

DIESSEITS UND JENSEITS DES ZAUNES

Zur pädagogischen Nutzung gezähmter und ungezähmter Natur

Überarbeitete Key-note

Singapur
26.-28. Oktober 2010

Peter Becker

April 2011

I

Im Juni 2010 wurde in Berlin eine Studie (Brämer 2010) vorgestellt, deren Ergebnisse zu großem Aufsehen in den Medien geführt haben. Hätte man etwa vermutet, dass bei einer Stichprobe von 3000 Schülerinnen und Schülern, die bereits sechs bzw. neun Jahre in der Schule verbracht haben - also bei 12- bis 15 Jährigen - nur die Hälfte weiß, dass die Sonne im Osten aufgeht. Die andere Hälfte lässt sie im Norden, im Süden oder gar im Westen ihren Tageslauf beginnen. Hätte man gedacht, dass manche ein volles Jahr zwischen zwei Vollmondnächten vergehen lassen und nur 40% mit vier Wochen richtig lagen. Im Wald Ordnung schaffen wollen zwei Drittel, einen Wald zur Wildnis werden lassen, dies halten nur 28% für eine gute Idee. Woher kommen Vorstellungen, dass technisch aufbereitete, homogenisierte Milch (H-Milch) von H-Kühen, von Hauskühen, von schwarz-bunten Kühen, gar von Stieren stammt; die Hälfte der Schüler und Schülerinnen hat - warum auch immer - gar nicht geantwortet. Erheiterung mag die Ansicht auslösen, dass das Reh die Frau vom Hirsch ist, dass Walnüsse auf Büschen wachsen, dass Hühner am Tag drei Eier legen, dass Rosen keine Früchte haben und dass Rehkitze Bambi heißen. Diesen Glauben verdanken wir nebenbei gesagt dem nordamerikanischen Naturkitschproduzenten Walt Disney, der 1942 die rührselige Geschichte des österreichischen Schriftstellers Felix Salten von Bambi, dem Rehkitz und seinen Freunden Hase und Waldkauz in einen Zeichentrickfilm verwandelte, der bis heute zu einem der weltweit am häufigsten gesehenen Filme gehört und der den Blick auf Natur vermutlich weitaus stärker geprägt hat, als dies Schule oder andere Institutionen je vermochten.¹

Ich breche hier die Mitteilung weiterer Ergebnisse dieser Studie ab, die nur das Gleiche wiederholen würden. Aber welche Botschaft steckt zusätzlich in diesen Ergebnissen? Und warum sollten einen soviel Unsinn und Unkenntnis interessieren, sind doch die einzelnen hier geäußerten Meinungen nicht lebensbedrohend? Wer nicht weiß, dass die Frucht der Rose Hagebutte heißt oder der Euter der Kuh nur vier Zitzen hat, wird keine Nachteile für die Planung seiner Berufskarriere haben. Kann man deshalb nicht die Antworten als unwichtigen Nonsens, als erheiternde Unwissenheit

¹ Bei Walt Disney werden aus dem Waldkauz und dem Hasen Klopfer und das Stinktief Blume. Da es in Amerika keine Rehe gibt, wurde aus dem österreichischen Rehkitz Bambi, das Kalb eines amerikanischen Weißwedelhirsches. Der in Deutschland verbreitete „Bambi-Irrtum“, der Bambi mit dem Weibchen oder dem Jungtier von Hirschen und Rehen gleichsetzt, wurde durch die deutsche Synchronisierung verfestigt, die, obgleich Hirsche im Film gezeigt werden, von Rehen spricht. (Wikipedia, Bambi – eine Lebensgeschichte aus dem Walde, 8.2.2011)

abtun oder müssen wir uns doch ernsthafter mit den Gründen und möglichen Folgen auseinandersetzen? Wenn es zutrifft und dafür spricht einiges, dass die Auseinandersetzung mit Natur für den Bildungsprozess von Kindern förderlich ist, dann liegt die Antwort natürlich auf der Hand. Für Pädagogen im allgemeinen und Outdoor-Pädagogen im speziellen, die ja Natur zum Leitmedium ihrer erzieherischen Bemühungen gewählt haben, wird es dann zwingend notwendig, sich mit der sich aus den Antworten der Schüler und Schülerinnen erkennbaren Situation auseinanderzusetzen. Allerdings verbleibt mir noch die Aufgabe, die Frage zu beantworten, warum ich ausgerechnet Sie in Singapur am anderen Ende der Welt mit der Ignoranz deutscher Schüler konfrontiere. Es gibt Hinweise, wie z. B. die Arbeiten von Richard Louv (2008), dass ähnliche Ergebnisse auch in anderen industrialisierten modernisierten Ländern vorliegen und darüber hinaus ist die Auswahl Ihres Kongressthemas mit der Anspielung auf Peter Browns Kinderbuch „The Curious Garden“ ein deutliches Zeichen dafür, dass die Naturbeziehung und Naturwahrnehmung der jungen Generation uns alle nicht unberührt lassen.²

Was der mangelnde Wissensstand der Kinder zunächst anzeigt, ist eine enorme Distanz zu Phänomenen und Prozessen der Natur. Wer nicht weiß, dass Walnüsse auf Bäumen wachsen, der hat ganz offensichtlich sich auch noch nie braune Finger geholt, wenn er die Nüsse eingesammelt hat; wer nicht weiß, dass Rosen Früchte tragen, der hat vermutlich noch nie den Juckreiz gespürt, den die Härchen der pelzigen Samen beim Öffnen der Hagebutten im Herbst auslösen können. D.h. zur kognitiven Distanz gesellt sich sehr häufig das Fehlen einer unmittelbaren leib-sinnlichen Berührung. Dies demonstriert auch die erwähnte Studie. Ein Fünftel der Kinder ist nie über ein Stoppelfeld gelaufen, gut 30% hat noch nie einen lebenden Käfer angefasst. (Weber 2010, 107) Allerdings besitzen 77% eine Spielkonsole. Unmittelbar hat man das Bild eines modernisierten Kinderzimmers mit seiner medialen Infrastruktur vor Augen.

² Die Naturvergessenheit Jugendlicher ist offensichtlich auch kein Phänomen erst der jüngsten Zeit. So weist Trommer (1992) darauf hin, dass aus dem deutschen Kaiserreich – also aus der Phase der zweiten Industrialisierung um 1900 – Befragungen vorliegen, die die Naturferne Berliner Kinder thematisieren, von denen der überwiegende Teil weder einen Regenbogen, einen Schmetterling noch ein Kartoffelfeld gesehen haben soll. Auch der Amerikaner Stanley Hall berichtet vor der Wende zum 20. Jahrhundert, dass 80% amerikanischer Kinder nicht in der Lage seien, die gängigsten Bäume zu unterscheiden. Die verstärkte Hinwendung zur Einrichtung von Schulgärten in Amerika und zur Reform dieses bereits bestehenden Konzeptes in Deutschland waren Reaktionen auf die wahrgenommenen Folgen der Industrialisierung, wobei die USA sich bei der Gründung einer „Schoolgarden-Army“ auf die Erfahrungen europäischer Traditionen mit der Schulgartenarbeit stützte.

Fernsehapparate, PC's, HD-Monitor, Computerspiele, iPods, Facebook, DVD's, Internetzugänge, Playstation 3 und Xbox 360, Mobiles, Bluraymedien, Camcorder, Browser, Navigatoren, Controller und wie die Geräte und Funktionen alle heißen mögen, die Maus und der Joystick regieren das Kinderzimmer. Sie navigieren die Kinder durch ein Abbild von Realität, das zwar immer feinpixeliger wird und damit Echtheit suggeriert, das aber trotz diesem technischen Aufwand stets Abbild des Realen bleibt. In der Welt, die über die Mattscheibe in die Zimmer der Kinder und Jugendlichen kommt, muss man sich nicht tastend, riechend, hörend, schmeckend orientieren, weder Herbststurm noch Frühlingsbrise, weder Regen noch Sonne und Schnee hinterlassen Eindrücke auf der Haut. Es wird weder auf Bäume geklettert noch über Baumstämme balanciert, weder über einen Bach gesprungen noch in einen Bach gefallen.³

