielleicht schon mit Interventionen wie 1964 Sontags Against Interpretation in der Evergreen Review (cf. Sontag 1969, S.13ff., ferner speziell zum Kompetenzbegriff u.a. Baum 2018, passim, Boelderl 2018, passim, Hainz 2018, passim sowie Pazzini 2018, passim).

Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass natürlich mit dem Text als Problem auch der Text als Quasi-Methode bagatellisiert wird. Der Essay ist als Erörterung oder Meinungsrede kein Essay mehr, sondern ein stilistisch unbeholfener Thesen-Antithesen-Mix samt Fakten aus Boulevardblättern und der Meinung von Elternhaus, Freundeskreis und Lehrpersonal. Musil warnte, den Essay nicht als „Wissenschaft in Pantoffeln“ (Musil 1978, S. 1223) misszuverstehen – nach dem heutigen Ausbildungsideal irrte er.

### Aufgabe

Soviel ist uns aufgegeben, soviel wäre aufzugeben. Soviel ist natürlich, so oft ist die Natur aber das Problem. Aber man muss wohl ... naturgemäß ... nicht aufgeben.

### Literatur:

Baum, M. (2018). Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript Verlag (Lettre).

Boelderl, A. R. (2018). »Kannitverstan« als literaturdidaktisches Prinzip. Von der In-Kompetenz der Problemlösung und der Nicht-Kompetenz der Problemfindung. In: ide – informationen zur deutschdidaktik, 1 – 42, S. 94-107.

Bohn, B. (2019). Hunde in der Schule. In: phpublico, Heft 1, Juni, S. 40-44.

Enzensberger, H. M. (2009). Scharmützel und Scholien. Über Literatur, ed. R. Barbey. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp Quarto).

Giglioli, D. (2015). Die Opferfalle. Wie die Vergangenheit die Zukunft fesselt, trad. M. Henninger. Berlin: Matthes & Seitz.

Goethe, J. W. v. (1965ff.). Berliner Ausgabe. Poetische Werke. Kunsttheoretische Schriften und Übersetzungen, ed. S. Seidel et al., Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag.

Hainz, M. A. (2011). Parallelweltkompetenz. Vom Lesen. In: Aussiger Beiträge, Nr 5, S. 99-108.

Hainz, M. A. (2018). Sprachbeherrschung. Autorität und Deutschunterricht. In: Schirlbauer, A., Schopf, H., Varelija, G. (Hrsg.). Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der »einheimischen« Begriffe. Wien: Erhard Löcker, S. 210-227.

Lichtenberg, G.C. (1968). Schriften und Briefe, ed. W. Promies. Bd I: Sudelbücher. München: Carl Hanser Verlag.

Lichtenberg, G.C. (1971). Schriften und Briefe, ed. W. Promies. Bd II: Sudelbücher II · Materialhefte, Tagebücher. München: Carl Hanser Verlag.

Musil, R. (1978). Gesammelte Werke in neun Bänden, ed. A. Frisé. Bd 8: Essays und Reden. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Pazzini, K.-J. (2018). Sehnsucht nach Sichtbarkeit, Abgrenzbarkeit und Zurechenbarkeit. Über Kompetenzen und deren Verlust. In: ide – informationen zur deutschdidaktik, 3, S. 12-24.

Rorty, R. (1997). Kontingenz, Ironie und Solidarität, trad. C. Krüger. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=stw 981).

Schirlbauer, A. (1992). Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik. Wien: WUV.

Schirlbauer, A. (1996). Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl.

Sontag, S. (1969). Against Interpretation and other Essays. New York: Dell Publishing (Laurel Edition).

Thomä, D. (2018). Puer robustus. Eine Philosophie des Störfrieds. Mit einem neuen Nachwort über Donald Trump und den Populismus. Berlin: Suhrkamp Verlag (=stw 2275).

Wittgenstein, L. (1993). Werkausgabe, ed. J. Schulte et al., Bd 1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=stw 501).

Thomas Benesch

## Urban Gardening: Kleinräumige, gärtnerische Nutzung städtischer Flächen innerhalb von Siedlungsgebieten mit Fokus auf Gemeinschaftsgärten

Der Artikel liefert eine Betrachtung von Gemeinschaftsgärten. Dazu wird ein kurzer historischer Überblick über die Entstehung und Entwicklung von städtischen Gartenanlagen dargelegt, und in weiterer Folge die unterschiedlichen Aspekte, die sich in zehn verschiedene Handlungsräume kategorisieren lassen, aufgezeigt. Vorteile und Herausforderungen aus Sicht der Betreiber\_innen, Nutzer\_innen und auch im Hinblick auf die Natur bzw. ökologische Konsequenzen werden ebenso besprochen wie mögliche kritische Punkte, die im Zuge von Urban Gardening zu berücksichtigen sind.

### Einleitung

Ein Gemeinschaftsgarten ist ein Garten der von einer Gruppe von Personen gemeinschaftlich genutzt und betrieben wird, dazu gehört die intensive Pflege der auf dem Grundstück befindlichen Bepflanzung. Die Charakterisierung des Gartens bestimmt sich über das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren wie Zielsetzung, Funktion, räumliche Bedingungen, Art der Nutzung, Entstehung und Zusammensetzung der Gruppe, Rechtsstatus, Lage, Zugänglichkeit und Bepflanzung. Kaum ein Garten gleicht einem anderen (Appel, Grebe / Spitthöver 2011, S. 36f). Oft sind es mobile Gärten, in denen die Pflanzbeete in Gefäßen angelegt werden und fruchtbare Gartenerde zugeführt wird, sodass das Fruchtbarmachen des brachen Bodens entfällt (Schwerzmann 2013, S. 55).

Seit den sechziger Jahren wird zudem der Begriff Urbane (=Städtische) Landwirtschaft / Urbaner Gartenbau, auf Englisch Urban Gardening verwendet. Urbaner Gartenbau / Urbane Landwirtschaft zielt auf die Produktion von Nahrungsmittel und Nichtnahrungsmittel innerhalb von Städten und Stadtgebieten für den städtischen Markt ab, wobei die Produktion in der Regel auf freien Flächen entlang von Straßen und Bahngleisen, auf Hinterhöfen oder Dächern erfolgt (Hoffmann 2002, S. 84). In der Weiterentwicklung zu neuen Formen des städtischen Gärtnerns finden sich vermehrt Selbsterntebeete, Dachgärten oder Aktivitäten in Bezug auf das ‚Guerilla Gardening‘ (Hammes/Cantauw 2016, S. 16).

Die Student\_innen- und Bürger\_innenrechtsbewegung der 1968er Jahre, sowie die erste Ölkrise 1973, die einer Wirtschaftskrise gefolgt war, hatten eine städtische Umgebung erzeugt, die aus müllübersäten, brachliegenden Flächen bestand, wobei diese aus Immobilienspekulationsgründen der Verwahrlosung überlassen worden waren. In den 1970er Jahren gab es in New York mehr als 25.000 solcher Brachen, die zu Plätzen informeller Geschäfte, so auch Drogenhandel und Prostitution wurden (Krasny 2012, S. 27). In dieser Entwicklung zeigt sich ein Vorteil von Urban Gardening, der sich erst auf den zweiten oder dritten Blick erschließt: wenn öffentliche Flächen in Form von Gemeinschaftsgärten genutzt werden, werden auf diese Weise sichere Areale geschaffen, die Verbrechen vorbeugen können. Gemeinschaftsgärten werden bewusst unter zu diesem Zweck errichtet, oder sie zeigen dies als Nebeneffekt (Haubenhofer/Schwab/Cervinka 2016, S. 28).

### Handlungsfelder von Gemeinschaftsgärten

Durch die Bandbreite von Aufgaben und Nutzungsmöglichkeiten von Urban Gardening wird offensichtlich, welche Bedeutung die grünen Einrichtungen für Gärtner\_innen und ihr Umfeld einnehmen können, die sich in zehn Handlungsräume einteilen lassen.

#### *Politischer Handlungsraum*

Ein Beispiel für den politischen Handlungsraum zeigt sich in jenen Gemeinschaftsgärten, deren Entstehung

von Seiten der Verwaltung in die Wege geleitet wurde (Hammes/Cantauw 2016, S. 17). Dabei muss sich die urbane Landwirtschaft als Baustein einer nachhaltigen Stadtentwicklung verstanden werden (Lohrberg 2011, S. 148). In diesem Zusammenhang ist das Guerilla Gardening eine Intervention in dem öffentlichen Raum. Mehr oder weniger heimlich werden urbane Räume, wie zum Beispiel Baumscheiben, von Privatpersonen bepflanzt, um ein Zeichen des zivilen Ungehorsams und politischen Protests zu setzen oder als Ziel die Stadt zu verschönern. Dabei kommen Samenbomben (seed bombs) zum Einsatz (Hammes/Cantauw 2016, S. 17).

#### *Sozialer Handlungsraum*

Die Teilnahme an einem Gemeinschaftsgarten erfolgt in der Regel freiwillig, ebenso gemeinschaftsorientiert ist die Nutzung der Flächen (Rosol 2006, S. 2). Der Gemeinschaftsgarten ist der einzige in dieser Form, in welchem der sozialen Komponente viel Platz eingeräumt wird. Sie bringt die Stadtbewohner\_innen wieder mit dem Ursprung ihrer Nahrung in Kontakt und lässt damit vergessene Zusammenhänge der Nahrungserzeugung wieder „begreifbar“ werden; zudem steigert das Gemeinschaftsgärtnern die Lebensqualität von sozial benachteiligten Quartieren und trägt positiv zur Quartiersentwicklung bei (Steinbuch 2017, S. 60f).

Die Ansiedlung von kollektiven und (zumindest partiell) öffentlich zugänglichen Gärten in städtischen Quartieren hat eine Veränderung der räumlich-sozialen Situation zur Folge. Die Gärten dringen in Nachbarschaftsstrukturen ein und bereichern sie. Sie versehen sie mit neuen Akzenten und beleben das nahräumliche soziale Klima (Werner 2011, S. 63). Bütikofer (2012, S. 119) betont, dass in Gemeinschaftsgärten Menschen miteinander in Kontakt kommen, die sich im Alltag selten begegnen. Dadurch sollen die Grenzen urbaner Parallelgesellschaften aufgeweicht werden, und die Möglichkeit für eine Zusammenarbeit über soziale, demographische oder kulturelle Grenzen hinweg stattfinden.

Doch ein Gemeinschaftsgarten kann sich auch negativ auf bestimmte Teile der Gemeinschaft auswirken, indem das Projekt jene Personen ausschließt, die aufgrund finanzieller, materieller oder sozialer Beweggründe nicht daran teilnehmen können. Dadurch könnten sich lokale gesundheitliche Ungleichheiten weiter verstärken und/oder für einzelne Menschen oder Gruppierungen zu so-

zialem Ausschluss führen (Haubenhofers/Schwab /Cervinka 2016, S. 29).

#### *Subjektiver Handlungsraum*

Die Gartenbewegung lässt sich als Vielfalt grüner Aktionsformen im öffentlichen Raum beschreiben, die für Vernetzung und Hybridisierung und gegen Aus- und Abgrenzung streitet. Es geht ihren Protagonist\_innen darum, sowohl städtische Flora und Fauna als auch (fremde) Nachbar\_innen (besser) kennen zu lernen (Kropp 2011, S. 83).

Nach Werner (2012, S. 54) ist „Die neue Hinwendung zum Gemeinschaftsgärtnern in der Stadt viel mehr als nur eine eigenwillige Stimme innerhalb einer äußerst prominenten Strömung ‚hin zur Natur‘ zu verstehen.“ Die Konzentration auf Nahumfeld ist kein Rückzug, sondern eine konsequente, selbstbestimmte Reduktion von (fremdbestimmter) Komplexität, um sich auf das Wesentliche besinnen zu können. Das Re-Grounding ist eine bewusste Strategie, sich auf die zu erwartenden dauerhaft unsicheren Verhältnisse entsprechend einzurichten (Borgstedt 2011, S. 121).

#### *Strukturierender Handlungsraum*

Spannend ist der Verlauf, wenn aufgrund von Gemeinschaftsgärten aus häufig vernachlässigten „Nicht-Orten“ plötzlich Gegenden entstehen, in denen sich Menschen begegnen und von der gemeinsam bewirtschafteten Plattform des Gartens aus auch andere, gemeinsame Interessen entdecken (Müller 2011, S. 23). In Großstädten ist das Abweichen in die Vertikale in Form von Dachgärten eine Möglichkeit, in dem eng besiedelten Stadtraum gärtnerisch tätig zu werden. Eine andere Gelegenheit bietet sich in Form einer Anlage von Gärten auf Flachdächern, die idealerweise für alle Bewohner\_innen des jeweiligen Hauses gleichermaßen nutzbar sein sollen. Gerade die Idee von Dachgärten ist eine Reaktion auf städtische Verdichtung und soziale Vereinzelung (Hammes/Cantauw 2016, S. 17).

Die Gartenprojekte dienen dazu, den Lebens- und Wohnraum über die einzelnen Wohnungen und Häuser hinaus in die angrenzenden Gartenflächen zu erweitern und wirken einem Gefühl von Isoliertheit beziehungsweise einem Abgeschnitten-Sein von der Welt auf positive Weise entgegen (Werner 2011, S. 63f).



*Handlungsraum Gesundheit*

Der Aspekt Urban Gardening betrifft insbesondere die gesundheitliche Relevanz, die Menschen dem Garten zuschreiben. Dies bezieht sich auf die Bewegung an der frischen Luft, als auch durch die Möglichkeit, selbst angebautes und pestizidfreies Bio-Gemüse zu essen. Als weiteres Motiv kann die Freude an der Sortenvielfalt oder an den sozialen Kontakten genannt werden (Heisteringer 2011, S. 307). Die Arbeit im Garten wirkt sich positiv auf das körperliche und seelische Befinden aus; die Knochendichte und die Kraft in den Händen nehmen durch die Gartenarbeit zu. Eine Stunde Gärtnern die Woche kann dazu beitragen, einen Herzinfarkt vorzubeugen (Guéguen/Meineri 2013, S. 42). Ein weiterer Gesundheitseffekt ist, dass die vermehrte körperliche Aktivität sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen gleichermaßen positive Wirkung zeigt (Haubenhofner/Schwab/Cervinka 2016, S. 26).

Mit Hilfe von Gemeinschaftsgärten können Ernährungsgewohnheiten positiv beeinflusst werden. Die Anlage einer „gesunden Torte“ ermöglicht etwa, durch die kreisförmig angelegten Beete das Interesse von Kindern zu steigern – dies gelingt bestens mit Pflanzen, die spezielle Sinne ansprechen, so etwa die Colapflanze, Erdbeeren oder Minze. Gartenworkshops dienen dabei, die Kinder nicht nur zum Sehen, Fühlen, Riechen und Tasten anzuregen, sondern auch zum Selbereinsetzen von Blumen und Kräutern (Nebrensky/Fresser 2009, S. 8).

Es können gesundheitliche Risiken beim Gärtnern auftreten, wie Verletzungen oder körperliche Überanstrengungen. Dazu könnte eine erhöhte Einnahme von (Schwer-) Metallen durch kontaminierten Boden zählen, was in weiterer Folge zu schwerwiegenden gesundheitlichen Problemen führen kann (Haubenhofner/Schwab/Cervinka 2016, S. 29).