Wenn die anthropologische Grundannahme zutrifft, dass die Bildungsprozesse des Menschen sich aus den Zusammenstößen, Reibungen, Auseinandersetzungen, Berührungen - und wie auch immer man den aktiven Kontakt mit einer vielfältig widerständigen Welt umschreiben will - notwendig ist, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse voranzutreiben, dann werden in den modernen Kinderzimmern diese leiblich-sinnlichen Weltberührungen mehr oder weniger auf kognitiv Visuelles reduziert.⁴ Aber die befragten Schülerinnen und Schüler scheinen dem Erfahrungsschwund konkreter Weltbegegnungen entkommen zu wollen. Denn als Wunsch und Sehnsucht bleibt der direkte aktive Zugang zu einer widerständigen Natur bestehen. 74% wollen ihrem Erkundungsdrang folgen und unbekannte Landschaften entdecken, 53% mit dem Mountainbike durch den Wald fahren, ebenso viele wollen die Wege verlassen und quer durch den Wald gehen. Noch 49% wünschen sich, Tiere in freier

³ In den USA gibt es TV-Sender- wie Baby First TV - die ein 24-Stunden-Programm für Säuglinge und Kleinkinder im Alter bis zu drei Jahren bereitstellen. Auch in Deutschland und in anderen europäischen Ländern kolonisiert die Mattscheibe seit 2005 mittlerweile schon die Krabbelphase der Kleinkindentwicklung. (Rittelmeyer 2007, 27)

⁴ Die Auswirkungen, die diese frühe Reduktion des Umgangs mit der realen Welt auf den Umgang mit ihrem Abbild auf die Bildungsentwicklung hat, sind noch nicht abschließend geklärt. Die von Rittelmeyer (2007) berichteten Forschungsergebnisse geben jedoch Anlass, eher negative Einflüsse zu vermuten. Offensichtlich werden durch die auch als Rapid-Fire-Culture bezeichneten Mattscheibenpräsentationen Bedingungen einer physiologischen Chaotisierung geschaffen, die der Ausbildung optimaler hirnganischer Dispositionen entgegen wirken und damit Entwicklungsverzögerungen der Lernfähigkeit und Reduktionen der Kommunikationsfähigkeit befördern. Weitere Auswirkungen sieht Rittelmeyer in der Verminderung von Imagination, der Reduktion der Fähigkeit zur kritischen Distanzierung und im Verlust der geduldigen, gründlichen Auseinandersetzung mit einer Sache. Die an diese Beobachtungen anschließende Frage, ob mit dieser Entwicklung lediglich der konsequente sozialisatorische Schritt zur angemessenen Vorbereitung für eine veränderte Erwachsenenwelt vollzogen wird, kann hier nicht diskutiert werden.

Natur zu beobachten, ein Wunsch, der ganz im Unterschied zu den raschen Aufmerksamkeitswechseln der Rapid-Fire-Culture der elektronischen Unterhaltungsindustrie geduldiges Warten und lange Phasen des gründlichen, behutsamen Umgangs mit einer Sache verlangt.

II

Wie aber geht die Pädagogik mit diesem Drang nach Draußen, nach mehr Natur bzw. nach mehr sinnlichen Berührungen und Erfahrungen mit Naturphänomenen um? Zwar gibt es eine lange pädagogische Tradition, kindliche Lernprozesse mit Natur anzureichern, bzw. sie in der Natur stattfinden zu lassen, aber der stetige gesellschaftliche Modernisierungsprozess hat eine Schule hervorgebracht, in der Natur nur noch als ihr immer abstrakter werdendes Abbild existiert. Deshalb lohnt es sich, auf diese vergessene Tradition zu schauen, denn sie kann uns zeigen, welche Bedeutung Natur, Landschaft und Garten in Bildungs- und Erziehungsprozessen besitzen können.

Zu dieser Tradition gehört ganz sicher Rousseau, der uns mit Emile nicht nur den berühmtesten Schüler der Pädagogik schenkte, sondern der bis heute bewusst oder unbewusst noch immer der wichtigste Lieferant für die stärksten Argumente der Outdoorpädagogik ist. Für Rousseau gab es gar keine Zweifel, dass die Natur eine wichtige, wenn nicht gar die wichtigste Erzieherin ist. Gleich zu Beginn seines philosophischen Erziehungsentwurfs zählt er sie neben den materialen Dingen und den Menschen zu den drei Meistern der Bildung.⁵

„Man betrachte die Natur und folge dem Wege, den sie einem vorzeichnet. Sie übt die Kinder beständig... Warum handelt man ihr zuwider? Sieht man nicht, dass, wenn man sie zu bessern versucht, man ihr Werk zerstört, man die Wirkung ihrer Mühen verhindert?“ (Rousseau 1997, 14)

Dieses Rousseau'sche Vertrauen in Lehrmeisterin Natur⁶ wirkt noch 150 Jahre später in der deutschen Reformpädagogik nach. So heißt es bei Willy Steiger, dem Lehrer des Hellerau'schen ‚blauen Nests‘:

⁵ Jeder dieser drei Meister hat eine besondere Erziehungsaufgabe. „Die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und unserer Organe ist die Erziehung der Natur. Der Gebrauch, den man uns von dieser Entwicklung machen lehrt, ist die Erziehung durch den Menschen; und die Erwerbung unserer eigenen Erfahrung mittels der Gegenstände, die uns rühren, ist die Erziehung durch die Dinge.“ (Rousseau, 1997, 11)

⁶ Vertrauen in die Natur konnte bis zur Selbstaufgabe führen, wie es z. B. in der Ode „An die Natur“ des Zeitgenossen Rousseaus Graf Leopold zu Stolberg anklingt: „Süße, heilige Natur/Lass mich geh'n

„Der gottbegnadete Stubenpädagoge ist ein elender Stümper gegen die Lehrmeisterin Natur. Als wir in Zschand, ehe die Sonne den taunassen Grund beschien, 23 Feuersalamander fanden, die schleimigen Kaltblütler anfassten, ihre Ruhe bestaunten und feine Einblicke in ihre Lebens- und Familienverhältnisse gewannen, stellte ich mir eine Besprechung des Feuersalamanders in der Stubenhockerschule vor, wo man Natur in einem kümmerlichen Terrarium, in Gestalt einer Leiche in Spiritus oder auf einem ärmlichen Bild zeigt; von einem Erlebenlassen kann da nicht die Rede sein.“ (Steiger o.J., 17)⁷

In dem Maße, wie Vertrauen in die Erziehungswirksamkeit der Natur wächst, wird auf der anderen Seite das Misstrauen gegenüber Buchstaben, Büchern und Bibliotheken größer. Das, was geschrieben und gedruckt ist, entwertet und verfälscht die Ursprünglichkeit der unmittelbaren Erfahrung. Bereits erworbenes Wissen wird ein zweites Mal erworben und das ist dröge und mühselig. Natürliche Erziehung - so Rousseau (S. 221) - ist deshalb eine Erziehung ohne Bücher. Bucherfahrung wird ersessen, sie macht lahmärschig, verdirbt die Augen und führt zu Verdauungsstörungen. Naturerfahrung hingegen erhöht die Zufuhr von Frischluft, macht die Lungen frei, ist aktivitätsfördernd und schärft alle Sinne. Diesen uralten Streit zwischen Bücherwelt und Weltbuch (Blumenberg 1981) beendet Rousseau im Falle Emiles, indem er dessen bücherlose Erziehung in eine dörfliche Umgebung und in den Garten verlegt.⁸ Zunächst ist der Garten für Rousseau aus Sicht seiner lerntheoretischen Überlegungen ein geeigneter Ort der Erziehung, denn die Arbeiten, die es dort zu verrichten gilt, entsprechen den Bedürfnissen des Kindes, das „schaffen, nachahmen, hervorbringen“ will.

auf deiner Spur/Leite mich an deiner Hand/Wie ein Kind am Gängelband!“ (zit. bei Tabarasi 2007, 405)

⁷ Der in der Gartenstadt Dresden-Hellerau unterrichtende Reformpädagoge Willy Steiger und seine Schulklassen gaben sich gemeinsam den Namen ‚S' Blaue Nest‘. Auf dem Schild, das sie an der Klassentür anbrachten, wird die bereits im gewählten Namen assoziierte Naturhaftigkeit des Erziehungsvorgangs noch einmal bildlich repräsentiert. Auf dem Rand eines Nestes füttert ein Vogel seine die Schnäbel aufreißende Brut. Die menschliche Kultur folgt dem Vorbild, das ihr die Natur vorgibt. Zu dem dreijährigen Schulversuch mit seinen Fahrten und Exkursionen vgl. Steiger 1925, o.J.; Bilstein 2003

⁸ Mit den Büchern macht Rousseau nur eine Ausnahme. Er gestattet Emile die Lektüre des Robinson Crusoe. Der Held von Defoes Roman wird nach einem Schiffbruch auf eine Insel verschlagen, auf der er, zunächst ganz alleine auf sich gestellt, sich alte Praktiken aneignet, die ihm das Überleben sichern. Für Rousseau, der den Roman ganz auf den Inselaufenthalt Robinsons von seiner Ankunft bis zur Rettung reduziert, ist dies die Erziehungssituation, in der er Emile gerne sehen würde. „Ich will ..., dass er ausführlich, nicht aus Büchern, sondern an den Sachen selbst, alles das lerne, was er in seinem Fall wissen muss.“ (Rousseau 1997, S.221) Allerdings unterschlägt bzw. übersieht er, dass Robinson aus dem Schiffswrack Werkzeuge, Schusswaffen, Bücher, Pulver usw. birgt, ehe es im Meer versinkt. Zudem ist Robinson ein Erwachsener, der bereits über internalisierte Kulturmuster verfügt, auf die er bei der Gestaltung seiner Inselexistenz zurückgreifen kann.

„Ehe ein Kind zweimal gesehen hat, wie ein Garten umgegraben wird und wie Gemüse gesät wird, aufgeht und wächst, wird es auch seinerseits Gärtner sein wollen.“ (Rousseau 1997, 95)⁹

III

Was aber macht den Garten darüber hinaus so attraktiv, dass Rousseau und viele ihm folgende Pädagogen der nie wirklich geprüften Unterstellung, Kinder wollten wie von selbstverständlich gärtnerisch tätig sein, so bereitwillig folgen. Gärten sind überschaubare Räume, die deutlich von ihrem Umfeld abgegrenzt sind. Diese Grenzziehung ist durch einen Zaun, eine Mauer oder eine Hecke sichtbar markiert.¹⁰ Sie lässt ein Innen und ein Außen entstehen. Selbst dort, wo wie in Englischen Landschaftsgärten der Eindruck erweckt werden soll, sich in einer grenzenlosen Landschaft zu befinden, werden die Grenzen geschickt versteckt. Sie werden in einem Graben versenkt und so den Blicken entzogen.¹¹ Der Zaun schützt die im Inneren bestehende

⁹ Unabhängig von seinen Erziehungsabsichten schätzte Rousseau Gärten, die zwar bezaubernd, „aber auch wild und sich selbst überlassen“ sind, in denen „keine Spur menschlicher Arbeit“ zu sehen ist. (Rousseau 1978) Für ihn waren zurechtgestutzte Bäume und Büsche, wie sie im französischen Garten wuchsen, Gewalt gegen die Natur. (Tabarasi 2007) Einen Garten, wie er ihn sich vorstellte, dem er dann auch den Namen Elysium gab, beschrieb er im vierten Buch des Briefromans „Julie oder Die neue Heloise“. Sein Paradies, zu dem nur vier Personen Zugang haben, liegt versteckt, dem Auge wird kein Durchblick gewährt. Elysium ist wie eine Insel, die die korrumpierende Außenwelt ausgrenzt. Kein Fern- oder Panoramablick, in dieser Zeit in der Gartenarchitektur ein Hinweis auf Freiheit und Befreiung, bricht die Enge des Gartens auf. Dennoch hat die Gartendarstellung des 11. Briefes die Gartengestaltung der damaligen Zeit angeregt. Elysium wurde oft nachgeahmt. (Tabarasi 2007, Baum 2010) So z.B. im Park von Ermenonville nördlich von Paris, in dem Rousseau seine letzten Tage verbrachte. Der Marquis de Girardin stellte ihm die „Cabane de Rousseau“ in einem Teil des Parks zur Verfügung, der als Wildnis bezeichnet wurde und in dem er die Rolle als Eremit zur Belebung der Gartenszenarie übernehmen sollte. (Baum 2010) Auch andere Gartenszenen inszenieren Teile der Werke Rousseaus. Es gibt einen „Altar der Träumerei“ oder in Felsen ist der Name des jungen Liebhabers Saint-Preux eingeritzt. Nach seinem Tode, der ihn vor der Eremitenrolle bewahrte, wurde er auf der Ile des Peupliers beerdigt, die später als Rousseau-Insel zu einem Standardelement der Gartenarchitektur wurde.

¹⁰ Der Zaun ist eine Begleiterscheinung des neolithischen Sprungs, mit dem der Mensch sesshaft wurde und gerodetes Land, das er der wilden Natur abgerungen hatte, kultivierte und gegen die nachdrängende Wildnis mit sichtbarer Grenze zu schützen versuchte. Im englischen „town“ steckt das angelsächsische „tun“, das Zaun, Hof, Garten und Dorf vereinigt. Der Zaun „umgürtet“ wie ein Gürtel ein Stück Land. Das Umgürtete ist der Garten. (Kluge 1979) Die sich innerhalb des Zaunes im geschützten Innenraum entfaltende Kultur hat ihre sprachliche Wurzel im lateinischen „colere“, das gärtnerische bzw. bäuerliche Praktiken wie anbauen, veredeln, Ackerbau betreiben, bearbeiten umfasst. (Böhme 1996) Als Grenze zur Wildnis ist der Zaun ein äußerst sensibler Bereich, der auch Unbehagen auslösen kann, was sich in vergangenen Zeiten in der Figur der Hexe personalisierte. Auf dem Zaun reitend, als *zunrite* oder auf der Hecke sitzend als *hagazussa* hat sie Einblick sowohl in den kultivierten Innenraum als auch in den wilden Außenbereich.

¹¹ Der Landschaftsgarten ist auch gegen den hortus clausus des Barock gerichtet, der als Gefängnis erlebt wurde, wenn er umzäunt war. Hinter dieser Abneigung steht die Auffassung, dass der Garten ein Paradies und das Paradies die ganze Welt sei. (Gerndt 1981) Der englische Gartenarchitekt William Vent verbannte den Zaun aus der Gartengestaltung. „He leaped the fence and saw, that all nature was a garden.“ (Walpole zit. bei Gerndt 1981, S.16) Der Einbezug der Landschaft außerhalb des Gartens gelingt optisch, wenn kein Zaun den Blick unterbricht. Zäune, die man wegen frei umherlaufender Tiere benötigte, wurden deshalb in einen nicht sichtbaren Graben verlegt. Aha oder Ha-Ha

geregelte Ordnung des Gärtners gegen eine von ihm nicht beeinflussbare Unordnung, die draußen existiert und die eine ständige Bedrohung seiner Arbeit ist.

Als Kleingärtner kann ich ein Lied von dieser ständigen Bedrohung singen. Mein eingezäunter Garten liegt neben einer riesengroßen Wiese. Der Sockel des Zaunes verhindert zwar, dass Quecke und Ackerwinde in meine Gemüse- und Blumenbeete eindringen, aber Maulwürfe, Wühlmäuse und Nacktschnecken oder gar die frühjährlichen Invasionen der Luftlandtruppen des verblühten, außerhalb des Garten üppig wachsenden Löwenzahns begehen massenhaft Grenzverletzungen und missachten wühlend, grabend und kolonisierend meine sorgsam geplante vegetabile Ordnung. Um das Gartentürchen, für das es einen Riegel und einen Schlüssel gibt und an dem die eigentliche Pass- und Zollkontrolle des Grenzverkehrs abgewickelt wird, scheren sie sich nicht. Allerdings gibt es auch Garteneindringlinge, denen man die unkontrollierte Grenzüberschreitung nachsieht wie z.B. den bunten Schmetterlingen, den Singvögeln wie Meise und Gartenrotschwanz, Marienkäfern und den fleißigen Bienen und Hummeln. Und dennoch gilt das Gesetz in Fröbels gereimter Form:

„Das Thor muss wohl verschlossen sein,/ Dass nichts mir stört die Blümlein fein.“ (Fröbel 1984, S.88)