*Kultureller Handlungsraum*

Im Hinblick auf den kulturellen Aspekt zeigt sich, dass urbane Gärten auf Begriffsebene mutmaßlich Disparates vereinen: Das rastlose Unterwegssein in den Verkehrsadern der Stadt versus das Wurzeln schlagen am konkreten Ort: den permanenten Beschleunigungsdruck der Handlungs- und Produktionsabläufe versus die Langsamkeit des Wachstums der Pflanzen: das engmaschige (Waren-)Netz der unmittelbaren Verfügbar-

keit versus das Warten und Ausprobieren; die Kultur der Feeds – des permanenten Gefüttert-Werdens, obwohl Sättigung längst erreicht ist – versus das Suchen und Gestalten, die großstädtische Anonymität versus die persönliche Begegnung (Borgstedt 2011, S. 118). Das soziale Geschehen in den Gärten ist dabei nicht harmonisch und konfliktfrei, im Gegenteil. Die Artikulation und das Verhandeln von Differenzen sind an der Tagesordnung, wobei demokratische Prinzipien Beachtung finden (Werner 2011, S. 62).

Am Beispiel Wien zeigt sich, dass der Anteil an Personen mit Universitätsabschluss in den Gemeinschaftsgärten mehr als doppelt so hoch ist; der Anteil an Personen mit AHS-Abschluss knapp drei Mal so hoch ist wie in ganz Wien. Der Anteil an Personen ohne höhere Schulbildung beträgt in den Gemeinschaftsgärten dagegen nur etwa ein Fünftel des städtischen Anteils. Der Anteil der aus anderen Ländern Zugewanderten beträgt hingegen etwa zwei Drittel des städtischen Anteils (Exner/Schützenberger 2017, S. 172).

*Ökologischer Handlungsraum*

An erster Stelle in Bezug auf Ökologie steht der positive Einfluss der Pflanzung auf das Stadtklima und die Biodiversität in Flora und Fauna; dieser Aspekt gewinnt durch Gemeinschaftsgärten zusätzlich an ökologischer Bedeutung. (Haide/Halder/Jahnke/Mees 2011, S. 270). Gemeinschaftsgärten sind als urbane Versorgungssysteme im Nahrungsbereich wichtig (Paech 2011, S. 89, 99).

Gerade das Aufkommen des Urban Gardening wird nach Lembke (2009: 114) als „renaissance of gardens“ bezeichnet. Durch Wirtschafts- und Umweltkrisen steht bei den Menschen das Verlangen „to produce one’s own foodstuff by applying ecological methods and insights“ (ebd.). Der Gemeinschaftsgarten in dem auf biologischer Art Gemüse angebaut wird, ist eine CO<sub>2</sub>-Senke und aus diesem Grund ein Zugewinn zum globalen Klimaschutz. Dabei ist die „Urbane Nahrungsmittelherzeugung kompatibel mit suffizienten und subsistenten Versorgungsmustern, senkt die soziale Vulnerabilität. Gärtnern bedeutet, urbane Areale in Besitz zu nehmen und in erste Vorboten einer Postwachstumsökonomie zu verwandeln.“ (Paech 2011, S. 101)

Neben Laubhaufen und Insektenhotels ist die urbane Imkerei ein zentrales Element in zahlreichen Garten-

projekten. Dahinter steht das Bewusstsein, dass Bienen als Bestäuber essentiell für Fruchtbildung und Pflanzenvermehrung sind (Karge 2015, S. 73). Ein Beispiel für eine ökologische Anbauweise zeigt sich in der Kräuterspirale, welche als dreidimensionales Beet konzipiert wurde. Durch die spezielle Möglichkeit, Anpflanzungen in die Höhe zu erlauben, gelingt es mit der Kräuterspirale, selbst auf kleinstem Platzangebot eine ansehnliche Zahl an verschiedenen Pflanzen mehrerer Klimazonen zu vereinen (Bergmann 2014, S. 6). Die Kräuterspirale benötigt einen sonnigen Standort und wird spiralförmig mit Steinen und Erde aufgeschichtet, wobei im Sinne der Permakultur natürliche, vor Ort übliche Steine zu wählen sind. (Schlieber 2017, S. 48).

#### *Handlungsraum zum Reflektieren*

Förderlich für die Reflektion ist, dass Gemeinschaftsgärten keine Parzellen sind mit fixen Grenzen, die ihren Herrschaftsraum nach innen und außen abstecken und verteidigen. Hier wird das Soziale ent-territorialisiert, das Abwesende im Anwesenden gesucht und das Mögliche im Sinne einer imaginierten, kosmopolitischen Gemeinschaft mitgedacht (Kropp 2011, S. 84). Der größte Unterschied zwischen der traditionsreichen Institution der Kleingärten ist nicht das spärliche Regelwerk oder der stärkere Fokus auf die lokale Nahrungsmittelproduktion und nicht die fehlenden Zäune, sondern der (neue) Garten selbst setzt sich bewusst ins Verhältnis zur Stadt, tritt in einen Dialog mit ihr und will wahrgenommen werden als ein genuiner Bestandteil von Urbanität. Aber nicht als Alternative zu ihr, und erst zuletzt als ein Ort, an dem es möglich ist, sich von der Stadt zu erholen (Müller 2011, S. 23).

#### *Pädagogischer Handlungsraum*

Urbanes Gärtnern kann zusätzlich als Lern- und Begegnungsort inszeniert und die Nachbarschaft in die Gestaltung des Outdoor-Sozialraums einbezogen werden (Müller 2011, S. 23). Gemeinschaftsgärten können in diesem Bezug typologisiert werden in Nachbarschafts-, Themengärten, Interkulturelle Gärten, Studierenden-, Schul-, Generationen-, Therapie- und Gefängnisgärten. Durch die gemeinschaftliche Nutzung von Gärten sind soziale Interaktionen unumgänglich, wodurch die Entstehung und Pflege sinnvoller Beziehungen sehr wahrscheinlich wird. (Haubehofer/Schwab/Cervinka 2016, S. 28).

Die Gartenarbeit könnte dazu beitragen, das Wissen von Kindern zu verbessern, wie etwa im Biologieunterricht, wenn Schüler\_innen das Wirken der Natur durch ihre eigene Arbeit im Gemeinschaftsgarten selbst miterleben können (Guéguen/Meineri 2013, S. 43f). Ziele, um die Ernährungsgewohnheiten und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, sind Beweggründe um Gemeinschaftsgärten ins Leben zu rufen. Daneben spielen Konzepte, die Jugendlichen Möglichkeiten zu einer Ausbildung / Beschäftigung bieten sollen eine Rolle (Haubehofer/Schwab/Cervinka 2016, S. 26). Es bringt Vorteile, wenn Kinder mit eigenen Händen in der Erde arbeiten können. Wenn sie durch den Akt des Pflanzens selbst Leben schaffen, die Entwicklung der Pflanzen beobachten können wie Leben entsteht, so hilft ihnen das, manche Vorgänge besser zu verstehen. Es zeigen Umfragen bei Eltern, dass diese interessiert sind, dass derartige Tätigkeiten in den schulischen Alltag ihrer Kinder integriert werden. (Guéguen/Meineri 2013, S. 44). Der Respekt gegenüber Anderen, das Übernehmen von Verpflichtungen sowie ein positives Teamwork im Sinne einer erfolgreichen zwischenmenschlichen Entwicklung kann bei Kindern und Jugendlichen durch Gemeinschaftsgärten gefördert werden (Haubehofer/Schwab/Cervinka 2016, S. 26).

#### *Handlungsraum Produktionsfunktion*

Das Interesse an selbst angebauten Produkten ist in Österreich stark vertreten: hier haben rund 56 Prozent an ihrem Hauptwohnsitz einen eigenen Garten, 34 Prozent verfügen über einen Balkon und 24 Prozent über eine Terrasse. Immerhin 80 Prozent der Gartenbesitzer\_innen ernten ihr eigenes Gemüse und 70 Prozent ihr eigenes Obst (Heisting 2011, S. 309). Dem gegenüber steht billiges Essen, das auf der Externalisierung von Kosten der Produktion beruht, also auf Kostenauslagerung auf niedrigst bezahlte Rohstoffproduzenten in den Entwicklungsländern, auf dauerhaft verseuchte Böden und auf die Tiere, die erbarmungslosen Haltungsformen ausgesetzt sind (Müller 2011, S. 25). Das selbst Geerntete ist für die Gärtner\_innen sehr wertvoll. Sie verzehren es sofort oder konservieren es. Letzteres wird zum Gegenstand kleiner Kultivierungen, etwa in Form der Revitalisierung des Einkochens und anderer nutzgärtnerischer Traditionen (Werner 2011, S. 61).

Eine individuelle Variante zum Gemeinschaftsgarten ist das Selbsterntebeet, ein kommerzielles Angebot, bei dem eine Privatperson von einem (Öko)bauern für eine Saison ein Stück Ackerland in direkter Stadtnähe mietet. Der Bauer stellt die Geräte zur Verfügung und übernimmt die Aussaat und die Pflege der Gemüsepflanzen. Die Ernte schließlich übernimmt der Pächter/die Pächterin selbst. (Hammes/Cantauw 2016, S. 17).

### Schlussfolgerung

In der Beschäftigung mit Gemeinschaftsgärten konnte aufgezeigt werden, dass diese Räume wesentlich mehr beinhalten als reine Orte des Bebauens und Erntens. Auch wenn der Anbau von Gemüse ein vornehmliches Ziel ist, so zeigen sich weit komplexere Aspekte, die in der Initiierung von Urban Gardening-Projekten angesiedelt sind. Mit den Gemeinschaftsgärten soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Ressourcen nicht immer und in unendlicher Form zur Verfügung stehen, und dass in der Gesellschaft verankert werden soll, dass diese ein wertvolles Gut darstellen, mit dem sorgsam und in nachhaltiger Weise umzugehen ist. Die Gartenprojekte werden an recht belebten öffentlichen Räumen angesiedelt, um ganz bewusst in die Strukturen von Nachbarschaften einzudringen, um unter Umständen das soziale Klima dieser Mikrogesellschaft zu verbessern.

Das große Ziel hinter den Aktivitäten auf jeder Seite ist, die Stadt als einen lebenswerten Ort zu optimieren und mittels brachliegenden Grundstücken eine sinnvolle und bereichernde Komponente hinzuzufügen, die im Sinne des Urban Gardening in einer eigendynamischen Weise zu einer Vielfalt an kreativen und zweckerfüllten Lebensbereichen mitten in der Stadt führt, und dabei die Gärtner\_innen selbst, aber auch deren Umfeld entsprechend erfreut. Durch die innovative Nutzbarmachung von unscheinbaren Ecken, unberührten Flachdächern, bisher nicht (sinnvoll) verwendeten freien Flächen gelingt es, am Beispiel des Urban Gardening gerade die Potentiale, die eine (Groß-)Stadt bietet, kreativ und auf bereichernde Weise zu nutzen und so eine Win-Win-Win-Situation für Menschen, Umfeld des Gartens und die Natur selbst zu schaffen für eine positiv gesteigerten Lebensqualität.

### Literatur:

Appel, I./Grebe, C./Spitthöver, M. (2011). Aktuelle Garteninitiativen. Kleingärten und neue Gärten in deutschen Großstädten. Kassel: university press.

Bergmann, H. (2014). Kräuterspirale. Kräutervielfalt auf kleinem Raum. München: Gröfe und Unzer.

Borgstedt, S. (2011). Das Paradies vor der Haustür. Die Ursprünge einer Sehnsucht aus der Perspektive soziokultureller Trendforschung. In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 118 –125.

Bütikofer, B. (2012). Urbane Gemeinschaftsgärten als Keimzellen sozialer Netzwerke. Studie zu Sozialkapital und sozialen Netzwerken am Beispiel von ausgewählten Berliner Gemeinschaftsgärten. Masterarbeit. Berlin: Humboldt Universität.

Exner, A./Schützenberger, I. (2017). Der Geschmack am Gärtnern. Gemeinschaftsgärten und soziale Diversität in Wien. In: Kumnig, S./Rosol, M./Exner, A. (Hrsg.). Umkämpftes Grün. Zwischen neoliberaler Stadtentwicklung und Stadtgestaltung von unten. Bielefeld: transcript, S. 161 – 186.

Guéguen, N./Meineri, S. (2013). Natur für die Seele. Die Umwelt und ihre Auswirkungen auf die Psyche. Berlin/Heidelberg: Springer.

Haide, E. / Halder, S. / Jahnke, J. / Mees, C. (2011). Guerilla Gardening und andere politische Gartenbewegungen. Eine globale Perspektive. In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 266-278.

Hammes, E./Cantauw, C. (2016). Mehr als Gärtnern. Gemeinschaftsgärten in Westfalen. Münster: Waxmann

Haubenhof, D./Schwab, M./Cervinka, R. (2016). Urbane Gärten und Gemeinschaftsgärten. In: Haubenhof, D./Cervinka, R./Schlieber, H./Schwab, M./Steininger, B./Wolf, R. (Hrsg.). Gesundheitsfördernde Wirkung von Gärten. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, S. 22 – 31.

Heistingner, A. (2011). Leben von Gärten. Warum urbane Gärten wichtig sind für Ernährungssouveränität, Eigenmacht und Sortenvielfalt. In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 305 – 318.

Hoffmann, H. (2002). Urbaner Gartenbau im Schafften der Betonriesen. In: Grüne Schriftenreihe des Bundesverbandes Deutscher Gartenfreunde, 24. Jahrgang, Heft 158, S. 84 – 98.

Karge, T. (2015)- Neue Urbane Landwirtschaft. Eine theoretische Verortung und Akteursanalyse der Initiative Himmelbeet im Berliner Wedding. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Krasny, E. (2012). Hands-on Urbanism 1850-2012. Vom Recht auf Grün. In: Krasny, E. (Hrsg.). Hands-on Urbanism 1850-2012. Vom Recht auf Grün. Wien: Turia + Kant, S. 8 – 37.

Kropp, C. (2011). Gärtner(n) ohne Grenzen. Eine neue Politik des „Sowohl-als-auch“ urbaner Gärten?. In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 76-87.

Lohrberg, F. (2011). Agrarfluren und Stadtentwicklung. In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 140 – 149.

Müller, C. (2011): Urban Gardening. Grüne Signaturen neuer urbaner Zivilisation. In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 22 – 53.

Nebrensky, W./Fresser, K. (2009). Alt und Jung im Garten. Intergenerativer Ansatz der Gartentherapie. In: Neuner, A. (Hrsg.). Interkulturelle Gemeinschaftsgärten. Sustainable Austria. Ausgabe 46/2013, S. 8.

Paech, N. (2011). Perspektiven einer Postwachstumsstrategie: Fremdversorgung oder urbane Subsistenz? In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 88 – 103.

Rosol, M. (2006). Gemeinschaftsgärten in Berlin. Eine qualitative Untersuchung zu Potenzialen und Risiken bürgerschaftlichen Engagements im Grünflächenbereich vor dem

Hintergrund des Wandels von Staat und Planung. Dissertation. Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät II. Berlin: Humboldt-Universität.

Schlieber, K. (2017). Prinzip Permakultur. Wie Einsteiger und Selbstversorger im Einklang mit der Natur erfolgreich gärtnern. München: Gräfe und Unzer.

Schwerzmann, L. (2013). Kleingärten. Traditionelle und neue Formen des gemeinschaftlichen Gärtnerns im städtischen Umfeld. Zürich: vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.