IV

Für Rousseau sind weder umher fliegende Samen noch Wühlarbeiten unterirdischer Nager ein Problem. Seine Ordnung, die er zur Förderung der natürlichen Entwicklung seines noch sündenfreien Emile entworfen hat, wird von einer korrumpierten Gesellschaft bedroht, deren Entstehungsort vor allem die Stadt ist. Aus dieser Sicht wird es geradezu zwingend, Räume zu entwerfen bzw. aufzusuchen, die sich von den negativ wahrgenommenen Einflüssen einer sich stets modernisierenden Welt abschirmen lassen. Die von Hecken und Mauern umgebenen Gärten, aber auch die von Meer- und Seewasser umfluteten Inseln oder die von den Prinzipien des einfachen Lebens behüteten Dörfer bilden moralische Schutzräume, in denen versucht wird, das Labyrinthische Dschungelhafte aber auch die verlockenden Angebote der Großstadt, die zerstückelte Seelenlosigkeit der Fließbänder und Fabriken, den Lärm und Verkehr der Straßen, die Anonymität des urbanen Lebens, die Kälte der zweckmäßigen Rati-

wurde der abgesenkte Zaun deshalb benannt, weil man davon ausging, dass ein Blick in die schrankenlose „endlose“ Weite, den die Bepflanzung plötzlich freigab, eine Überraschung auslösen würde. (Gerndt 1981)

onalität aus dem Ambiente eines naturhaften Erziehungsprozess auszublenden. Sie alle sind Ausdruck des Verlustes und der Vergessenheit von Natur, von Gemeinschaft und Ganzheitlichkeit. Auch Kurt Hahn, der Begründer und Ideengeber der Outward-Bound Bewegung, verlegt nach einer Verfallsdiagnose, in der er die verderbte Physiognomik der Zivilisation feststellt, seine vielen Schulgründungen und Erziehungsansätze (Stadtrandschulen) in die Pädagogische Provinz.¹²

Von diesem Kontrast zwischen dem Asphalt, den braunen Mauern und den rauchspeienden Fabrikschornsteinen auf der einen Seite und der bunt blühenden und grünen Natur auf der anderen lebt auch die Bildgeschichte des kleinen Gärtners Liam, der die Stadt zu einem „curious garden“ macht. Der pfiffige Liam ist Trickster und kindlicher Erlöser in einer Person. Als listiger Trickster überschreitet er Schranken, maßt sich stadtplanerische Kompetenzen an, ignoriert bestehende Gesetze und Eigentumsrechte, aber es gelingt ihm, zwischen dem Oppositionspaar Stadt - Natur zu vermitteln, indem er verwahrlosende Stadtteile mit grünenden Gärten zusammenbringt. Er nimmt Einfluss auf seine Umwelt und gestaltet einen Übergang zwischen Unversöhnlichem.¹³

So wie der schelmische Liam die anonym bleibende Stadtverwaltung austrickst, ist er ein Vertreter des Guerilla Gardenings, einer sozialen Bewegung, die seit den frühen

¹² Die „Pädagogische Provinz“ ist ein Konzept der deutschen Reformpädagogik, das auf Goethe zurückgeht. Er beschreibt in seinem Bildungsroman „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ eine landschaftliche Region, die vom übrigen Leben abgetrennt ist. Die isolierte Situation soll Bedingungen schaffen, um sich möglichst ungestört von der Gesellschaft in der Gemeinschaft von Zöglingen und Lehrern nach den Regeln einer selbst gegebenen Ordnung und Kontrolle auf das Leben vorzubereiten. Im Prinzip stellt auch die nicht in einer pädagogischen Provinz liegenden Schule einen von den Zwängen und Sorgen des Alltags befreiten Raum dar, wie ihre sprachliche Wurzel, die im griechischen *scholé* liegt, erkennen lässt. Die Schule garantiert die Muße, sich jenen Dingen zu widmen, die der Alltag auf Grund seiner Reproduktionszwänge ausklammern muss. (Bourdieu 1997) Diese Form der müßigen Auseinandersetzung mit der Welt wird in dem Maße aufgegeben, wie ökonomisches Nützlichkeitsdenken alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt und auch die Ziele und Inhalte der Schule bestimmt. Schule ist heute mutiert zu einem Ort, der die Marktressource Employability herzustellen hat. (Zu den positiv besetzten Orten und Wunschvorstellungen von Räumen, in denen sich Erziehung optimal entfalten kann, s. vor allem Bilstein 1997).

¹³ Die Deutung Liams als Trickster wird von den Forschungsergebnissen des Gestalt- und Entwicklungspsychologen Norbert Bischof bestärkt. Bischof beobachtet in seinem Buch „Kraffteld der Mythen“ (o.J.) eine interessante Parallele zwischen den ontogenetischen Entwicklungsstufen und mythischen Erzählungen und Erzählfiguren. Der Altersspanne zwischen etwa 7 und 11 Jahren, die Piaget als konkret-operative bezeichnet, ordnet Bischof (Kap.14/15) die Figur des Tricksters zu. Er beschreibt die Lebensphase vor der Adoleszenz als eine Wanderung zwischen Paradies und Reife, die das Kind zu einem Übergangswesen macht, dessen wachsendes Autonomiebestreben einerseits seine unersättliche Neugier, seinen Wissensdrang, seine Unternehmungslust befördert und andererseits dafür sein Sicherheitsbedürfnis und seine Angstgefühle sinken lässt. Seine von Autonomie bestimmte Welt -und Selbstwahrnehmung befördert wiederum die beginnende Ablösung von der Sicherheitsquelle Familie, die Funktionen an die peer-group abgibt. Im Trickster spiegeln sich sehr schön die beiden Bedeutungen des englischen Wortes „curious“. Es kann im Sinne von seltsam oder im Sinne eines inneren Drangs nach Lernen und Wissen gebraucht werden.

Sechziger Jahren von New York ausgehend mittlerweile in Großstädten auf der ganzen Welt heimlich und unerlaubt fremdes Land kultiviert, das ihr nicht gehört. (Reynolds 2009, 12) Die Waffen Liams und seiner Compagneros sind Spaten, Gießkanne und Heckenschere, ihre Munition Blumen, Buchsbäume und Kohlköpfe. Bei ihren subversiven Aktionen nehmen sie Baumscheiben, Straßenränder, Mittelstreifen und Kreisverkehrsanlagen unter floralen Beschuss. Ihr Chronist Reynolds berichtet von den Fronteinsätzen. Sean 2350 berankt einen Telefonmasten mit Kletterpflanzen, David 1168 und Michael 1169 säen Schwarze Rettiche in Baumeinfassungen, Peter 509 erfreut die Augen der an einer Ampel wartenden Autofahrer mit Osterglocken und Mara 889 setzt Cannabispflanzen zwischen die Blumendeko der Stadtgärtnerei.¹⁴

Aber der kleine Liam, der die Stadt in einen blühenden Garten verwandelt, verkörpert auch die romantische Idee des Kindes als Erlöser. Mit seiner lebenszeitlichen Nähe zum Ursprung und damit zur Natur symbolisiert Liams gärtnerische Tat die Kraft des lebendigen Neuen, die von einem Kind ausgeht. Im Unterschied zu den Erwachsenen, die ihre Herkunft und ursprüngliche Nähe zur Natur längst vergessen haben, kann der noch unschuldige Liam den Verfall der Stadt erkennen. Seine unverstellte Imagination, die einen Ausgang aus der falschen Entwicklung aufweist, erlöst die Erwachsenen von ihrer Blindheit. Wer von ihnen sehen will, der kann in dem Gegenbild, das Liam anbietet, seine Vergangenheit in einer falschen Entwicklung und seine eigene Selbstentfremdung erkennen. Aus der Sicht des Erwachsenen kommt die Erlösung nicht aus dem Entwurf einer besseren Zukunft, sondern aus der Rückwendung auf die kindliche Spontaneität und die unverstellte Empfänglichkeit für die Kraftquelle und Rettungsinstanz Natur. Liam und sein curious garden verkörpern die

¹⁴ Die Bezeichnung Guerilla Gardening wurde 1973 zum ersten Mal von der Künstlerin Liz Christie benutzt, die zusammen mit Freunden zwischen den Wolkenkratzern New Yorks ein verwahrlostes Grundstück in einen Garten verwandelten. Die Green Guerillas, wie sie sich nannten, sind heute eine Non-Profit-Organisation, die gärtnerische Guerillaaktivitäten beratend unterstützt. (Reynolds 2009) Frühe Vorläufer dieser spielerisch wirkenden Formen eines postmodernen floralen Volkskampfes sind die ersten sozialrevolutionären Bodenreformansätze des Levellers Gerrard Winstanley im England Oliver Cromwells. Winstanley nahm mit seinen Anhängern brachliegendes Land in Besitz, bebautete es und verteilte die Ernte kostenlos an die Bevölkerung. Abschätzig als Digger bezeichnet, zielten seine Aktivitäten auf Reformen des Bodenrechts – eine Dauerbaustelle der englischen Geschichte. Die den Verlust ihrer Gewinne fürchtenden Bodenbesitzer wussten die Aktivitäten der Leveller auch durch Zerstörung ihrer Ernten und Gerätschaften zu unterbinden. (Reynolds 2009)

Schiller'sche Vorstellung, dass Kinder das „sind, was wir waren; sie sind, was wir wieder werden sollen.“ (Schiller zit. b. Ullrich 2002, 53)¹⁵

V

Werden dem Bild vom Kind so viel positive Eigenschaften wie Spontaneität, unverbildete Naturnähe, explorativer Erkenntnistrieb und Neugier, Spiel- und Experimentierfreude, schöpferische Fragelust zugeordnet - wie es die Romantik tut - , dann stellt sich natürlich wie automatisch die Frage, wie man diese so wertvollen Eigenschaften zum Wohle des Kindes, aber auch zum Wohle der Gesellschaft erhalten und möglichst fördern könne. Die institutionelle Antwort, die der von der Romantik beeinflusste Pfarrerssohn Friedrich Fröbel zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf diese Frage gegeben hat, ist die Einrichtung eines eingehegten Gartens, der als Schutzraum fungierte, um die bereits vorhandenen Fähigkeiten der Kinder ungestört und optimal weiter zu befördern. Diese von Fröbel als Kindergarten bezeichnete Institution ist in vielen Ländern dieser Welt zu finden.

Bereits die Ausdifferenzierung eines besonderen umhegten Ortes erhöht die Bedeutung, die der frühen Kindheitserziehung zugeschrieben wird. Fröbels Vergleich seines Kindergartens mit dem Garten Eden, der den Kindern zurückgegeben werden muss, (Bilstein 1997, Baader 2002) verleiht ihm gar religiöse Züge. Biblisch mythische Menschheitsentstehung und Fröbels Kindererziehung finden gleichermaßen in einem Paradies statt. (Heiland 1967)¹⁶ Die Zeit, die die Kinder in seinem Garten verbringen, wird als ihr Frühling und ihre Lilienzeit bezeichnet. Indem damit die Symbolkräfte der weißen Madonnenlilie als Zeichen für Reinheit, Unschuld, Klarheit und Hoffnung und die des Frühlings als die Zeit des Beginns, der Bodenvorbereitung, der Aussaat und des Pflanzens evoziert werden, werden zugleich die Erziehungsbemühungen naturmythisch bekräftigt.¹⁷ Mit dem Verweis auf den Garten Eden ist zugleich

¹⁵ Zum romantischen Kindheitsbild und seinen Auswirkungen auf die Pädagogik nach der Romantik s. Ullrich (1999)

¹⁶ Eng verknüpft ist die Vorstellung vom Garten Eden auch mit dem Bild der Familie. Sie ist Gottes Garten, Kinder- und Familienstube, das Vaterhaus und Gehöft – sie alle sind des Kindes Paradiesgarten. (Heiland 1967, S.39)

¹⁷ Bereits Comenius nimmt Anleihe bei der floralen Symbolik, wenn er den einzelnen Lern- und Altersstufen seiner gemeinen Schule Blumen und Gärten wie Rosenhain, Arzneigärtlein, Wiesenteppich, Irrgarten oder Seelenparadies zuordnet. (Vierck 1992) Der Eingangsstufe widmet er das Veilchen, die Lieblingsblume Rousseaus. Das Veilchen steht für Vieles, was einen Anfang ausmacht, z.B. für Frühling, mit dem das Pflanzenjahr beginnt. Überall, wo die Frühlingsgötter über die Erde gehen, erblühen

die Rolle des Erziehenden angesprochen, der in biblischer Konnotation zum Schöpfer und in der Terminologie des Gartenbaus zum Gärtner - ein Erfüllungsgehilfe des göttlichen Zivilisationsauftrags - wird, der verantwortlich für das Gedeihen der „Menschenpflänzchen“ wird. ¹⁸

Sehr viel konkreter sind die Vorstellungen Fröbels von den Funktionen, die der Garten für die frühe Erziehung besitzt. Jedem Kind wird ein Beet zugewiesen, das mit seinem Namen ausgezeichnet ist und das es selbst bestellen soll. Bei diesem Versuch wird Fröbel von der Idee geleitet, dass die Kinder beim Umgang mit den Pflanzen und ihrer Pflege beginnen, die Natur zu verstehen und sich mit ihr zu „einigen“ - wie er sich ausdrückt. Die Einigung, von der Fröbel schreibt, wurde nicht nur als eine frühe Form der Umwelterziehung interpretiert, sondern auch als Versuch, die Natur und ihre Phänomene als Mitwelt zu vermitteln, um die Trennung zu ihnen, die sich als Industrialisierung bereits abzeichnete, aufzuheben. Für Fröbel ist die gärtnerische Tätigkeit eine gute Voraussetzung, um mit dem gedeihlichen Aufwachsen einen Spiegel zu haben, in dem die Kinder den Prozess ihres eigenen Erwachsenwerdens erkennen und reflektieren können. Der Garten wird hier zu einem Instrument der Selbsterkenntnis.

Obgleich die Kinder so tugendhaft wie die Lilien sind, kommt Fröbel nicht ganz ohne Zwang und Disziplin aus. Wie der große Rousseau versteht er es, sie jedoch geschickt zu verstecken. In seinem 1850 geschriebenen Beitrag „Die Gärten der Kinder in Kindergärten“, zu deren Besuch die Kindergärtnerinnen die Kinder mit der Reimfolge auffordern:

„Lasst uns in die Gärtchen gehen,
Unsere Samen auszusäen.
Warme Luft das Land durchzieht,
Und es grünet, sprießt und blüh't.“
(Fröbel 1982, 179)

schreibt er über den Effekt der Namensschilder, die vor jedem Beet stehen.

Veilchen unter ihren Schritten. (Beuchert 1999) Sie stehen auch für noch in Bescheidenheit verborgene Werte, die es mit Hoffnung in die Zukunft zu entdecken und zu entfalten gilt.

¹⁸ Die gärtnerischen Tätigkeiten des Beschneidens und Veredelns, auch des Düngens und Gießens, also der Kontrolle und des Beförderns pflanzlicher Wachstumsprozesse legen eine Verknüpfung mit Erziehungsvorgängen nahe. Der Gartenhistoriker Martin Niedermeyer (2001, 156f.) hat eine Liste davon aufgeführt: Seminar, Reifeprüfung, Trieb, Sprössling, Zögling, Kinderaufzucht, Kindergarten. In den Begriffen Baum- und Saatschule und dem Erziehungsschnitt von Bäumen wird die umgekehrte Wirkungsrichtung erkennbar.

„Jedes Kind findet sogleich das Beet seines Befreundeten heraus, jedes Kind empfängt sogleich durch den bei seinem Beetchen stehenden Namen das gerechte stille Lob oder den gerechten stillen Tadel, je nachdem es dasselbe nachlässig oder sorgsam behandelt hat.“ (ebda., 178)

Unter der Hand permutiert der Garten hier zu einem Instrument, mit dem Vernachlässigungen, Faulheit oder Vergesslichkeit, die zugleich die Selbstdisziplin untergraben, öffentlich gemacht werden können. Über den Mechanismus der mit der Veröffentlichung einsetzenden Scham wird der Ausschluss aus der Gemeinschaft aller Kinder, die ihr Gärtchen ordentlich pflegen, geregelt. Die Augen der anderen sind ein Kontrollmechanismus, der in allen Schrebergärten dieser Welt mit äußerster Wirksamkeit seine disziplinierende Wirkung entfaltet.

VI

Aber der Garten selbst scheint nicht ganz unschuldig zu sein, dass er auf diese Weise genutzt werden kann. Seine materielle Beschaffenheit eignet sich ganz offensichtlich dazu, bestimmte Handlungsmöglichkeiten zu befördern und andere wiederum weniger zur Geltung kommen zu lassen.