Steinbuch, L. (2017). Agrarische Produktionsräume und Entwicklungspotenziale in der Stadt Stuttgart. In: Kost, S./Kölking, C. (Hrsg.). Transitorische Stadtlandschaften. Welche Landwirtschaft braucht die Stadt? Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57 – 84.

Werner, K. (2011). Eigensinnige Beheimatung. Gemeinschaftsgärten als Orte des Widerstands gegen die neoliberale Ordnung. In: Müller, C. (Hrsg.). Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt. München: oekom, S. 54 – 75.

Gundl Rauter

## Körperliche Optimierung wider die Natur

„Natur kann dort vom Menschen aufgefunden, erlebt, erfahren und gedeutet werden, wo sie sich am unmittelbarsten präsentiert – im eigenen Körper.“ (Peyker 2006, S. 439). Der eigene Körper ist dem Menschen primär immer das Nächste und agiert in konstruktiver Reaktion auf die Mit- und Umwelt. Der Körper ist gleichzeitig aber auch der Ort und Anlass, um im Umgang mit der äußeren Natur seine innere Natur zu erfahren (Peyker 2006). Fit zu sein ist ohne Zweifel „in“. Die Zielsetzung ist primär die Optimierung der persönlichen Leistungsfähigkeit. Das Handeln der Menschen orientiert sich oftmals an der Wirkung mechanischer Kräfte und an den Vorgaben diverser Fitness-Trends und Freizeit-Moden. Allerdings ist das keine neue überraschende Entwicklung, immer schon galt es ein langes und möglichst zufriedenes Leben zu führen. Die gesundheitlichen Grundbedingungen für diesen Antrieb haben sich allerdings verändert, die Vorzeichen sind nicht immer einfach und optimal. Die selbstbezogene Kognition und die ganz individuelle Selbstwirksamkeit scheinen vielfach verloren gegangen zu sein. Der Umgang mit den persönlichen Leistungsgrenzen offenbart manchmal Erstaunliches. In dem folgenden Beitrag wird die zunehmende technisierte Optimierung der Körperlichkeit vor dem Hintergrund einer nachhaltigen körperlichen Bewusstwerdung diskutiert und am Beispiel einer unmittelbaren Subjektbeziehung im Umgang mit dem Lebensraum Natur skizziert.

### Erster Akt: Fünf Berge

Im Sommer 2019 ereignete sich irgendwo an einem Strand in Griechenland auf einer Plattform einer Hotelanlage eines „All-inclusive“ Anbieters, eigens gebaut für ca. 20 Fahrradergometer mit Blick auf das Meer (siehe Abbildung 1), folgende Situation.

Die Leute sitzen fahrbereit und optimal ausgerüstet mit Rennradkleidung und Fahrradschuhen auf der angesprochenen Plattform, der Trainer sitzt vor ihnen. Es ist 17.00 Uhr, das Thermometer zeigt immer noch 31 Grad. Der Trainer startet die Einheit mit den Worten: „Ich habe euch heute fünf Berge mitgebracht, es wird hart, aber effektiv, wir starten ein sogenanntes Intervalltraining, auf geht es.“ Kaum zu glauben, aber die Leute beginnen quasi im Gleichklang mit dem Treten ihrer Ergometermaschinen und „fahren fiktiv“ los, angefeuert und motiviert von dem Trainer, der ihnen trotz rauschender Meeresbrandung und durchaus verlockender Aussicht auf das türkise wunderbare Meer immer wieder neue Wattzahlen vorgibt und schließlich bei 220 Watt „auf 3, 2, 1 und hopp“ den sogenannten Wiegetritt für exakt eine Minute anordnet, um folgend bei 80 Watt wieder „den ersten Berg bergabzurollen, aber halt



Abb. 1: Bergfahrt am Sandstrand (Rauter 2019)

da kommt ja noch ein kleiner Gegenberg und bei 3,2,1 – hopp, alle wieder auf in den Wiegetritt.“ Alle 20 Touristen und Meeresurlauber folgen gehorsam, schwitzen um die Wette und lassen sich durchaus weiter und immer weiter vor einem überragenden griechischen Strandambiente über einen fiktiven Berg nach dem anderen ziehen und regelrecht am Rande ihrer Leistungsfähigkeit körperlich „foltern“. Nach genau einer Stunde ist der Bergzauber vorbei und endet mit den Worten des Trainers: „Das war ganz brav, wir haben in etwa 600 Kalorien für unsere 5 Bergpässe verbraucht, ich wünsche euch nun einen guten Appetit.“

Die dargestellte Situation mutet doch einigermaßen skurril an und fordert zumindest zum Nachdenken auf. Warum lassen sich Urlauber\_innen in dieser Form nach den Vorgaben des „All-inclusive-Angebotes“ fremdbestimmen und körperlich quälen, ohne den eigenen körperlichen Befindlichkeiten zu folgen und auf den ganz individuellen Biorhythmus zu hören?

### Optimierte Körperlichkeit

oder, wie ich mir, meinen Körper und meine Leistungsfähigkeit, mein Handeln und mein Denken verfügbar mache, um mir vielleicht irgendwann doch einmal selbst zu genügen. Bodyshaping, Well-aging, Body-weight-Training, CrossFit, Tabata, Calisthenics, Wearables, HIIT oder Functional Fitness, die Liste lässt sich beliebig fortsetzen und ist nur eine Aufzählung der beliebtesten Fitness-Trends der letzten Jahre. Die Grundkausalität diverser Trends, deren Namen absolut austauschbar sind, zielt auf eine optimale Körpermodellierung nach dem Vorbild entsprechender Körperideale. Die Trainingseinheiten setzen Körperanalysen voraus, die in Folge körperliche Schwachstellen identifizieren und analysieren. Daraus werden in einem Optimierungsprozess durch personalisierte Trainingseinheiten die vermeintlich perfekten Körper geformt. Nach einer Studie des American College of Sports Medicine (ACSM) haben mittlerweile sogenannte tragbare Technologien den Spitzenplatz der Fitness-Trends übernommen. Diese „Quantified Self-Bewegung“ (Rosa 2018, S. 87) zielt darauf ab, die Grenzen der Verfügbarkeit durch Selbstoptimierungspraktiken auszuweiten. Eine Auflistung der aktuellen Möglichkeiten in diesem Bereich würde den Rahmen

sprengen, Schrittmessungen, Herzfrequenzmessungen, Fitnessarmbänder, Smartwatches, die sogar den Schlaf überwachen und Tiefschlafphasen analysieren, Apps, die an das regelmäßige Trinken erinnern sowie die Kalorien dem Wattverbrauch gegenüberstellen und Programme für Trainingsaufzeichnungen, die dem Nutzer Likes und Medaillen versprechen und die tägliche Kilometerleistungen direkt in diversen sozialen Medien öffentlich machen, sind nur einige wenige Beispiele einer sich rasant entwickelnden Fitness-Optimierung. „Es ist nahezu unmöglich, die tägliche Schrittzahl zu messen, ohne versucht zu sein, sie zu steigern bzw. zu optimieren.“ (Rosa 2018, S. 87). Das Streben nach dem perfekten Körper, nach Schönheit, Gesundheit und Leistungsfähigkeit wird immer zwingender (Turnes 2008, S. 203). In Anlehnung an Foucaults „Bio-Macht“ (Foucault 1983, S. 166f zit. nach Turnes 2008, S. 204) beschreibt Turnes die Möglichkeiten moderner Machtmechanismen durch die Formung der eigenen Subjektivität. „Indem die Subjekte an der Norm ausgerichtet, um die Norm herum angeordnet und dadurch sortiert und organisiert werden, wird ihnen vermittelt, wie sie sich selbst und ihr Umfeld beurteilen und wahrnehmen sollen.“ (Turnes 2008, S. 206). Dabei wird nicht mehr auf den eigenen Körper gehört, sondern es werden nur noch die körperlichen Werte berechnet und vermessen. Der eigene Körper wird somit dem Subjekt selbst unverfügbar gemacht.

Bette (1989) diskutiert die Paradoxie der Gleichzeitigkeit von Körperaufwertung und Körperdistanzierung. So zeigt sich am Beispiel des Hochleistungssports, wie gespalten Körperlichkeit am Limit der Hochleistung wahrgenommen wird und sie führt sich augenscheinlich nicht nur rund um das Thema Doping selbst ad absurdum. „Der Sport ist eine Scheinwelt“ titulierte die „Kleine Zeitung“ am 11.8.2019 und schreibt in dem Beitrag der ersten wegen Dopings verurteilten Sportlerin Österreichs über die Doppelmoral des Verstandes und über die Unlogik des eigentlichen Tuns. „Das System stellt einerseits die Strukturen bereit, damit die sportliche Leistung stetig gesteigert werden kann, andererseits unterwirft es die Körper der Athleten einem gnadenlosen Leistungsimperativ. Wer die geforderten Leistungserwartungen nicht erfüllt oder verletzt ist, scheidet aus diesem System aus oder wird von vorneherein nicht zugelassen.“ (Gugutzer 2013, S. 136). Sportlichkeit und körperliche Fitness wird mit Leistungsfähigkeit gleich-

gesetzt und auf diverse Ebenen, wie Gesundheit, Schönheit und berufliche Kompetenz, subsumiert. Zahlreiche Studien (Statistik Austria) belegen die mehr oder weniger wachsende Sportlichkeit der Österreicher\_innen. Es zeigt sich ein beständiges Auf und Ab. Dies korreliert in erstaunlicher Verlässlichkeit mit diversen Fitness-Trends und Freizeit-Moden, wobei sich die Signale der Beliebtheitsskala doch deutlich in Richtung des ungebundenen und unverbindlichen Sporttreibens verschieben. Das verdeutlicht sich einerseits in der zunehmenden Beliebtheit der sogenannten naturverbundenen Sportarten wie Walking, Wandern, Radfahren und Schwimmen, andererseits suchen die Sportler\_innen als Gegengewicht dann aber doch auch wieder die scheinbare Verbundenheit und Abhängigkeit, die Zwangsverpflichtung und die Sicherheit der kommerziellen Anbieter wie z.B. des Fitnessstudios und der angesprochenen technisierten Trainingsmechanismen. Diese Ambivalenz von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit ist nach Rosa (2018) das Bestreben der Moderne und geht in der körperlichen Optimierung so richtig „unter die Haut. „Das kulturelle Antriebsmoment jener Lebensform, die wir modern nennen, ist die Vorstellung, der Wunsch und das Begehren, Welt verfügbar zu machen. Lebendigkeit, Berührung und wirkliche Erfahrung aber entstehen aus der Begegnung mit dem Unverfügbaren. Eine Welt, die vollständig gewusst, geplant, beherrscht wäre, wäre eine tote Welt.“ (Rosa 2018, S. 8).

### Mit dem Körper in Resonanz treten

Als besonders zentral im Zusammenhang mit der körperlichen Optimierung ist an dieser Stelle die selbstbezogene Kognition zu nennen, welche u.a. die Selbstwirksamkeit mit einschließt. Baumert/Kunter definieren Selbstwirksamkeit als „(...) die Überzeugung einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen.“ (Baumert/Kunter 2006, S. 502). In der motorischen Handlungsfähigkeit sind solcherart Selbstwirksamkeitsmomente mehr oder weniger von Nöten, um anfangs in eine Bewegungshandlung zu kommen und dann auch durch motorische Kompetenz zielorientiert und sicher diese Bewegungshandlung durchzuführen. „Über den Körper schreibt sich die Welt in das Subjekt.“ (Rosa

2016, S. 146). In dieser Art der sogenannten „Anverwandlung“ tritt der Körper mit der Welt in Resonanz und wird deutlich spürbar und lebendig, so beginnt der Körper z.B. bei Wärme und Anstrengung zu schwitzen und bei Kälte zu frieren, er bekommt eine Gänsehaut, bei Angst zu zittern und bei Überanstrengung zu ermüden. Erst im Austausch mit den äußeren Bedingungen der Welt und im Eingehen auf den ganzen innerlichen Rhythmus des Geschehens „wird das Subjekt durch die Welt affiziert.“ (Rosa 2018, S. 39). Bewegung bedeutet einerseits Motorik, andererseits eine geistige Mobilität und tiefe seelische Erfahrung. Bewegung ermöglicht dadurch eine Erlebnis-, Erfahrungs- und Erkenntnisbildung mittels der drei Sinndimension - körperlich, seelisch, geistig – und ist damit auf höchst unterschiedlichen Ebenen mit der Umwelt verbunden. Aus diesen Sinndimensionen „ergibt sich die Ich-Identität, die dann als gelungen bezeichnet werden kann, wenn Natur- und Kultur-Körper sich in einem (dynamischen) Balanceakt harmonisch ergänzen.“ (Peyker 2006, S. 565). Es ist nach Rosa (2018) v.a. dieser Beziehungsmodus, der Resonanz spürbar macht und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. Rosa definiert in dem Prozess der resonanten Auseinandersetzung die folgenden vier Komponenten:

1. das Moment der Berührung,
2. das Moment der Selbstwirksamkeit,
3. das Moment der Anverwandlung,
4. das Moment der Unverfügbarkeit (Rosa 2018, S. 38ff).

Diese angeführten Interaktionsprozesse sind immer ausgangsoffen und abhängig von einer permanenten wechselseitigen Reflexion (siehe Abbildung 2), wobei gerade die Grenzerfahrung zwischen Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit die Handlungsmomente so spannend macht und bis zum Flow-Erleben steigern kann (Csikzentmihalyi 2010). So macht eine Begehung einer höchst anspruchsvollen Kletterwand erst Sinn, wenn einem die Route deutlich bewusst ist und man den Weg an sich kennt, der Ausgang der Begehung aber durchaus ungewiss bleibt. Auch hat die Tennispartie bestimmten Richtlinien zu folgen und passiert auf einem ganz klaren Regelwerk, es bleibt allerdings offen, wer schlussendlich als Sieger den Platz verlässt. Das macht auch für den Zuschauer Sinn, wäre der Ausgang der Tennispartie von vornherein klar, dann wäre auch das Zusehen unin-



Abb. 2: Sky Runner (Forsberg 2019)

teressant und sinnlos. „Resonanz erfordert den Verzicht auf die Kontrolle des Gegenübers und des Prozesses der Begegnung, zugleich aber auch (das Vertrauen in) die Fähigkeit, die andere Seite erreichen und responsiven Kontakt herstellen zu können.“ (Rosa 2018, S. 66).

Felix Gottwald, der erfolgreichste österreichische Olympiasportler aller Zeiten, schreibt in seiner Biografie über den Tag seines Olympiasieges, über die Grenzerfahrungen der Leistungsfähigkeit, über Motivation und Lust. Erst das Wissen um die Fähigkeit auf seinen Körper zu hören, der inneren Stimme eine Plattform zu geben und seine körperlichen Möglichkeiten entsprechend einzusetzen, haben die für seine außergewöhnlichen Erfolge nötige physische und mentale Kraft freigesetzt. Es war für ihn das Empfinden seiner Selbst immer wichtiger als das Befinden der Sponsoren. Den Zyklus des inneren Wachstums immer wieder neu zu definieren ist das Prinzip einer inneren Entwicklung, die sich in die äußere Wirklichkeit überträgt (Gottwald 2010). „Womöglich wird man irgendwann wieder neu entdecken, dass man verstehen muss und nicht nur messen darf, was jemand tut.“ (Neuweg 2019, S. 238).