Jeder Garten hat eine Ordnung ganz unabhängig, ob er zur nützlichen Ernährung oder zur Erbauung und Augenweide angelegt wurde. Auch der englische Landschaftsgarten, der den Eindruck einer nicht vorhandenen Formatierung hinterlassen soll, unterliegt einer wohl geplanten Ordnung. Die Ordnung kann sich nicht selbständig reproduzieren. Allein gelassen löst sie sich auf und wird wieder zur Unordnung, gegen die sie ja doch eigentlich eingerichtet wurde. Wer eine gärtnerische Ordnung will, muss deshalb auch den Gärtner wollen, der sie pflegt, aufrecht erhält oder gestaltet. Hat die legislative Vernunft erst einmal die Gartenordnung eingerichtet, dann verändert sich nicht nur der Blick auf die Natur, sondern es werden auch bestimmte Handlungen gefordert, die die Ordnung reproduzieren.¹⁹

¹⁹ Das Bild des Gärtners, der mit Garten- und Heckenschere die Ordnung seines Gartenreichs aufrechterhält und damit seine Ordnungsvorstellungen durchsetzt, dient nicht nur zur Beschreibung von Erziehungsprozessen, sondern es wurde auch genutzt, um die Aufgaben eines Herrschers zu beschreiben. So wie der Gärtner Ordnung im Kleinen schafft, will der Herrscher im Großen den Staat lenken. Als Vergleich für den Staatenlenker dient nicht der Gemüsegärtner, sondern vor allem der Baumgärtner. Hier wird ein Assoziationsnetz bemüht, das aus Gott als Gärtner des Paradieses, Baum der Erkenntnis, Baum des Lebens, Gärtner-König als Lehnsmann Gottes, Mittler zwischen Oben und Unten besteht. Der Baumgärtner, dessen Kenntnisse und Fähigkeiten eine reiche und lange Ernte garantieren, erinnert darüber hinaus an die Segnungen des Goldenen Zeitalters. (vgl. hierzu Lechtreck 2000) Für diese Aspekte und ihre lange Tradition kann die Gartenszene in Shakespeares King Richard II als Beispiel dienen. Allerdings ist hier das (Garten)Reich in Unordnung geraten. Der Gärtner des Duke von York unterhält sich mit seinen Gehilfen über die politische Situation, in der sich das

Unter ihrer Herrschaft entsteht eine Zweiteilung der Natur, die von der Konjunktion „entweder - oder“ streng regiert wird. Die Pflanzen werden zu Nutzpflanzen oder zu Unkräutern, die Tiere zu Nützlingen oder Schädlingen, Erde wird fruchtbar oder unfruchtbar, das kontrollierte Wachstum wird von einem wilden unterschieden, heimische Pflanzen von Neobionten getrennt. Da die Ordnung moralisch aufgeladen ist, wird das eine zu etwas Gutem und das Andere zu etwas Schlechtem. Diese Trennung in Gut und Böse legitimiert - ja verlangt - Eingriffe in die Natur. Auf Negatives wird mit Negativem geantwortet und Positives wird bestärkt. Unkraut wird gejätet, möglichst mit der Wurzel ausgerissen, um den Nutzpflanzen freie Entfaltung und optimale Wuchsbedingungen zu ermöglichen.²⁰ Schädliches wird mit Insektiziden und Herbiziden oder mit Fallen bekämpft, Wildes und Wucherndes wird ab- und ausgeschnitten. Folgerichtig wird aus dem Garten auch ein immunologisches System, das die eigene Ordnung schützt und Fremdes, Anderes und Ungewolltes fern hält.²¹

Land befindet: „Go, bind thou up young dangling apricocks,/Which like unruly children make their sire,/Stoop with oppression of their prodigal weight,/Give some supportance to the bending twigs./Go thou, and like executioner/Cut off the heads of too fast growing sprays, /That look too lofty in our commonwealth:/All must be even in our government./You thus employed, I will go root away/The noisome weeds which without profit suck/The soil's fertility from wholesome flowers.“ Darauf antwortet einer der Gehilfen: „Why should we, in the compass of a pale, /Keep law and form and due proportion, /Showing, as in a model, our firm estate, /When our sea-walled garden, the whole land,/Is full of weeds, her fairest flowers chok'd up, /Her fruit-trees all unprun'd, her hedges ruin'd, /Her knots disordered, and her wholesome herbs/ Swarming with caterpillars“ (Richard II, III/4, 29-47)

²⁰ Wer Unkraut jätet, der kann sich gar biblischer Unterstützung sicher sein. Denn sein Handeln ist gegen Satan und Sünde gerichtet, wie aus dem Gleichnis vom guten Sämann hervorgeht, dem ein böser Mann Unkraut auf den Acker sät. Der Evangelist Matthäus erläutert seinen Jüngern das Gleichnis: „Der den guten Samen aussät, ist der Menschensohn. Der Acker ist die Welt; der gute Same, das sind die Söhne des Reiches, und das Unkraut, das sind die Söhne des Bösen. Der Feind aber, der es säte, ist der Teufel. Die Ernte ist die Vollendung der Welt und die Schnitter sind die Engel. Wie man nun das Unkraut sammelt und im Feuer verbrennt, so wird es sein bei Vollendung der Welt.“ (Matthäus 13, 38-41)

²¹ Was das biblische Gleichnis von der Bekämpfung des Unkrauts vorbereitete (s. Anm. 20), wird in der realen Bekämpfung aller „Schädlinge“ schließlich konsequent umgesetzt. In dem Maße, wie das Nützlichkeitsdenken der Aufklärung den Diskurs des Gartens erreicht, wird auch die Frage nach seinem Nutzen gestellt. Im bürgerlichen Garten wird Bilanz gezogen, mit dem Ziel, seine ökonomischen und rekreativen Erträge zu steigern. Damit wird der Garten zukünftig auch in einen Kriegsschauplatz verwandelt, denn zu bekämpfen gibt es Vieles: Stare, die die saftigen Kirschen und Nacktschnecken, die den knackigen Salat wegfressen, Blattläuse, Raupen, Wühlmäuse, weiße Fliege und Krautfäule, Rosenrost und Ameisen. Bereits 1803 wurde in der Gartenszene eine übermäßige Schädlingsbekämpfung beklagt. (van Dülmen 1999) Gegen Raupen gab es vorübergehend gar eine Garten-Polizey, die gegen Gartenbesitzer vorging, die zu nachlässig bei der Raupenvernichtung waren. Kinder wurden mit kleinen Geldprämien angehalten, auf Jagd nach Kohlweißlingen zu gehen. Niedermeier (1993) beobachtet in der Zeit um 1800 eine sprachliche Veränderung, die aus dem Töten der Tiere ein Vertilgen, aus Insekten Ungeziefer und aus Nagetieren Feinde macht und die damit den Vorgang der Vernichtung erleichtert. Grob hundert Jahre später liefert dieser gärtnerische Ordnungsdiskurs die bildliche Unterfütterung für die Definition „unwerten Lebens“, das bei der Herstellung einer ordentlichen, gesunden Gesellschaft rücksichtslos ausgemerzt wurde. (Vgl. hierzu Bauman 1992)

Die Ordnung des Gartens verlangt aber auch ein Fördersystem, das der Logik der Steigerung folgt. Immer mehr, immer Größeres, immer Schöneres aber immer vom Gleichen. Um z.B. größere Früchte zu erzielen, wird frühzeitig die Menge der Fruchtansätze reduziert, der Boden wird sorgfältig vorbereitet, aufgelockert und gedüngt und meliorisiert - mit Mist, Sand, Kalk, Thomaskali, Hornspänen, Kuhfladen, Asche Torf, Kompost usw. usw., Bäume werden veredelt, regelmäßige Wasserzufuhr muss sicher gestellt werden. Hunderte von Litern habe ich in diesem Jahr Tag für Tag an die dürstenden Tomaten, Bohnen, Phlox, Astern und Karotten geschleppt, um jetzt duftende Blumen, dicke grüne Gurken und riesige Kürbisse zu ernten. Und wichtig ist, dass diese Maßnahmen zur rechten Zeit durchgeführt werden. Die Gartenordnung fordert zu jeder Jahreszeit den Gärtner: Mistbeete vorbereiten, Baumschnitt, Bodenvorbereitung, Veredelungen, Aussaat im Frühjahr; Jäten Düngen, Mulchen im Sommer; Ernten, Vogelkästen säubern, Lagern und Verarbeiten von Obst und Gemüse im Herbst; Laub- und Reisighaufen für überwinternde Nutztiere setzen, Ernte von Grün- und Rosenkohl, Pflege der Frostkeimer im Winter.