Es sind die erfolgreichsten Sportler\_innen der Geschichte, die in ihren täglichen körperlichen Auseinandersetzungen auf die einfachsten lebensweltlichen Stra-

tegien reduziert werden und so deutlich die Wege der Selbstwirksamkeit definieren können. Die Erfahrung mit der täglichen Gradwanderung an der persönlichen Leistungsgrenze öffnet den Blick auf das Wesentliche und legt die ganz ursprünglichen emotionalen Empfindungen und das körperliche Begehren frei. Es bleibt immer ein Stück des Selbst unerreichbar und in einer sogenannten „responsiven Unverfügbarkeit“ (Rosa 2018, S. 119) bestehen. Da müssen Dinge

ausprobiert werden können, da müssen auch Fehler passieren dürfen. Der Körper ist sowohl als Subjekt als auch als Objekt der Erkenntnisbildung bedeutsam – in und durch einen habituellen Prozess zwischen körperlicher Distanz und körperlicher Nähe. Der Körper steht dabei im Fokus der Verbindung von innerer Wahrnehmung und äußeren Gegebenheiten. Diese Doppelfunktion, das „Reagieren auf“ und das „Ruhens in sich selbst“ gilt es (nicht nur im Bewegungslernprozess) zu begreifen und anzunehmen. Dann tritt das Subjekt in den Prozess der kritischen Reflexivität, um gegebenenfalls auch einen lebensnotwendigen Rückschritt zu riskieren (Messner 2016). Kritische Reflexivität zielt dann auch darauf ab, sich der Prozesshaftigkeit bewusst zu werden und motorische Handlungen entsprechend distanziert zu erwägen.

Der Versuch, sich Dinge und Sachen anzuverwandeln und mit ihnen in Beziehung/Resonanz zu treten, scheitert kläglich, wenn dies nur aus der Distanz passieren kann. Erst in einer körperlich-leiblichen Auseinandersetzung wird Beziehung spürbar und lässt der Entwicklung von Selbstwirksamkeit ausreichend Raum. Körperliche Optimierung im Sinne einer fremdbestimmten, technisierten Inszenierung bleibt ohne die Chance auf eine Anverwandlung mit der umgebenden Natur in ihrer Wirksamkeit wohl vollkommen beziehungs- und folglich auch ergebnislos.



## Zweiter Akt: Fünf Berge

„The trick ist to see your training as something playful, something you want to return to, not something you have to do.“ (Forsberg 2019, S. 58).

An einem strahlenden Augustmorgen, irgendwo an einem Kärntner See am Süduferweg. Die Campingplätze und Ferienwohnungen rund um den See sind gut gefüllt. Ich starte meine morgendliche Trainingseinheit und begegne auf einer durchaus anspruchsvollen und hügeligen Strecke bereits in den ersten 30 Minuten insgesamt 92 Sportler\_innen. Die Menschen laufen, joggen und walken mit und ohne Hund, fahren mit Rad, Mountainbike, Rennrad oder E-Bike und es herrscht eine unaufgeforderte Ordnung und Ruhe. Man grüßt sich freundlich, bewegt sich immer am rechten Rand des Weges und freut sich über das überwältigende umliegende Naturschauspiel und die einzigartige Kulisse von tiefblauem See und schneebedeckten Bergen. Die bereits spürbare Wärme und Schwüle wird von dem umliegenden Wald aufgefangen, man fühlt sich sicher und geschützt. Vermutlich werden auch hier einige der Sportler\_innen am Ende der Trainingseinheit die Daten ihrer Pulsuhren in den Trainingsplan des Computers übertragen und die vollbrachten Kilometer zählen. Es bleibt aber das Gefühl, dass diese körperliche Leistung vollkommener ist und sich klarer in den Prozess der Natur eingliedert, man mit allen Sinnen der körperlichen Ertüchtigung frönt und in der Tat, konzentriert und fokussiert über den teilweise von Wurzeln durchzogenen Waldboden laufen muss. Neben der rein körperlichen Anstrengung werden auch die sozialen Komponenten gefördert und Empathie mit den Mitstreiter\_innen signalisiert. Zusätzlich wird durch diese geforderte „Multitasking-Einheit“ das Gehirn auf mannigfache Weise angeregt und es werden unterschiedlichste Lernprozesse in Gang gesetzt „Beweg dich! Und dein Gehirn sagt Danke.“ (Macedonia 2018). Die Entscheidung, welche körperliche Tätigkeit ich an diesem Tag wähle, ob ich laufe, walke, jogge oder radle, entscheide ich in dem Moment, wo mir mein persönliches Verlangen im Gleichklang der mich umgebenden Natur bewusst wird. Irgendwie freut man sich bereits auf den nächsten kommenden Morgen.

## Literatur:

- Bette, K.-H. (1989). *Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile - im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gottwald, F. (2010). *Ein Tag in meinem Leben*. Bad Mitterndorf: Neuper group GmbH.
- Gugutzer, R. (2013). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.
- Forsberg, E. (2019). *Sky Runner*. London: Hardie Grant.
- Macedonia, M. (2019). *Beweg dich! Und dein Gehirn sagt Danke. Wie wir schlauer werden, besser denken und uns vor Demenz schützen*. Wien: Brandtsätter.
- Messner, R. (2016). *Über Leben*. München: Piper.
- Neuweg, G. (2019). Dem Können auf der Spur. Herausforderungen für die Lehrerkompetenzforschung. In: Bietz, J./Böcker, P./Pott-Klindworth, M.: *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*. Hohengehren: Schneider. 227-240.
- Peyker, I. (2006). *Die Wahrheit der Füße. Körper-Aneignung und Natur-Beziehung*. Herbolzheim: Centaurus.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz.
- Turnes, C. (2008). Michael Foucaults Konzept der Formung von Subjektivität. In: Bockrath, F./Boschert, B./Franke, E.: *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung*. (2008). Bielefeld: transcript.

Stephan Stumpner

„Abseits des Weges“ –

## Über das Identifizieren und die Reflexion pädagogischer Phänomene durch Outdoor-Aktivitäten<sup>1</sup>

Das Identifizieren und die Reflexion pädagogischer Phänomene können als wesentlicher Bestandteil professionellen Handelns bei Lehrkräften angesehen werden. Menschen werden dabei als handelnde Subjekte verstanden mit den Merkmalen der Intentionalität, Reflexivität und sprachlicher Kommunikationsfähigkeit. Dies sind aber keine Eigenschaften, welche beispielsweise durch abprüfbares Wissen erzeugt werden können, sondern positive Zieldimensionen konstruktiver Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen. Lernen und Entwicklung bedeutet somit aktive Auseinandersetzung und positive Begegnung mit konkreten Problemen. Outdoor-Aktivitäten können hierbei als hilfreiche Methode angesehen werden, um ausgewählte Phänomene der menschlichen Interaktion abseits gewohnter Lernumgebungen erfahrbar zu machen. Eine mögliche praktische Umsetzung in der Hochschullehre wird in diesem Beitrag in der gebotenen Kürze vorgestellt.

**Ausgangslage:** „Wo kein Zweifel, da auch kein Wissen“ (Wittgenstein 2015, S. 145)

Die Vermittlung von Theorien über pädagogische Phänomene wird in der Ausbildung von Lehrkräften als unumstritten wichtig erachtet, was sich in den aktuellen Curricula widerspiegelt. Im Vermittlungsprozess pädagogischer Theorien werden jedoch Defizite in der praktischen Umsetzung sichtbar. Zum Beispiel:

- Studierende werden in der Ausbildung mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert, welche von ihnen noch nicht umfassend mit praktischem Geschehen in Verbindung gebracht werden können. Dabei entsteht das Risiko, dass diese Theorien über pädagogische Prozesse zwar logisch in Denktraditionen passen (z.B. das auswendig Lernen um zu vergessen), jedoch die praktische Relevanz sowie der individuelle Bezug für Studierende nicht immer erkannt werden kann (Arnold 2010).
- Auf der Inhaltsebene wird die Ablösung behavioristischer Grundsätze durch konstruktivistische Lerntheorien theoretisch hoch aufgeladen an Studierende transportiert. Zugleich zeigt die konkrete Praxis der (Hoch-)Schule, dass diese gelehrt Inhalte nicht unweigerlich in den Lehrveranstaltungen Anwen-

dung finden (z.B. offene Lernformen, ressourcenorientiertes Feedback). Widersprüche werden erzeugt, welche nicht nur auf eine Unvereinbarkeit zwischen Theorie und Praxis, sondern vielmehr auf eine mangelnde Reflexion im System der Schule zurückzuführen sind (Stumpner 2014).

Wird der Mensch als handelndes Subjekt mit den Merkmalen der Intentionalität, Reflexivität und sprachlichen Kommunikationsfähigkeit verstanden, dann beginnt Pädagogik immer mit den Fragen:

1. Was nehme ich wahr? &
2. Wozu nehme ich es wahr?

Es geht also um Wahrnehmungen in Entscheidungsprozessen zwischen Handlungsalternativen und in Folge um das Konstruieren von Sinn und Absichten. Die Bedeutung dieser individuellen Bezüge in der pädagogischen Arbeit macht nachvollziehbar, dass es in der Lehramtsausbildung auch Lernarrangements geben muss, welche die Entwicklung der Selbstreflexivität zum Ziel haben (Pögl/Stumpner 2019). In der Identifizierung pädagogischer Phänomene werden bedeutsame Fakten somit nicht einfach so vorgefunden, sondern erst durch individuelle Bedeutungen und Erfahrungen erzeugt.

## Das Identifizieren pädagogischer Phänomene

Schäfer (2004) differenziert drei Reflexionsfelder, die die Entwicklung in der Lehramtsausbildung umfassend beschreiben:

1. Pädagogische Phänomene erkennen,
2. Pädagogische Phänomene vor einem theoretischen Hintergrund reflektieren,
3. Rückwirkungen auf eigenes Handeln reflektieren.

Diese drei Felder sind miteinander vernetzt und deren Übergänge fließend. Immer dann, wenn eine Pädagogin oder ein Pädagoge von einem konkreten pädagogischen Phänomen spricht, filtert sie oder er aus einem komplexen Zusammenhang relevante Daten heraus, welche für ihr bzw. sein pädagogisches Handeln bedeutungsvoll sind. Pädagog\_innen sprechen beispielsweise von der Angst eines Kindes in einer konkreten Situation, woraus auch Rückschlüsse auf den aktuellen Lernprozess gezogen werden können.

Dieser Interpretation geht oftmals die unbewusste Annahme voraus, dass diese Zeichen bei jemand anderem das Gleiche bedeuten wie bei einem selbst. Hierbei zeigt sich eine zu tiefst menschliche Tendenz, fremde Verhaltensweisen auf Basis der eigenen zu interpretieren (Maturana/Varela 1987, S.20).

Die folgenden Kategorien können individuelle pädagogische Bezugsfelder maßgeblich definieren:

1. Biografien  
Pädagogische Ereignisse, die man als Kind am eigenen Leib erfahren hat, prägen nachhaltig unser Verständnis von Erziehung (Schäfer 2004; Schenz 2012).
2. Personale Dispositionen  
Die Ausprägung der Persönlichkeit ist eng mit biografischen Einflüssen verbunden, weshalb diese beiden Felder als Einheit gedacht werden können. Ob und wie fremde Handlungen wahrgenommen werden, wird maßgeblich von persönlichkeitsdispositionalen Faktoren der Beobachtenden bestimmt (Kuhl 2001).
3. Kulturen  
Gerade kulturelle Grundannahmen wirken oftmals unbewusst auf unsere Wahrnehmung, was sich vor allem in schulischen Lernkulturen widerspiegelt (Stumpner 2014). Erzeugen wir pädagogisch bedeut-

same Fakten ausschließlich aus den Feldern der biografisch und kulturell bedingten Wahrnehmungen, laufen wir Gefahr, ein ego- bzw. ethnozentrisch geprägtes Verständnis von Pädagogik zu entwickeln. Fremde Perspektiven sind daher von zentraler Bedeutung.

4. Interaktionen  
Auch der Austausch über pädagogisch relevante Erfahrungen und Themen zwischen Kolleginnen und Kollegen ermöglicht neue Sichtweisen, welche die Deutung pädagogisch bedeutsamer Fakten beeinflusst (Stumpner 2014). Neue Perspektiven ergeben sich auch im wissenschaftlichen Diskurs. Theorien, die daraus entstehen, haben oftmals den Vorteil der relativen Objektivität – bzw. sie sind reflektierter.
5. Theoretische Bezüge  
In der Lehramtsausbildung werden Studierende mit unterschiedlichsten pädagogischen Theorien konfrontiert. Diese meist reflektierten bzw. „objektiven“ Sichtweisen können hilfreich sein, um eigene pädagogische Annahmen kritisch zu hinterfragen.

Die Identifizierung pädagogischer Phänomene wird von den dargestellten Kategorien bestimmt. Menschen nehmen Gegebenheiten wahr, für die sie Kategorien des Denkens haben (Ciompi 2005, S.98ff). Diese Kategorien werden entweder bewusst etwa durch Theorien erzeugt oder meist unbewusst von Alltagserfahrungen und kulturellem Erbe bestimmt.

„Wahrnehmen, subjektive Resonanz, reflektierendes Denken einerseits, vielfältige institutionelle, soziale, familiale, lebensgeschichtliche Bedingungen andererseits, sind in einem zusammenhängenden Geflecht zusammengeknüpft und erzeugen innerhalb eines bestimmten, historisch, kulturell und biographisch bedingten Diskurses das, was man ein pädagogisches Phänomen bezeichnen kann.“ (Schäfer 2004, S.8).

## Hochschuldidaktisches Konzept: „Draußen vor der Tür“<sup>2</sup>

Auf der Suche nach einem geeigneten Lernsetting, um für Lehramtsstudierende pädagogische Phänomene (be-)greifbar zu machen, stößt man mitunter auf Ansätze handlungsorientierten Lehrens und Lernens (z.B. Theaterpädagogik, Globales Lernen). Für die Bewusst-

werdung der eigenen Maßstäbe in der pädagogischen Arbeit überzeugt der humanistische Ansatz der „Outdoor-Aktivitäten“, in welchem Körper, Emotion, Kognition und deren soziale Bedingtheit gleichermaßen mitgedacht wird. Die Grundlagen für Lernprozesse bieten hierbei Erfahrungen abseits der gewohnten Lernumgebungen, eben abseits des bekannten Weges. Das „Draußensein“ schafft dabei eine emotionale Distanz zum üblichen Lernsetting. Prinzipiell sind derartige Übungen auch indoor möglich, wahrscheinlich aber nur über erstmalige Veränderungen im üblichen Outdoor-Setting.

In diesen individuellen Lern- bzw. Entwicklungsprozessen ist die Rolle der Hochschullehrenden klar gekennzeichnet: Sie sind in erster Linie Mediator\_innen. Wesentliche Themen der Mediation ergeben sich aus den oben angeführten Überlegungen.

Das hochschuldidaktische Konzept „Draußen vor der Tür“ wird seit 2011 an der PH-OÖ in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen (z.B. pädagogische Lernfelder, Erlebnispädagogik, Sportpsychologie) angewendet. Für die konkrete Durchführung wurden bislang mind. 2 SWST veranschlagt.

## Ein dynamischer Organisationsprozess

In der Organisation dieses Bildungsangebotes bedarf es einer permanenten Reflexion und Überprüfung aller Prozessschritte, um den Gefahren der Technologisierung pädagogischen Handelns entgegenwirken zu können. Der Prozess der Organisation kann daher als dynamisch angesehen werden, was sich in den situationsangepassten Durchführungen der Lehrveranstaltung zeigt.

Folgende Darstellung ist daher exemplarisch:

### *Mögliche Bildungsziele*

- Sich selbst und andere besser kennen- und einschätzen lernen
- Pädagogische Phänomene identifizieren und reflektieren
- Funktionen und Rollen innerhalb einer Gruppe erkennen
- Führen und Leiten von Gruppen
- Diversität als Ressource erleben und erkennen
- Aktiv-aneignende, kooperative, selbstbestimmte und zielorientierte Formen des Lernens erleben

### *Mögliche Bildungsinhalte*

- Aktives Lernen und positive Begegnung
- Situationsangepasste Übungsgestaltung und differenzierte Reflexionsmethoden als Möglichkeit zur Verbesserung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und der sozialen Interaktion
- Klare Ziel- und Strukturvereinbarungen zwischen allen Beteiligten
- Pädagogische und psychologische Theorien
- Methoden der Gruppenarbeit

### *Exemplarischer zeitlicher Ablauf*

1. Termin – 4 Eh. in der Sporthalle (Abklären der Rahmenbedingungen und Kennenlernen)
2. Termin – 4 Eh. im Freigelände der PH-OÖ (Outdoor-Aktivitäten und Theorie)
3. Termin – 2 Tage (mind. 16 Eh.) Blockung auf einer Almhütte mit Matratzenlager (Outdoor-Aktivitäten und Theorie)
4. Termin – 4 Eh. in einer Schule (schulpraktische Umsetzungsmöglichkeiten)
5. Termin – 4 Eh. im Seminarraum der PH-OÖ (abschließende Reflexion)

### *Gemeinsame Vereinbarungen als Ausgangspunkt*

Bevor sich die Studierenden mit den Methoden, Themen, Inhalten etc. auseinandersetzen, werden beim ersten Termin die Rahmenbedingungen besprochen. Folgetermine und Inhalte werden gemeinsam vereinbart und auf Papier festgehalten. Partizipation aller Teilnehmenden am Lernprozess gilt während des gesamten Veranstaltungsverlaufs als oberste Direktive.

Danach werden die „Lernförderlichen Faktoren“ für die Lehrveranstaltung besprochen und auf Flipchart festgehalten. Diese Vereinbarungen bestehen einerseits aus vorgegebenen Punkten der Lehrveranstaltungsleitung (wie etwa Pünktlichkeit, Anwesenheit, Stundenausmaß etc.) und andererseits aus offenen Punkten, welche von den Studierenden ergänzt werden können (z.B. keine Fotos in sozialen Medien posten, Vertraulichkeit von mitgeteilten Erfahrungen, wertschätzender Umgang).

In einem zweiten Schritt wird der psychischen und physischen Sicherheit Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei werden auf Flipchart Sicherheitsregeln vorgestellt, welche aus folgenden Punkten bestehen: Prinzip der Frei-

willigkeit, Übernehmen und Übergeben von Verantwortung, Akzeptieren der Stopp-Regel, Sicherheitsregeln bei den Übungen, Verhalten bei medizinischen Kontraindikationen, Einladung zu Einzelgesprächen. Nach dieser notwendigen Rahmung werden die verschiedenen Reflexionsebenen transparent gemacht.

#### *Transparente Reflexionsebenen*

So können gemachte Erfahrungen einerseits auf der Ebene der Teilnehmenden reflektiert und besprochen werden. Nach dem Motto: „Was fühle oder denke ich nach dieser Übung?“ Andererseits wird in Nachbesprechungen auch in die Metaebene gewechselt, in der wir aus der Rolle einer Lehrperson pädagogisch relevante Wahrnehmungen und Erfahrungen austauschen. Nachdem auch diese unterschiedlichen Reflexionszugänge transparent gemacht werden, wird mit Outdoor-Aktivitäten begonnen.

#### *Outdoor-Aktivitäten als Methode*

Die Initiative Outdoor-Aktivitäten (2008 S.8) der Universität Wien nennt zentrale Merkmale für „Integrative Outdoor-Aktivitäten“, welche auch im Konzept „Draußen vor der Tür“ berücksichtigt werden:

- „in der Handlungsorientierung,
- im Nutzen bedeutsamer Erlebnisse für Lernimpulse,
- in der körperlich-psychischen-sozialen Bewegung,
- in der verfremdeten Umgebung, die von den teilnehmenden Personen, Gruppen und Organisationen mit der jeweilig passenden Bedeutung versehen werden,
- im angestoßenen Perspektivenwechsel,
- in der Form der Begleitung und Beratung der Aktivitäten, die auch zur Herstellung struktureller Ähnlichkeiten (zu Situationen, Fragestellungen etc.) auffordert und so den Transfer begünstigt,
- in der Erweiterung der Beziehung zur Natur.“

Folgendes Beispiel aus der Praxis soll eine exemplarische Durchführung einer Outdoor-Aktivität und den Versuch einer theoretischen Einbettung darstellen.

#### *Outdoor-Aktivität zum Thema motivierende Lernumgebungen*

##### **1. Direkte Auseinandersetzung - Interaktionsübung**

Ort: Wald-Hang / Material: 1 Gymnastikball pro Kleingruppe (max. 8 Pers.)

Die Aufgabenstellung: Es ist eure Aufgabe (als Gruppe), eine Bahn für den Ball zu bauen, die folgenden Kriterien entspricht:

- Die Bahn, in der der Ball rollt, soll mind. 30m lang sein.
- Zum Bau der Bahn dürfen lediglich Naturmaterialien verwendet werden.
- Der Start und das Ziel müssen definiert sein.
- Der Ball muss in der Bahn einmal oben drüber, einmal unten durch, einmal vom Boden abheben und zweimal eine Kurve machen.

Vor dem Baubeginn entscheidet sich jede Gruppe für einen Bauplatz im vorgegebenen Waldabschnitt (Wald-Hang). Die Gruppe hat eine Stunde Zeit zur Verfügung. Nachdem alle Kleingruppen fertig sind, wird jede Bahn in der Großgruppe präsentiert.

##### **2. Reflexion der eigenen Denk- und Handlungsmuster**

Die Frage „Welches Eigenschaftswort assoziiert du mit dieser Übung?“ leitet die Großgruppenreflexion ein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen im Kreis, jede Person nennt ein Eigenschaftswort.

Danach wird die Reflexion in Triaden fortgesetzt. Diese Gespräche werden während eines ca. 20-minütigen Spazierganges geführt. Folgende Impulsfragen dienen als Orientierung: Wie sehr konnte ich mich bei dieser Übung motivieren? Welche Aspekte waren für mich demotivierend bzw. motivierend?

Abschließend werden im Gemeinschaftsraum der Almhütte relevante Erfahrungen und Erkenntnisse in der Großgruppe gesammelt. Auch in dieser Reflexionsphase wird die Ebene der Teilnehmenden nicht verlassen, um die verschiedenen Aspekte von de- bzw. motivierenden Umwelten sichtbar zu machen.

##### **3. Relevanz für die pädagogische Praxis**

Erst in einem zweiten Schritt wird nach der Relevanz dieser Erkenntnisse für die zukünftige berufliche Tätigkeit gefragt. Dadurch werden auf der Metaebene Verbindungen mit ähnlichen Situationen aus der beruflichen Praxis hergestellt, wodurch das menschliche Phänomen der Motivation zu einem pädagogischen wird. Hierbei zeigt sich die Notwendigkeit von gemeinsamen Kategorien des Denkens, einer gemeinsamen Begrifflichkeit und einer Rahmung dieses pädagogischen Phänomens.

#### 4. Bilden theoretischer Kategorien

Nun können Theorien der Motivationspsychologie erörtert werden (Kuhl 2001), aus welchen sich auch lernförderliche Faktoren von Lernsettings ableiten lassen. Die Erfahrung zeigt, dass in dieser Phase mit einem großen Interesse für theoretische Bezüge zu rechnen ist.

#### 5. Praktisches Anwenden

In weiterer Folge sollen diese Erkenntnisse und Erfahrungen mit individuellen und theoretischen Bezügen in anderen Situationen angewendet werden. Eine schulpraktische Umsetzung wird auf Wunsch der Studierenden im letzten Termin geplant.

#### Fazit

Neue Technologien, die fortschreitende Globalisierung der Welt sowie die Aktualität der sozialen und kulturellen Vielfalt in der Schule stellen die Lehramtsausbildung vor sich verändernde Herausforderungen. Traditionelle Ausbildungssysteme, welche die Macht des Wissens in den Vordergrund rücken, verlieren dabei immer mehr an Bedeutung (Hainschink/Stumpner 2012). In einer pluralistischen Gesellschaft muss zwischen vielen Möglichkeiten ausgewählt werden können. Vorwiegend handelt es sich dabei um nicht abprüfbares Wissen über Theorien und Können. Es geht vielmehr um Entscheidungsprozesse zwischen Handlungsalternativen und das Konstruieren von Sinn und Absichten. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion rückt damit ins Zentrum der Überlegungen, vor allem in der pädagogischen Arbeit (Pögl/Stumpner 2019). Ein möglicher Beitrag zur Förderung der Selbstreflexivität stellt die Handlungsorientierung dar, welche ausgewählte Phänomene der menschlichen Interaktion in der Hochschullehre erfahrbar machen kann. Ausgangspunkt ist hierbei z.B. eine konkrete Situation außerhalb der Hochschule wie der gemeinsame Bau einer Kugelbahn im Wald. In diesem Setting werden in moderierten Gesprächsrunden Differenzen zwischen den verschiedenen Wahrnehmungen verschiedener Personen sichtbar gemacht. Diese interpersonellen Differenzen sind der Ausgangspunkt für Lernprozesse. Interpersonale Differenzen bilden also den Ursprung für Veränderungen im intrapersonalen Sein. Respektvoller Umgang und Wertschätzung mit Neuem sind die Voraussetzung, um den unreflektierten Mustern im eigenen Denken auf die Spur zu kommen.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Dieser Artikel ist eine gekürzte und überarbeitete Version von Stumpner (2016).

<sup>2</sup> Das Konzept „Draußen vor der Tür“ wurde in Zusammenarbeit mit Norbert Zauner entwickelt. Dieses Konzept baut auf Projekte auf, welche 2002 von Johannes Pögl an der PH-OÖ ins Leben gerufen wurden.

#### Literatur

Arnold, R. (2010). Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit – Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Ciampi, L. (2005). Die emotionalen Grundlagen des Denkens – Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hainschink, V./Stumpner, S. (2012). PädagogInnenbildung im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Fremdorientierung – Subjekt versus Struktur. In: Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 162. Jahrgang, Bd. 11-12, S.620-629.

Initiative Outdoor-Aktivitäten. (Hrsg.). (2008). Universitätslehrgang: Training und Beratung nach dem handlungsorientierten Ansatz Integrative Outdoor-Aktivitäten - Basisseminar. Wien: Universität Wien.

Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Maturana, H. R./ Varela, F. J. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Scherz Verlag.

Pögl, H./Stumpner, S. (2019). Draußen vor der Tür. Ein fiktives Gespräch zwischen Adorno und einer Studierenden über die pädagogischen Zugänge in der Lehramtsausbildung. In: das magazin der pädagogischen hochschule OÖ. 3. Jahrgang, Bd. 4. (in Druck).

Schäfer, G.E. (2004). Einführung in pädagogisches Wahrnehmen und Denken. Wie entstehen pädagogische Phänomene?

<https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/WahrnehmenUndDenken1.pdf> (Stand: 11.7.2019).

Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule – Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München: Herbert Utz Verlag.

Stumpner, S. (2014). Als prioritär erlebte Bedrohungen und Belastungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in das Pflichtschullehramt. In: Beer, G./Benischek, I./Dangl, O./Plaimauer, C. (Hrsg.). *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung*. Wien: Lit Verlag. S.159-190.

Stumpner, S. (2016). Identifikation und Reflexion pädagogischer Phänomene durch Outdoor-Aktivitäten. In: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 166. Jahrgang, Bd. 5-6, S. 405-414.

Wittgenstein, L. (2015). *Über Gewißheit*. Werkausgabe Band 8. *Bemerkungen über die Farben. Über Gewißheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Christian Rosner / Christoph Iby / Gundl Rauter

## Erleben und Wagen – eine (natur)pädagogische Lernerfahrung

Die Lehrveranstaltung „Erleben und Wagen“ versucht im Kontext einer intensiven und meist außergewöhnlichen sportpädagogischen Lern- und Bewegungserfahrung die Selbstwirksamkeit der Studierenden zu unterstützen und durch ein ganz besonderes (auch gemeinschaftliches) Erleben dem persönlichen „Flow“ im Sinne eines körperlichen Wagnisses eine Plattform zu bieten. Der folgende Beitrag beschreibt die Erfahrungen einer 2tägigen Bergtour im Juni 2019, die im Rahmen der Lehrveranstaltung durchgeführt wurde und an der 23 Studierende des 6. Semesters der Primarstufenausbildung teilnahmen.



Abb. 1: Ein Gipfelsieg

### Vertrauen

„Schülern zu vertrauen und ihnen etwas zuzutrauen, stärkt ihr Selbstvertrauen.“ (Rosa/Endres/Beljan 2017). Der Sportunterricht ist immer eine Gradwanderung zwischen Mut und Sicherheit und der Überschreitung persönlicher körperlicher Grenzbereiche (siehe Abbildung 1). Dabei ist nicht nur der Lernende gefordert sich etwas zuzutrauen, auch der Lehrende muss dem Lernen-

den vertrauen, im Sinne eines: „Du schaffst das sicher!“. Erst im Überschreiten der ganz individuellen Grenzerfahrungen lassen sich motorische Entwicklungen beobachten und können Selbstwirksamkeitsphänomene entstehen. Nur wenn Lehrende diese Erfahrungen immer wieder selbst machen dürfen und v.a. wollen, können sie im (sport)pädagogischen Handeln und im Unterricht auch motorische Gradwanderung zulassen und freudvoll mit den Lernenden in ein körperliches Flow kippen.

### Gemeinsam auf den Weg machen

„Persönliche Identität entsteht nicht wie der Apfel aus dem Kern. Sie wächst nicht von innen nach außen, sondern von außen nach innen.“ (Rosa/Endres/Beljan 2017), (siehe Abbildung 2).



Abb. 2: Gemeinsam



Am Mittwoch, den 26.6.2019, traf sich die Gruppe beim Gasthof zum Donner in Johnsbach im Gesäuse (Steiermark). Von hier aus sollte der erste Anstieg zur Mödlinger Hütte erfolgen. Es war geplant auf der Hütte zu übernachten und am nächsten Tag über eine Bergflanke wieder zum Ausgangspunkt zurückzukehren.

Es wurde noch Sonnencreme aufgetragen und getrunken. Der Tag war sehr heiß, das Thermometer zeigte um die 30 °C. Wir starteten schwungvoll und mit einem hohen Tempo, mussten aber relativ rasch erkennen, dass die Steigung (immerhin teilweise an die 15 Grad) nicht mit der Geschwindigkeit harmonierte. Sehr bald wurde uns allen auch klar, dass dies, trotz Aufforderung, der erste Kardinalfehler gewesen war und man den Rhythmus der Bewegung den Bedingungen der Natur (in diesem Fall Hitze, Steigung, Höhenmeter, körperliche Konstitution) anzupassen hat. Die Gesetzmäßigkeiten der Natur geben einfach den Rhythmus vor. Der Weg war mit einem Zahlencode und rot-weißer Markierung gut gekennzeichnet und wir lernten uns an diesen Signalen zu orientieren. Alsbald entschieden wir, in zwei Gruppen weiter zu gehen, jeweils in einem an unseren Bedürfnissen angepassten Tempo.