Ein jedes hat seine Stunde und es gibt eine Zeit für jegliche Sache unter dem Himmel, wie uns die Lebensregeln des Prediger (3,1) gelehrt haben, und die Arbeit im Garten wiederholt sich Jahr für Jahr. Die Tätigkeiten des Gärtners werden nicht von der Armbanduhr bestimmt, sondern vom natürlichen Zyklus der Jahreszeiten_oder, wer es etwas esoterisch mag, von den Mondphasen. Die stete Wiederkehr Jahr für Jahr strukturiert die Zeit anders als die Stunden-, Monats- und Jahrespläne der linearen Zeitkonzeption, in der die Zeit unaufhaltsam fortschreitet. Gerade das zyklische Zeitregime, das die Arbeiten im Garten bestimmt, macht ihn so attraktiv, dass manche gar den Eindruck haben, sie wären im zeitlosen Paradies, wenn sie die Gartenpforte hinter sich geschlossen haben. Die Mentalität der Beschleunigung, die die Lebensführung des modernen Alltags bestimmt und als Beschleunigungsdruck das Gefühl des Gehetztseins entstehen lässt, bleibt vor dem Gartenzaun. Auch wenn Frühbeete und Dünger sich als Formen der Beschleunigung der Wachstumsprozesse und des Zeitgewinns deuten lassen, so hat doch das Wachstum der Pflanzen eine Eigenzeit, die zwar den Jahreszeiten, dem Klimawechsel und den Wetterbedingungen folgt, nicht aber dem Ticken der Uhr. Der Garten inszeniert eine Erfahrung, die auf dem unerschütterlichen Ablauf natürlicher Gesetzmäßigkeiten basiert.

Im Garten kann nicht nur erfahren werden, dass Pflege und Sorge Geduld und Aufmerksamkeit beanspruchen, sondern auch, dass die Dinge eine Eigenzeit besitzen, die man respektieren muss. Kartoffeln z.B. werden dort, wo ich zu Hause bin, Mitte April gesetzt und Ende September geerntet. Dazwischen muss ihr Wachstum pflegerisch begleitet werden. Wer den Zeitpunkt des Setzens verpasst, hat keine Ernte oder gefährdet den Ertrag, verpasst er die rechte Zeit der Ernte, sind die Früchte noch unreif oder nicht mehr genießbar. Ein Jahr später kann der Gärtner es erneut versuchen.

Während außerhalb des Gartens diese Eigenzeit der Dinge ungeduldig durch Beschleunigungen zu verdichten versucht wird, was sich in anekdotisch anmutenden Verhaltensweisen wie „Fast Food, Speed Dating, Power Naps, Quality Times (with kids) oder Drive-Through-Funerals (Rosa 2009, 28f.) ablesen lässt, widersetzt sich der Garten Tempoerhöhungen. Er setzt die historische Zeitmentalität für diejenigen, die sich in ihm aufhalten, vorübergehend außer Kraft. Unter diesem Aspekt wird der Garten zu einem Ort der Gegenerfahrung, der sich dem beschleunigten Verschwinden der Gegenwart widersetzt.

VII

Vor allem für Pädagogen, deren Erziehungsprogramm sich am Leitbild des arbeitsamen, nutzvollen, pflichtbewussten, leistungsfähigen Wirtschaftsbürgers orientiert, ist der Garten ein attraktives Übungsfeld. In der Musterschule der bürgerlichen Erziehungsbewegung, in Schnepfenthal, stand der Spaten vor der aufgehenden Sonne im Zentrum des Emblems, das über der Eingangstür angebracht war. (Niedermeier 2001, 189) Unter seiner symbolischen Herrschaft wurden Garten und Gartenarbeit zu wesentlichen Teilen des Schullebens.²² Auch hier folgte man dem großen Vorbild

²² Auch wenn es Vorläufer wie Comenius und Francke gab, die den Garten bereits in ihre Konzeptionen von Schule integrierten, so waren es doch die Philanthropen, die den Garten systematisch zu einem pädagogischen Lernraum machten. Hier wird weder geträumt noch sich erholt, wie dies noch bei Comenius der Fall war, wo sich die Augen der Schüler am Anblick von Bäumen, Blumen und Kräutern weiden sollten (Lost 1992), sondern hier wird Wissen vermehrt und gelernt, wie man z.B. Obstbäume pflanzt, sie schneidet oder veredelt. Angelegt waren schon die beiden zentralen pädagogischen Motive, einen Garten zu bestellen, die später mit je unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle spielten; der Garten als Ort der anschaulichen Demonstration oder der Garten als Ort der gärtnerischen Erfahrung. Lieferant für Anschauungsobjekte für den naturkundlich-biologischen Unterricht wurde der Garten in der Mitte des 19. Jahrhunderts im Zuge der zunehmenden Entwicklung der Naturwissenschaften. Dies galt ebenfalls für andere Länder Europas, wie für die Schweiz, Frankreich, Österreich, Schweden und Holland. (Pekofer 2010) Zu einem Arbeitsfeld, auf dem Schüler eigene Beete bestellten und auch Gemüse anbauten, wurde der Garten in der sogenannten „Schulgartenbe-

Rousseau, der beide - Erziehung und Garten - in einem Vergleich verband: „On faconne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation.“ (zit. b. Tabarasi 2007, 402) Sechzehn große Nutzgärten lagen um Schnepfenthal herum. Fast alle Lehrer nutzten den Garten im Unterricht, Gartenbau war ein reguläres Schulfach. Für jeden aufgenommenen Schüler wurde ein Kirschbaum gepflanzt, der seinen Namen trug. Jährlich wurde zur Erntezeit ein Kirschenfest in der stetig wachsenden Plantage gefeiert. Gepflanzt wurde nur Nützliches. (Niedermeier 2001)

Die gewählte Ordnung der Gärten verhinderte die Entstehung und Entfaltung von intensiven Sinneseindrücken, die das Erziehungsprogramm hätten stören können. Weder plätschernde Wasser noch duftende Büsche sind Elemente der Gärten. Zwischen Rot-, Grün- und Weißkohl, der an die Küche der Schule verkauft wurde, ist kein Raum für die Lanzetten des Rittersporn oder für duftende Nelken, zwischen Pflaumen-, Kirsch- und Apfelbäume passen weder der wohlriechende Jasmin noch die voluptuösen Blüten der Magnolie. Wer arbeitsame Bürger erziehen will, der meidet die Verführung ästhetischer Sinnlichkeiten, auch wenn sein mächtiges Vorbild Rousseau die Geräusche des Wassers und die Bewegung der Wellen gerne suchte, um sich in Träumereien und einsamer Glückseligkeit zu ergehen. Viel zu bedrohlich sind diese schwer zu kontrollierenden Triebe, die schweifende Phantasie und lustvolles Genießen für das utilitaristische Programm, um sie auch noch zusätzlich durch die Gestaltung verführerisch schöner Gärten anzustacheln.²³ Aus dem folgenden

wegung“ unter dem Einfluss reformpädagogischer Vorstellungen, um die Wende zum 20. Jahrhundert und mit einem Höhepunkt der Entwicklung zwischen den Jahren 1920-1933. Einerseits wurde das körperliche Arbeiten in seiner Bildungswirksamkeit gegenüber einem theorieorientierten Unterricht aufgewertet, andererseits wurden auch verschiedene Zwangslagen der damaligen Zeit, wie die negativ wahrgenommene Gesundheitssituation in den Städten und die Konsequenzen der Weltkriegssituation zu kompensieren versucht. (Winkel 1985) Im folgenden Nationalsozialismus wurde der Schulgarten nicht nur zum Übungsfeld für gemeinschaftliches Arbeiten (individuelle Beete waren unerwünscht), sondern auch anhand der Pflanzenzucht zum geeigneten Demonstrationsfeld für nationalsozialistische rassenbiologische Ideologie und der daraus folgenden Vernichtungskreuzzüge. (Jacob 2002) Auch heute gibt es in der föderalen staatlichen Erziehungsstruktur den Schulgarten, der überwiegend mit der Behandlung ökologischer Fragestellungen, mit Umweltbildung und Nachhaltigkeitserziehung verknüpft ist.