Wir merkten, dass wir ausreichend Flüssigkeit zu uns nehmen mussten, damit der Körper gut arbeiten konnte. Immer wieder machten wir kleinere Pausen, um uns zu stärken. Nach etwa 2,5 h erreichten wir die Mödlinger Hütte (1.523 m). Wir bezogen die Zimmer, um dann erneut die Umgebung zu erkunden. In der Nähe gab es einen kleinen See und das sogenannte Heldenkreuz (1.622 m).



Abb. 3: So schmecken die Berge

Was soll man zum gemeinsamen Abendessen sagen, nach dieser Anstrengung schmeckt es einfach anders und vor dem Hintergrund der Kulisse (siehe Abbildung 4) wird jede Kulinarik zum einzigartigen Erlebnis.



Abb. 4: Kulinarik

Am Abend versuchte uns die Lehrveranstaltungsleiterin in die hohe Kunst des Philosophierens über das Flow-Gefühl, das Erleben und diverse Wagnisse, speziell im Sportunterricht und generell im Leben, einzuführen. Die körperliche Anstrengung hat manchen von uns aber doch arg zugesetzt. Wir folgten den Ausführungen, der Körper scheint hier aber doch über dem Geist zu stehen und eigentlich war das Verlangen nach Schlaf und Ruhe größer als sich in die theoretischen Überlegungen zu vertiefen.

Am nächsten Tag war bereits um 04:00 Uhr Tagwache, da ein großer Teil von uns den Sonnenaufgang am Heldenkreuz beobachten und genießen wollte (siehe Abbildung 5-6). Ein unbeschreiblicher Moment, zumal wir ihn mit einer Gams teilen durften, die in unmittelbarer Nähe den Wanderweg kreuzte.



Abb. 5: Am Morgen

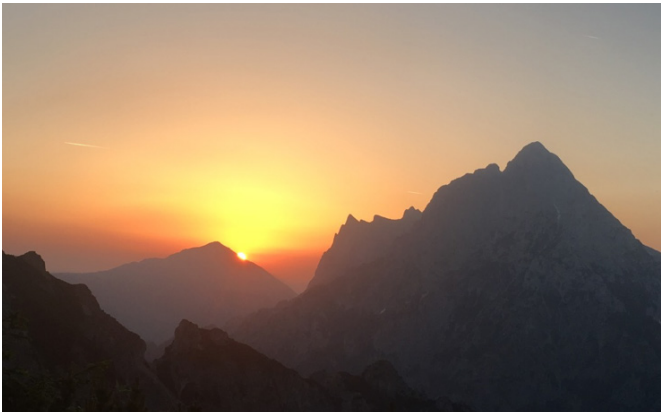


Abb. 6: Der Moment

Etwa um 7:00 waren alle Teilnehmer\_innen der Lehrveranstaltung beim Frühstück. Die Vorkehrungen für die Wanderung zum Parkplatz wurden getroffen. Wir gingen nicht dieselbe Route zurück, sondern wählten einen Abstieg über die Bergrücken und durch eine Tal-schlucht. Es war wieder ein sehr warmer Tag und wir wanderten los. Gegenseitig halfen wir uns, falls das Ge-päck bei der Überwindung der Berge zu schwer wurde. In diesen Momenten kennt jede unaufgefordert und wortlos ihre Rolle und weiß, was sie in diesen unvor-bereiteten und ausgesetzten Situationen zu leisten im Stande ist. Unterwegs trafen wir auf einen „Lawinenab-gang“, welcher uns den schneereichen Winter vor Augen führte. Diesen überquerten wir mit äußerster Vorsicht. Auf dem Eis war jede Menge Geröll und Erde, das die eigentliche hohe Gefahr des Abrutschens kaschierte und somit die Querung tatsächlich gefährlich machte. Dazu kam ein Eisspalt, den wir übersteigen mussten und eini-ge von uns damit sichtbar ihre Grenzen erreicht hatten (siehe Abbildung 7).



Abb. 7: Eisspalt nach Lawinenabgang

Alle kamen gut über das Hindernis. Auch hier galt, Zu-versicht ausstrahlen, den naturgegebenen Hindernissen trotzten, aber die Gegebenheiten wahrnehmen, anneh-men und den Rhythmus übernehmen. „Nicht mit fer-tigen Lösungen bedienen, sondern herausfordern zum Fertigen von Lösungen.“ (Rosa/Endres/Beljan 2017)



Abb. 8: Ein meditativer Prozess im Einklang mit der Natur



Abb. 9: Körpereinsatz

Das Gehen und Wandern gleicht einem meditativen Prozess, mit fortschreitender Dauer der körperlichen Belastung wurden die Gespräche zwar weniger, aber intensiver und orientierten sich zunehmend an den körperlichen Befindlichkeiten und den äußeren naturgegebenen Umständen. In diesen Situationen reduziert man das Handeln auf das Wesentlichste.

Viele Studierende spürten die körperliche Belastung, jedoch kamen wir durch Zusammenarbeit und gemeinschaftliche Unterstützung vorwärts und erreichten unser Ziel nach einem ausdauernden 6 Stunden Marsch.

### Ausblick

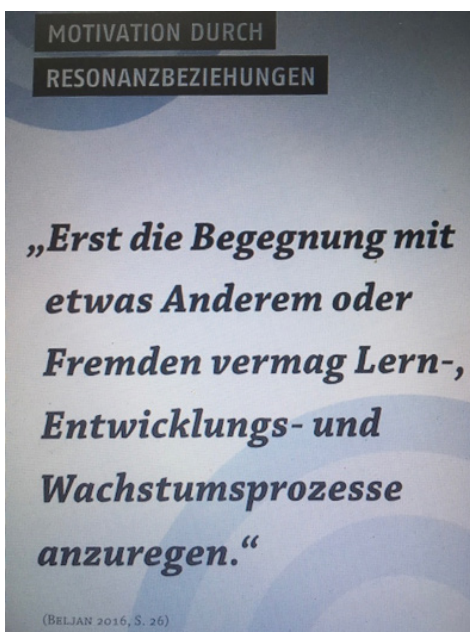


Abb. 10: Neue Wege suchen

\*alle Fotos G. Rauter (2019) mit freundlicher Genehmigung der Gruppe PRI/6.

### Literatur

Rosa, H./Endres, W./Beljan, J. (2017). Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik. Weinheim: Beltz.

Barbara Bohn

## Lernort Bauernhof

Der Lernort Bauernhof ist als außerschulischer Lernort besonders geeignet, um mit Naturerlebnissen, Tieren und außerschulisch gestalteten Lernprozessen, Lernen besonders effizient zu gestalten.

„In der Natur fühlen wir uns so wohl, weil sie kein Urteil über uns hat.“ (Friedrich Nietzsche)

### Theoretische Rahmung

Schule am Bauernhof ist eine Bewegung, die in Österreich bereits seit 20 Jahren immer mehr an Bekanntheit gewinnt. Es existieren derzeit 502 Bauernhöfe, die über das Zusatzangebot Schule am Bauernhof verfügen. Besitzer\_innen von Landwirtschaften und Bauernhöfen sind überzeugt von dem Mehrwert, den der außerschulische Lernort Bauernhof bieten kann und besuchen einen Zertifikatslehrgang sowie Fortbildungen zum Thema Schule am Bauernhof, um auf ihrem Hof Schulklassen empfangen zu können. Der Leitspruch des Projekts Schule am Bauernhof lautet: „Wir sind eine Schule, die keine Schule ist, wie man sie kennt. Das Schulgebäude ist die freie Natur, das Klassenzimmer, der Acker, die Wiese, der Wald und das Stallgebäude. Unsere Lehrenden sind die Pflanzen, die Tiere und die Menschen, die auf dem Bauernhof leben“ (<http://www.schuleambauernhof.at/?+Schule+am+Bauernhof+&id=2500%2C1001973%2C%2C%2Cc1F1PSUyNXNRdSUyNSZi-YWNrPTE%3D>).

Per definitionem ist Lernen auf dem Bauernhof „erfahrungsorientiertes und handlungsorientiertes Lernen auf einem landwirtschaftlichen Betrieb. [...] Im Vordergrund steht die originale Begegnung vor Ort mit der Landwirtschaft.“ (Schockemöhle 2013, S. 65). Durch den besonderen Rahmen, den ein Bauernhof bietet werden viele Perspektiven auf diesen Lernort ermöglicht. In weiterer Folge sollen besonders die Aspekte Bildung

für nachhaltige Entwicklung, regionaler Lernort, Naturerlebnisse und Nutztiere auf dem Bauernhof beleuchtet werden.

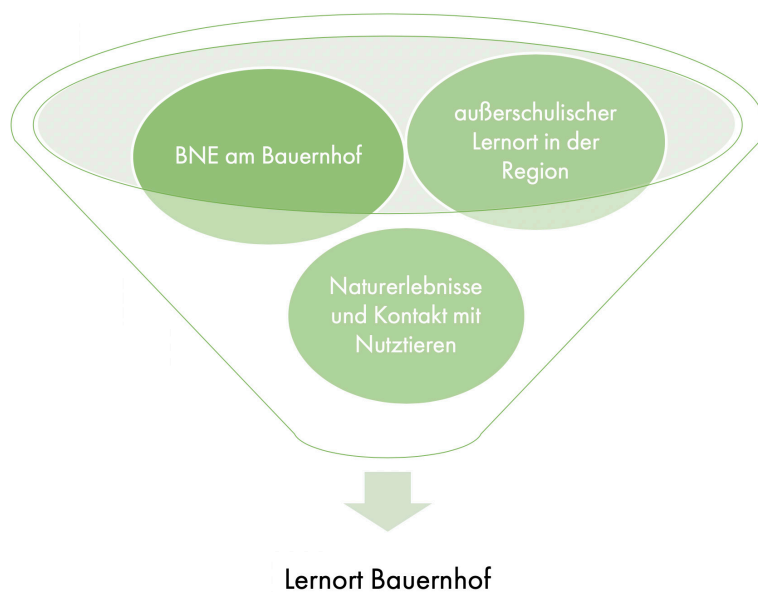


Abb. 1: Lernort Bauernhof

Das Potential des Lernorts Bauernhof und des Umgangs mit Nutztieren im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist groß. „Angesprochen sind die Aspekte der Globalisierung, Umweltveränderungen, nachhaltige Ressourcennutzung, Nord-Süd-Problematik und gesellschaftlicher Wandel, die es im schulischen Kontext aufzunehmen, zu reflektieren und in möglichen Gestaltungsräumen abzubilden gilt.“ (Brunner/Künzli 2013, S. 90). Das Wahrnehmen dieser Möglichkeiten beginnt gerade erst. Verschiedene Pilotprojekte wie etwa die

„Green Chimneys“ in den USA zeigen auf, welche Möglichkeiten noch ausgeschöpft werden können.

Der Lernort Bauernhof kann zudem als außerschulischer Lernort in der Region wahrgenommen werden. Kinder können mit der Landwirtschaft in Verbindung treten und so einen Zugang zu ihrer natürlichen Umwelt und zu ihrer Region finden, diesen erneuern und stärken. (Schockemöhle 2013, S. 66). Die Partizipation in der Region stärkt beispielsweise die regionale Identität und entwickelt Gestaltungskompetenz. Dies wiederum hat Einfluss auf viele Lebensbereiche, wie etwa die kognitive, die emotionale und die motivationale Ebene. Das Wahrnehmen der Region wird verbessert, die Kinder fühlen sich stärker mit der Region in der sie leben verbunden und sie engagieren sich mehr in der Region, um nur einige Auswirkungen zu nennen. Es wird dadurch eine zukunftsfähige Gestaltung der Region erreicht. (Schockemöhle 2013, S. 76). Gerade in einer vermehrt digitalisierten Welt, ist das Regionale und die emotionale und motivationale Ebene als immer wichtiger zu erachten.

Zudem ist zu bedenken, dass wie Greiffenhagen und Buck-Werner belegen, es immer mehr Kindern und Jugendlichen an unmittelbaren Naturerlebnissen mangelt. (Greiffenhagen/Buck-Werner 2009<sup>2</sup>, S. 69f). Es sind jedoch gerade die Naturerlebnisse, die Kinder für ihre seelische Entwicklung benötigen. „So kann im Tier der Mensch dem ‚Anders-sein‘ begegnen, kann Geborgenheit erfahren, seine Ferne oder Entfremdung von der Natur durch die Nähe zur unverstellten Triebnatur des Tieres punktuell aufheben.“ (Gebhard 2013a, S. 185).

### Naturerlebnisse

Diese Naturerlebnisse ebenso wie die Beziehung zu einem realen Tier können auf verschiedenen Ebenen für Heranwachsende äußerst gewinnbringend sein. So kann die Tierbeziehung als eine besondere Art der Naturbeziehung betrachtet werden. (Gebhard 2013b). Im Besonderen die Beziehung zu einem Nutztier kann den Erfahrungsschatz und die Wertschätzung von Leben erweitern, da Nutztiere

das Konzept vom Lebendigen mit den eigenen Grundbedürfnissen in Verbindung bringen. „Es sind die in der Kindheit wurzelnden Erlebnisse mit Rindern, Schweinen, Schafen, Hühnern usw., die die spätere Einstellung des Menschen zu Nutztieren mitprägen.“ (Strunz 2012, S. 53).

Eine besondere Rolle in der Mensch-Tier-Beziehung spielt die Bindung der Menschen zu den Tieren. Eine Basis für die Bindung des Menschen zu den Tieren stellt die Bindungstheorie nach Bowlby (1982) dar. Die Grundannahme dieser Theorie ist, dass Bezugspersonen und frühe Bindungserfahrungen zu Bezugspersonen einen großen Einfluss auf die spätere Emotionsregulation haben. Positive Bindungserfahrungen und Interaktionen mit Bezugspersonen begünstigen die Entwicklung eines Individuums. (Bowlby 1982)

### Lernort Bauernhof

Wie dargelegt kann und sollte Lernen auf dem Bauernhof stattfinden und individuell gestaltet werden. Aufgrund des dislozierten Lernortes, der Naturerlebnisse,

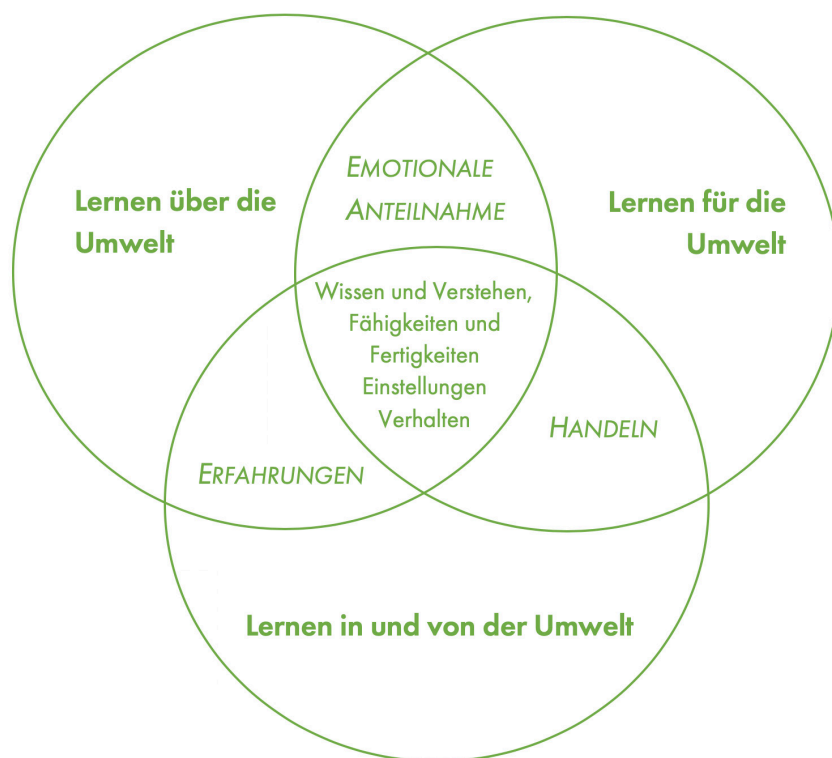


Abb. 2: Dimensionen der Umweltbildung (Schockemöhle 2013, S. 67)

die in der Landwirtschaft gemacht werden und aufgrund der vor Ort präsenten Lebewesen, entstehen auf dem Lernort Bauernhof drei Perspektiven, die die inhaltliche und methodische Gestaltung von Lernen betreffen. (Abb. 2).