²³ In dieser Bereinigung des Gartens von allen Elementen, die Gefühle und Empfindungen aktivieren könnten, spiegelt sich auch die Kritik der Aufklärung an der Irrationalität von Gefühlen und ihren Folgen. Ein Subjekt, das von seiner Vernunft gesteuert wird, wird deshalb keine anregenden Gefühle suchen, sondern sich eher vernünftiger, nutzbringender Arbeit widmen. Dies kann unterstützt werden durch Gartenaktivitäten wie „Graben, Bäume pflanzen, Blumen warten, Mineralien sammeln, Insekten fangen, Pflanzen austrocknen und ordnen und zeichnen.“ (Oest 1787 zit. bei Niedermeier 1993, S.40) Sentimentalische Natursehnsucht hat keine Chance gegen die wissenschaftliche Naturanalyse. Bei der Erklärung der Entscheidung für ein Nützlichkeitsprogramm muss sicher auch die von Niedermeier (2001) vorgetragene Notwendigkeit, den Menschen Erwerb und Nahrung geben zu müssen, berücksichtigt werden.

Ausschnitt eines Reiseberichts über eine pädagogische Reise durch Deutschland kann man etwas über die erzieherische Nutzung des Gartens erfahren.

„Besonders aber hält man darauf, dass sich die Jungen häufig im Garten des Hauses beschäftigen. - Es hat jeder eine eigene Parthie zu bebauen und zu pflegen. An schönen Frühlings- und Sommertagen wird gewöhnlich von 6 bis 7 Uhr Gartenarbeit getrieben. - Nebenbey, dass die Zöglinge gleichsam spielend nützliche Kenntniße - von Pflanzen, Gemüßern, von der Baumzucht einsammeln, leben sie in stäter Beweglichkeit viel im Freyen, athmen die reinste Luft, und gewinnen sichtbar und beynahe täglich mehr Kraft.“ (Rödel, zit. b. Walder 2002, 12)

In den sich zwingend wiederholenden Tätigkeiten des Grabens, Hackens, Jätens, Gießens, Düngens, Schneidens, Erntens, die zusammengenommen Tätigkeiten der Sorge sind, die für das Gedeihen der Pflanzen übernommen werden, gewöhnen sich die Schüler an disziplinierte, fleißige, ausdauernde, körperliche Arbeit, die ihnen später mit dem Wohlstand einer reichen Ernte belohnt wird.²⁴

In der Gartenarbeit eignen sich die Kinder die bürgerliche Welt, in der sie nach der Schule interagieren müssen, an. Über die Vermittlung der körperlichen Arbeit während des Gartenjahres realisieren sie zentrale Tugenden des planmäßig handelnden Subjekts, das auch die Natur kalkulierend nach vernünftigen, nicht aber nach sentimentalischen Zwecken einteilt. Sie werden zugleich ein integrierter Teil von ihr. Einerseits verkörpert die Gartenarbeit für alle sichtbar den bürgerlichen Tugendkatalog und andererseits nehmen die Schüler ihn im Vollzug der Arbeiten in sich auf. They are doing culture.

VIII

Woher aber kommt bei all dieser stetigen Wiederholung etwas Neues? Wo taucht etwas Rätselhaftes und Überraschendes auf, das die Aufmerksamkeit fesselt und Staunen und Neugier entzündet? Was geschieht mit einer Realität, die diese Kategorie der Möglichkeit nicht beachtet, wie dies die Gartenordnung tut? Wie kann man mit

²⁴ Die wenig träumerische körpertrainierende Seite der Gartenarbeit in den Erziehungsanstalten der Philanthropen wird in zeitgenössischen Berichten dokumentiert. Bei Basedow sollten die Knaben der vornehmen Stände von den siebzehn wachen Tagesstunden zwei Stunden körperlich tätig zu sein, wobei im Sommer die Gartenarbeit im Vordergrund stand. Von den Knaben des unteren Standes wurde mehr Leibesarbeit auch im Garten erwartet. (Walder 2002) In Schnepfenthal mussten die Schüler über Jahre hin die Gärten erst anlegen. Diese Schanzarbeit, die mit einem feierlichen Akt im Frühling eröffnet (Göhlich 1993) und in den Frühlings- und Sommermonaten durchgeführt wurde, begann um 5 Uhr in der Frühe. Während einer Saison wurden z.B. 10000 Schubkarren Erde bewegt. Schanzlieder wurden komponiert, die stolz die Arbeit in den frühen Morgenstunden und den selbst erwirtschafteten Ernteerfolg feierten. (Niedermeier 2001)

Fremdem und Anderem umgehen lernen, wenn die Ordnung sie ausgrenzt? Wie kann man sich in einer geordneten Welt verlaufen, wie kann sie Verwirrung erzeugen?

Der Garten gibt keine Antwort auf diese Fragen. Um Unbekanntes, Neues, Überraschendes zu erfahren, müssen wir den Garten und seine Ordnung verlassen oder uns in die vernachlässigten Teile eines Gartens begeben. Diese andere Region scheint soviel Attraktives zu besitzen, dass es Kindern offensichtlich nicht schwer fällt, den planen, rechtwinkeligen Ordnungsentwurf aufzugeben. Doch hören wir hierzu die authentischen Kindheitserinnerungen eines deutschen Schriftstellers:

„Und was von dem Hofe galt, galt auch und womöglich noch gesteigert, von dem in einem rechten Winkel angelegten, also einen Knick machenden *Garten*, der durch ebendiesen Knick aus zwei gleich großen Teilen bestand. Die erste Hälfte, mit Reseda und Ritterspornbeeten, mit Rabatten und Rondellen und nicht zum letzten mit allerhand am Spalier erzogenen Obstarten besetzt, war ein richtiger Garten, während die zweite Hälfte mehr einer Wildnis glich. Aber freilich einer sehr malerischen. An ein paar schon vom Winde gebeugten und deshalb schräg stehenden und die verwunderlichsten Linien aufweisenden Zäunen entlang zogen sich hier die Himbeer- und Johannisbeersträucher in geradezu wuchernden Massen, bis ganz zuletzt ein schon auf Nachbars Seite stehender und an Größe fast einem Baume gleichender Berberitzenstrauch seine mit den prächtigsten roten Früchten überdeckten Zweige herüberreichte. Diese zweite Gartenhälfte war unser Reich. Da spielten wir halbe Tage lang und legten Burgen an oder turnten am Reck oder brachen Planken aus dem Zaun und zogen auf Raub in die Nachbargärten. Schöner aber als alles das war, für mich wenigstens, eine zwischen zwei Holzpfeilern angebrachte, ziemlich auffällige Schaukel. Der quer überliegende Balken fing schon an morsch zu werden, und die Haken, an denen das Gestell hing, saßen nicht mehr allzu fest mehr. Und doch konnte ich gerade von dieser Stelle nicht los und setzte meine Ehre darin, durch abwechselnd tiefes Kniebeugen und elastisches Wiederemporschnellen die Schaukel derartig in Gang zu bringen, dass sie mit ihren senkrechten Seitenbalken zuletzt in eine fast horizontale Lage kam. Dabei quietschten die rostigen Haken und alles drohte zusammenzubrechen. Aber das gerade war die Lust, denn es erfüllte mich mit dem wonnigen und allein das Leben bedeutenden Gefühle: Dich trägt das Glück.“ (Fontane 1963, 41f.)

Die Realität, mit der Kinder hier konfrontiert werden, besteht aus „wunderlichsten Linien“, „wuchernden Massen“, „über die Grenze herüberreichenden Zweigen“; sie ist eine nicht leicht überschaubare Realität, die zum Bauen und zu Raubzügen einlädt, riskante Handlungen herausfordert und höchste Aufmerksamkeit verlangt. Von dieser Realität geht eine ambivalente Attraktivität aus. Da ist einerseits Faszination, die drängende Neugier auslöst, wie es ist, bis zum höchsten Punkt zu schaukeln und andererseits Respekt und Unbehagen, die morschen Balken und die Haken, an denen die Schaukel aufgehängt ist, könnten die Kühnheit der Schwungbewegung nicht halten.

Ich glaube, wir alle kennen dieses Zusammenspiel zwischen Neugier und Angst, bzw. zwischen Faszinosum und Tremendum. Keller und Dachböden in alten Häusern

machen einerseits neugierig, aber Dunkelheit und schummeriges Licht lassen auch ein mulmiges Gefühl entstehen, manche Stadtviertel versprechen überraschende Erlebnisse, ihre unbeleuchteten Ecken und Winkel wirken aber auch bedrohlich, der Sprung über den Hochwasser führenden Bach ist äußerst verlockend, aber reichen Anlauf und Sprungkraft auch aus, um sicher auf dem anderen Ufer zu landen? Es führt kein Weg daran vorbei: Um das Faszinierende des Fremden, das ebenso vom weiten Meer, von hohen schneebedeckten