Abbildung 2 verdeutlicht die unterschiedlichen Perspektiven des Lernens am Bauernhof ebenso wie die Ziele und die daraus entstehenden miteinander zusammenhängenden Fähigkeiten:

- Lernen für die Umwelt -> Sinn und Zweck des Lernens auf dem Bauernhof
- Lernen in und von der Umwelt -> Lernumgebung und emotionale Beziehungen zum Lerngegenstand
- Lernen über die Umwelt -> inhaltliche Gestaltung von Lernvorhaben

Das Basiskonzept für den Bauernhof als regionalen Lernort nach Flath (2003) zeigt deutlich die vielfältigen didaktisch-methodischen Ansätze eines möglichen Lernorts Bauernhof. Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernansätzen ebenso wie eine detaillierte Planung der Lehr- und Lernansätze und eine adäquate didaktisch-methodische Strukturierung des Lernens am Bauernhof sind unerlässlich.

### Lernfeld Nutztier

Ein wichtiger Teil der Landwirtschaft und des Lernorts Bauernhof sind Nutztiere. Sie nehmen bei den Vorstellungen, die Kinder zur Landwirtschaft haben, eine zentrale Stellung ein. In mehreren Studien (Naturreport 2010, TS-Emnid-Studie 2012, Hamman 2004) wurden Kindern gefragt, was ihnen zur Tätigkeit von Bauern und Bäuerinnen einfällt oder im Kontext mit Landwirtschaft. Jeweils an erster Stelle wurden Tiere genannt. Es fällt jedoch auf, dass eben diese Tiere, die die Kinder mit der Landwirtschaft verbinden, nämlich Nutztiere häufig entemotionalisiert werden, damit die „prekären Bedingungen der Massentierhaltung (nicht nur) von Kindern ausgeblendet werden.“ (Gebhard 2013a, S. 196). Dieser entemotionalisierte Umgang mit Nutztieren führt jedoch dazu, dass sich viele Kinder (und Menschen) ihrer Gestaltungskompetenz nicht bewusst sind. Sie lernen Nutztiere nicht als die liebevollen, respektvollen, Schmerzen und Stress empfindenden und sich um

ihre Jungen kümmernden Lebewesen wahr, die sie sind. „Das Lernfeld ‚Nutztier‘ eignet sich in besonderer Weise um Heranwachsende für komplexe Wechselwirkungen zwischen Natur und Individuum/Gesellschaft im regionalen und globalen Maßstab zu sensibilisieren“. (Strunz 2012, S. 54). Durch länger andauernde Projekte auf einem Bauernhof können Kinder und Jugendliche einen „sehr liebe- und respektvollen, von Verantwortung und Schutzbedürfnissen geprägten Bezug zu Tieren entwickeln. Erst durch diese Verbindung sind sie in der Lage Betroffenheit zu empfinden, sobald ihnen bewusst wird, dass sie durch ihr Essverhalten über Leben und Tod der Tiere entscheiden können.“ (Schmid 2009)

Eben dieser respektvolle und von Verantwortung geprägte Bezug zu Tieren kann als Bindung zu Tieren interpretiert werden. Viele Aspekte der Bindungstheorie sind auch auf die Mensch-Tier-Beziehung übertragbar. (Wolfahrt/Mutschler/Bitzler 2012, S. 188). Die Basis für diese Übertragung ist die Annahme, dass der Mensch mit dem Tier eine Beziehung auf Augenhöhe eingehen kann, dass dem Tier also Du-Evidenz zugeschrieben werden kann. Eine emotionale Beziehung wird laut Crawford, Worsham und Swinehart (2006) durch die Pflege des Tieres, durch Fürsorgeverhalten und durch Streicheln, Fellpflege und gemeinsame Aktivitäten eingegangen. Während des Einsatzes von Nutztieren mit pädagogischem Ziel können ebendiese Tätigkeiten ausgeführt werden. Es wird also eine emotionale Beziehung zwischen den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen und den Tieren erreicht. In diesem Zusammenhang ist zwar festzuhalten, dass die Beziehung in einem pädagogischen Rahmen nicht jener zu einem Heimtier entspricht. Eine Bindung, die ein Mensch zu seinem Heimtier erlangt, kann in einem pädagogischen oder therapeutischen Rahmen kaum erreicht werden. (Zilcha-Mano/Mikulincer/Shaver 2011). Jedoch die Auswirkungen auf das Wissen über Nutztiere, das ambivalente Verhalten der Menschen gegenüber ihren Tieren zwischen Verhätscheln der Heimtiere und Ausbeutung der Nutztiere kann so ins Bewusstsein gerufen werden, was wiederum das Erarbeiten zukunftsfähiger Handlungsalternativen möglich macht. (Strunz 2013, S. 173). Als ein Teilaspekt pädagogischer Einsätze von Nutztieren kann am Lernort Bauernhof auch die Nahrungsmittelproduktion thematisiert werden. Jedoch wird meist die Fleischproduktion und damit auch das Schlachten



Abb. 3: Basiskonzept für den Bauernhof als regionaler Lernort (Flath 2003)

der Tiere aus dem Fokus der Wahrnehmung gedrängt. (Stephany 2009, S. 96).

### Ausblick

Der Lernort Bauernhof ist aufgrund seiner mannigfaltigen Möglichkeiten, die er bietet ein idealer Lernort für Kinder und Jugendliche. Ob das regionale Lernen im Vordergrund steht, der Lernort zur Vermittlung von Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Naturerlebnisse und die möglichen tiergestützten Interventionen, es bieten sich didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten von Lernen, von Wahrnehmen, von Erfahren und Handeln, die auf diese Weise nur am Lernort Bauernhof möglich sind. Der Umgang mit dem Nutztier und das Wahrnehmen von Gestaltungskompetenz und Handlungsmacht führen zu einem nachhaltigeren Umgang mit Lebensmitteln und zu einem bewussten und zukunftsfähigen Ge- und Verbrauch tierischer Produkte.

### Literatur

Bowlby, J. (1982). Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brämer, R. (2012). Jugendreport Natur 2012, Universität Marburg

Brunner, B./Künzli David, C. (2013). Zur Bedeutung außerschulischer Lernorte im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – illustriert mit einem Unterrichtsbeispiel zum Thema Tierhaltung/Fleischkonsum, Haubehofer, D./Strunz, I.A. (Hrsg.). Raus auf's Land.

Landwirtschaftliche Betriebe als zeitgemäße Erfahrungs- und Lernorte für Kinder und Jugendliche, Baltmannsweiler: Schneider. S. 190-116

Crawford, E./Worsham, N./Swinehart, E. (2006). Benefits derived from companion animals, and the use of the term "attachment." Anthrozoös, 19, S. 98-112.

Gebhard, U. (2013a). Die Bedeutung von Tieren für die seelische Entwicklung von Tieren, Haubehofer, D./ Strunz, I.A. (Hrsg.). Raus auf's Land. Landwirtschaftliche Betriebe als zeitgemäße Erfahrungs- und Lernorte für Kinder und Jugendliche, Baltmannsweiler: Schneider. S. 185-212.

Gebhard, U. (2013b). Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die Psychische Entwicklung. Wiesbaden: Springer.

Greiffenhagen, S./Buck-Werner, O. (2007). Tiere als Therapie. Mürtenbach: Kynos.

Hamman, S. (2004). Schülervorstellungen zur Landwirtschaft im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dissertation PH Ludwigsburg.

Schmid, J.-S. (2009). Umweltbewusstsein durch Schulbauernhöfe. In: Agrar – soziale Gesellschaft, e.V. (Hrsg.). Ländlicher Raum. 60. Jg. H. 2/2009, 32-34.

Stephany, M. (2009). Der Mensch im Tier – Anthropomorphisierung und Funktionalisierung von Tieren im Zeichentrickfilm., Ach, J./Stephany, M. (Hrsg.). Die Frage nach dem Tier. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Mensch-Tier-Verhältnis. Münsteraner Bioethik-Studien, Bd. 9. Berlin: Hopf.

Strunz, I. A. (2012). Lernfeld ‚Nutztier‘: Ein Beitrag der tiergestützten Pädagogik zum Lernen auf dem Bauernhof, Strunz, I. A. (Hrsg.). Tiergestützte Pädagogik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider. S. 50-120.

TNS Emnid (2012). Das Image der deutschen Landwirtschaft. Information. Medien. Agrar e.V. (i.m.a.)

Wolfahrt, R./Mutschler, B./Bitzer, E. (2012). Wirkmechanismen tiergestützter Therapie: Theoretische Überlegungen und empirische Fundierung, Strunz, I. A. (Hrsg.). Tiergestützte Pädagogik in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider. S. 180-214.

Zilcha-Mano, S./Mikulincer, M./Shaver, P. (2011). Pet in the therapy room: An attachment perspective on Animal-Assisted Therapy. Attachment & Human Development, 13, S. 541-561.

## Internetrecherche

Schule am Bauernhof. <http://www.schuleambauernhof.at/?+Schule+am+Bauernhof+%26+id=2500%2C1001973%2C%2C%2C1F1PSUYNXNRdSUyNSZiYWNrPTE%3D> Letzter Zugriff: 9.4.2019

Der Bauernhof als Lernort. <https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/kompetenzzentrum-regionales-lernen/konzepte-fuer-lernorte/der-bauernhof-als-lernort/> Letzter Zugriff: 9.7.2019

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Lernort Bauernhof

Abb. 2: Dimensionen der Umweltbildung. Schockemöhle, J. (2013). Der Bauernhof als außerschulischer Lernort in der Region, Haubenhofer, D./Strunz, I.A. (Hrsg.). Raus auf's Land. Landwirtschaftliche Betriebe als zeitgemäße Erfahrungs- und Lernorte für Kinder und Jugendliche, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67

Abb. 3: Basiskonzept für den Bauernhof als regionaler Lernort. Flath, M./Schockemöhle, J. (2003). Landwirtschaft erleben. Der Bauernhof als Lernort. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I. Centrale Marketing-Gesellschaft der deutschen Agrarwirtschaft GmbH. Bonn. <https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/kompetenzzentrum-regionales-lernen/konzepte-fuer-lernorte/der-bauernhof-als-lernort/> Letzter Zugriff: 9.7.2019



Andreas Zitzler

## „Let it bee – Biene &amp; Co machen das Lernen froh“

Ganz nach dem Motto: „spontan – einfach – sensationell“ entstand im Sommer 2019 an der PTS Mattersburg zufällig ein Schulprojekt mit folgenden Hintergrundthemen: Natur – Bewegung – Nachhaltigkeit. Dieses Projekt wird in dem folgenden Beitrag umfassenden vorgestellt.

Die PTS Mattersburg ist seit dem 23.11.2004 eine ÖKOLOG-Schule und versucht die Nachhaltigkeit in den Fokus des Unterrichtsalltages zu legen. So wurden in den letzten Jahren viele gemeinsame Projekte initiiert, unter anderem startet die Stadtgemeinde Mattersburg gemeinsam mit der PTS Mattersburg das erste „Urban Gardening“ (siehe Benesch in dieser Ausgabe) Projekt des Burgenlandes und gestaltete einen Gemüsegarten für die Bewohner\_innen einer Mattersburger Wohnsiedlung. Immer wieder beteiligt sich die Schule mit ihren ca. 45 Schüler\_innen und 7 Lehrer\_innen an der burgenlandweiten Flurreinigung und versucht damit den Schüler\_innen ein umfassendes Umweltbewusstsein und eine nachhaltige Selbstverständlichkeit zum sorgsamem Umgang mit der Natur zu vermitteln. Die PTS Mattersburg unterteilt sich in die folgenden Schwerpunkte:

1. Metall - Elektro
2. Bau – Holz
3. Dienstleistungen
4. Handel – Büro.

In diesen Fachbereichen möchte die Schule in erster Linie die jungen Menschen optimal auf den Berufseinstieg vorbereiten und ein Bewusstsein für die Wertigkeit des einzelnen in der Gesellschaft übermitteln. In diesem Sinne gelingt es der Schule immer wieder sehr spontan (die Schüler\_innen verbringen nur ein Jahr in der Schule, die Planungen an sich können demzufolge nur sehr kurzfristig sein) diverse Projekte zu realisieren. So konnte uns im letzten Jahr Andreas Zitzler mit seiner Idee und Begeisterung für eine Bienenzucht zur Mitarbeit gewinnen und motivieren. Dabei gelang es uns gut, alle Fachbereiche mit den jeweils zuständigen Leh-



Abb. 1: Let it bee (Zitzler 2019)

rerinnen und Lehrern zu integrieren und das Projekt damit aus den verschiedensten Fachbereichen zu erweitern. Allerdings, und dies sei hier angemerkt, geht es uns auf Grund der geringen gemeinsamen zeitlichen Ressourcen mit den Schüler\_innen mehr um einen „process in progress“, also um das gemeinsame Tun und Entwickeln im Projektprozess.

#### Aus der Sicht des Projektinitiators

In diesem Frühjahr erzählte ich in meiner Schule des Öfteren intensiv von meiner Idee, Imker zu werden. Durch meine begeisterten Ausführungen und die sofortige

Unterstützung meines Kollegen Markus Pötschacher, der mir bei der Standortfrage zur Seite stand, wirbelte meine Bienenidee immer mehr Energie auf. Schlussendlich fragte mich meine Direktorin Frau Dir. Claudia Schlager, ob das gesamte Projekt nicht das Niveau eines Schulprojektes erhalten könnte. Ich war sofort damit einverstanden und wir entwickelten Ideen, wie wir alle Fachbereiche einbinden können. Dabei entschieden wir uns für folgende Strukturierung:

1. Buchhandlung (Handel – Büro)
2. Bau der Bienenbeuten (Holzwerkstatt)
3. Grundgerüst Bienenstand (Metall)
4. Rezeptsammlung (Tourismus)
5. Logo und Werbemittel (Dienstleistung)

Die Handel-Büro-Gruppe betreute das gesamte Projekt in buchhalterischer Hinsicht und stellte dazu einen Kostenplan auf. Nach der Lieferung der vorgefertigten Bienenbeuten, wurden diese in der Holzwerkstätte von den Schüler\_innen zusammengebaut und fertiggestellt. Die Metall-Gruppe fertigte Verbindungsteile für das Grundgerüst des Bienenstandes an. Die Tourismus-Gruppe suchte nach verschiedenen Brotrezepten, welche zubereitet wurden und am Präsentationstag mit dem bereits gewonnenen schuleigenen „Pötzi - Zirpö - Honig, das Original an Bio- Schul - Qualitätshonig“ als Kostprobe mit viel Liebe von den Schüler\_innen angeboten wurden (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Gesunde Jause (Zitzler 2019)

Den Abschluss gestaltete die Dienstleistungs-Gruppe, indem sie uns alle mit ihrem speziell entwickelten Projektlogo (siehe Abb. 3) überraschte.



Abb. 3: Das Logo (Zitzler 2019)

Cora Schneeberger kreierte in Folge ein eigenes Logo, welches auf weiße T-Shirts gedruckt und bei der Präsentation als „Schuluniform“ von den Lehrpersonen getragen wurde (siehe Abb. 4).

Der „sportliche“ Hintergrund dieses Projekts begründet sich in der Tatsache, dass wir die Standorte der Bienenstände in sehr weit auseinanderliegenden Positionen festlegten und diese immer wieder zu Fuß mit den Schüler\_innen besuchen, betreuen und beobachten mussten. Auch bei der Herstellung des Bienenstandes wurde, mit Ausnahme des Transportes der notwendigen Materialien, alles mit körperlicher Energie errichtet und aufgebaut. Unser Abschlusshalbtageswandertag führte uns ebenfalls zum Bienenstand, wo es einfach Einblicke in das Leben der Honigbiene von Andreas Zitzler gab. Das Gesamtprojekt stand unter dem Themenspektrum von Nachhaltigkeit, Gesundheit, Bewegung und Natur und erzeugte Begeisterung weit über die Schulgrenzen hinaus. Das neue Schuljahr hat bereits wieder begonnen und wir planen eine Fortsetzung unserer begonnenen Arbeit und eine weitere gemeinsame und intensive Betreuung der Bienenstände. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler haben sich nach dem derzeitigen Stand der Bienenvölker erkundigt, wobei ihnen die Begeisterung dieser gemeinsamen Projektzeit immer noch aus dem Gesicht abgelesen werden kann.

Mittlerweile sind wir auch als offizielles Mitglied der Imkervereinigung Mattersburg integriert und erfreuen uns über die gelungene Honig-Produktion. Es bleibt die Frage offen, welche Ideen und Projekte in diesem Schuljahr im Sinne der Nachhaltigkeit von uns verwirklicht werden.



Abb. 4: Projektteam der PTS Mattersburg mit den angefertigten T-Shirts (Zitzler 2019)

(1. Reihe von links: Dir. Claudia Schlager, Cora Schneeberger, Ulrike Thomschitz, Stefanie Nemeth, Walter Bernhardt  
2. Reihe von links: Andreas Zitzler, Markus Pöttbacher, Andreas Zirkovich)

Robert Nehfort

## Lernraum Natur

Lernraum Natur ist eine neu entwickelte, umfangreiche und qualitativ hochwertige Ausbildung. Sie qualifiziert die Absolventen\_innen Kulturlandschaften und Naturräume als bildungswirksame Lernräume zu nutzen. Die Kulturlandschaften und Naturräume dienen dabei als Lernumgebung, als Lerngegenstand sowie als Impulsgeber für Lernprozesse.

Nachhaltigkeit, Klima- und Umweltschutz und der Erhalt der Biodiversität sind in aller Munde. Es sind Themen die viele Menschen betroffen und nachdenklich machen. Sie sind nicht nur in den Medien präsent, sie sind auch in der eigenen Lebenswelt gegenwärtig und erfahrbar. Natürlich nehmen sich auch Schulen dieser Zukunftsthemen an, widmen ihnen Schwerpunkte und Projekte, fokussieren den Fachunterricht darauf oder wählen sie als ein Element ihres Schulprofils. Im Burgenland hat mittlerweile etwa jede zweite Schule diese Themen in ihrem Schulprogramm verankert. Diese Schulen sind Mitglieder in den Netzwerken Ökolog oder PILGRIM, sie sind Naturparkschulen oder Partnerschulen des Nationalparks Neusiedler See – Seewinkel, sie sind UNESCO-Schulen oder Klimabündnisschulen und haben über diese Vernetzungen eine spezifische Ausprägung der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem ihrer Schwerpunkte gemacht. Auch in der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung werden in diesem Bereich seit vielen Jahren in ganz Österreich Initiativen gesetzt. Im Burgenland (und darüber hinaus) ist eine dieser Initiativen unter dem Namen Lernraum Natur bekannt. Lernraum Natur ist eine Ausbildungsinitiative der PH Burgenland. Sie wird in Kooperation mit der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und den Naturparken umgesetzt.

Ausgangspunkt dieser Initiative war ein 2015 gestartetes Projekt zur Begleitung und Unterstützung von Naturparkschulen. Das Burgenland hatte damals 20 Naturparkschulen, 15 Volksschulen und 5 (kleine) Neue Mittelschulen im ländlichen Raum. Das Projekt bot Fortbildung, Vernetzung und Schulentwicklungsbera-

tung. Es wurde in Kooperation mit dem Regionalmanagement Burgenland (ARGE Naturparke Burgenland) entwickelt und umgesetzt, wurde gut angenommen und läuft mittlerweile sehr erfolgreich im fünften Jahr.

Die Unterstützung der Naturpark-Schulen schien uns aus zwei grundsätzlich unterschiedlichen Motiven sinnvoll:

Da war zum einen ein pädagogisches Motiv: Projektorientierten Unterricht (einen Unterricht, der direkt auf das Umfeld der Schule Bezug nahm, der diese Kulturlandschaft auch als Lernraum nutzte) zu unterstützen, war aus unserer Perspektive eine sinnvolle und lohnende Initiative. Wir verstanden die Kulturlandschaft nicht nur als Lerngegenstand, sie war auch Lernumgebung und Impulsgeber für Lernprozesse.

Das zweite Motiv war ein regionalpolitisches: Der ländliche Raum ist von Abwanderung bedroht. Die meisten Jugendlichen pendeln nach Erfüllung der Schulpflicht aus dem unmittelbaren Lebensraum aus, viele sogar bereits ab dem 10. Lebensjahr. Wir sahen also auch regionalpolitisch in diesem Projekt eine Chance, die regionalen Kompetenzen (Wissen, Können, Verstehen) zu stärken, so die Verbundenheit zum Lebensraum zu festigen und damit möglicherweise der späteren Abwanderung entgegenzuwirken.

Bald zeigte sich, dass halbtägige Fortbildungen den Bedarf nicht deckten. Es zeigte sich auch, dass nicht nur Lehrende an Schulen und Elementarpädagoginnen die Fortbildung gerne in Anspruch nahmen, auch die in der Naturvermittlung tätigen Mitarbeiterinnen und Mit-

arbeiter meldeten Aus- und Fortbildungsbedarf (speziell im Bereich der schulischen Angebote) an. So entstand die Idee eines Lehrgangs, so entstand die Idee der gemischten Gruppe (pädagogische Fachkräfte aus Schule, Kindergarten und Naturvermittlung in einer Ausbildungsgruppe). Nachdem wir besonders junge Kolleginnen und Kollegen ansprechen wollten, strebten wir zudem die Integration dieser Ausbildung in das Studium Lehramt Primarstufe an.

Der Verband der Naturparke Österreichs war in das Projekt zur Unterstützung der burgenländischen Naturparkschulen von Beginn an eingebunden, die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik war seit dem Schuljahr 2016/17 Partnerin in diesem Projekt, die steirischen Naturparke betrachteten unsere Initiative aufgrund der geografischen Nähe mit Interesse und Unterstützungsbereitschaft. Was lag näher, als die Umsetzung einer derart ambitionierten Idee gemeinsam anzugehen?

Zunächst wurde, als zentrales Element, das Curriculum für den Schwerpunkt Lernraum Natur im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe (und als Erweiterungsstudium) entwickelt (60ECTS-AP). Dieses erfuhr Anfang 2018 seine Bewilligung durch das Bildungsministerium. Im zweiten Schritt konnte auf dieser Basis das Curriculum für den Hochschullehrgang (30ECTS-AP) ausgearbeitet und zur Bewilligung eingereicht werden. Daran anschließend entwickelte die PH Burgenland ein vertiefendes Masterstudium Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt Lernraum Natur. Dieses wurde mit den Partnerhochschulen und Partneruniversitäten im Entwicklungsverbund Süd-Ost abgestimmt und danach bewilligt.

Das Curriculum Lernraum Natur (Hochschullehrgang/Schwerpunkt im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe/Erweiterungsstudium) umfasst sechs Module. Jedes Modul widmet sich einem Schwerpunktthema. Diese sind:

- Natürlich lernen – Lerntheorie und konstruktivistische Didaktik,
- Bildungsauftrag – Orientierung im Feld
- Arbeiten in Gruppen – Gruppentheorie und Gruppendynamik
- Wahrnehmung und Verstehen – Sensorik und Erkenntnis

- Mensch und Natur – Kulturgeschichte der Mensch-Natur-Beziehung
- Bildung für nachhaltige Entwicklung – Projekte und Kooperationen

Jedes Lehrgangsmodule besteht aus vier Seminaren, zwei mit fachlichem, zwei mit methodischem Schwerpunkt. In den Studien (Schwerpunkt Bachelorstudium Lehramt Primarstufe und Erweiterungsstudium) wird dieser Ausbildungskern durch ein umfangreiches Selbststudium, Exkursionen, Praxis und eine ausbildungsbegleitende Supervision erweitert und vertieft.

Eine besondere Herausforderung stellte die Realisierung dieser Ausbildung in heterogenen Gruppen (Naturvermittler\_innen, Lehrpersonen und Elementarpädagog\_innen in gemeinsamen Seminaren) dar. Das übergeordnete Ziel dieser Ausbildung ist es, Kooperationen von Schulen und Schutzgebieten zu fördern. Wir sind davon überzeugt, dass dieses Ziel vor allem dadurch erreicht wird, dass die Ausbildung in diesen heterogenen Gruppen stattfindet. Dafür waren weitreichende organisatorische, strukturelle und rechtliche Fragen zu lösen.

Ein zusätzlicher Mehrwert ist die Tatsache, dass der Verband der Naturparke Österreichs die Ausbildung Lernraum Natur als qualitativ hochwertige pädagogische Ausbildung für die Arbeit im Bereich des Bildungsauftrags des VNÖ (Verband der Naturparke Österreichs; 4-Säulen Modell) anerkennt.

Finanziert wird diese Ausbildung (Hochschullehrgang und Studien) von den kooperierenden Organisationen; die Teilnahme ist somit kostenfrei. Die Kosten für Anreise und Aufenthalt bei den Seminaren sowie Gebühren im Ausmaß von maximal € 50,- pro Semester sind von den Teilnehmenden zu tragen.

Das vertiefende Masterstudium Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt Lernraum Natur fokussiert fachlich auf den Sachunterricht und im Bereich der gebundenen Wahlfächer auf Global Citizenship Education. Die fachdidaktische Vertiefung betrifft Projektunterricht unter Einbeziehung externer Expert\_innen und externer Lernorte.

Der schönste Erfolg ist die große Nachfrage. Für die erste Lehrgangsguppe (Hochschullehrgang, Start WS18) gab es über 100 Anfragen und 54 Anmeldungen. Gruppe 1 wurde daher geteilt und startete in zwei Untergruppen (1A und 1B). Für die Gruppe 2 (Studium und Hochschullehrgang, Start WS19) wurden nach zahlreichen Anmeldungen erneut 54 Teilnehmende (davon 9 Studierende Lehramt Primarstufe) aufgenommen. Die Teilnehmenden kommen derzeit aus sechs Bundesländern (Burgenland, Niederösterreich, Steiermark, Oberösterreich, Kärnten und Salzburg). Eine Teilnehmerin möchte aus Deutschland anreisen. Auch das vertiefende Masterstudium Lehramt Primarstufe mit Schwerpunkt Lernraum Natur, welches im WS19 erstmalig angeboten wird, konnte bisher mehr als zwanzig Studierende überzeugen und findet statt.

Im kommenden Jahr werden mehr als 130 Studierende in einem Studiengang der Ausbildungsinitiative Lernraum Natur studieren. Diese große Nachfrage freut uns. Sie bedeutet aber auch eine große Verantwortung und Verpflichtung der Partnerorganisationen dieses europaweit einzigartige Pilotprojekt bedarfsgerecht zu modifizieren, zu stabilisieren und zu etablieren.

### **Tit.-Univ.Prof. Dr.habil. DDr. Thomas Benesch**

arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien und am Fachdidaktikzentrum NAWI und Mathematik an der PHB. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Fachdidaktik Mathematik & Naturwissenschaften, Fachwissenschaften sowie im Kontext „Beratung in Schulen“.  
thomas.benesch@ph-burgenland.at

### **Mag. Dr. Barbara Bohn, MA**

ist Lehrerin an der HLW & BAfEP Sta. Christina Frohsdorf, Lehrgangsführerin für den Lehrgang „hundgestützte Pädagogik in der Schule“ an der PHB und Mitarbeiterin am Institut für Religionspädagogik und Diversität.  
barbara.bohn@ph-burgenland.at

### **Prof. Mag. Dr. Martin Hainz**

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PHB und ist u.a. im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) sowie als Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln tätig.  
martin.hainz@ph-burgenland.at

### **Christoph Iby**

ist Student an der PHB.  
christoph.iby@stud.ph-burgenland.at

### **Prof. Mag. Dr. Robert Nehfort**

ist Pädagoge, Forscher und Berater. Er ist seit 1991 in der Lehrer\_innenfortbildung, der Projekt- und Schulentwicklung tätig und leitet das Kompetenzzentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung der PHB.  
robert.nehfort@ph-burgenland.at

### **Max Koloman Oswald**

ist derzeit Zivildienstler in Wien.  
maxi.oswald@gmail.com

### **MMag. Lukas Pallitsch**

ist Lehrer am Gymnasium der Diözese Eisenstadt; Lehrbeauftragter am Institut für Ausbildung der PHB sowie an der Universität Wien.  
lukas.pallitsch@gmx.at

### **HS-Prof. Mag. Dr. Gundl Rauter, BEd**

ist Hochschulprofessorin für den Fachbereich Bewegung und Sport an der PHB, Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung der PHB und Lehrbeauftragte der Universität Wien.  
gundl.rauter@ph-burgenland.at

### **Christian Rosner**

ist Student an der PHB.  
christian.rosner@stud.ph-burgenland.at

### **Stephan Stumpner, MEd, BEd**

ist Lehr- und Lernender an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in den Fachbereichen Bewegung und Sport, Praktische Studien, Mentoring und Induktion, Mitarbeiter im Zentrum für innovative Lehr- und Lernkulturen, Mitglied im Redaktionsteam der kasuistischen Datenbanken, sowie Outdoor-Pädagoge.  
stephan.stumpner@ph-ooe.at

### **HS-Prof. Mag. Dr. Andrea Weinhandl**

ist Hochschulprofessorin für den Fachbereich Pädagogik an der PHB und Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung der PHB.  
andrea.weinhandl@ph-burgenland.at

### **Andreas Zitzler**

ist Lehrer an der Polytechnischen Schule in Mattersburg und Mitglied als Imker im Imkerverein Mattersburg.  
andreas@freudeleben.net

phpublico | Heft 2 | September 2019

Pädagogische Hochschule Burgenland  
Thomas Alva Edison-Straße 1  
7000 Eisenstadt

[www.ph-burgenland.at](http://www.ph-burgenland.at)

ISBN: 978-3-85253-658-3

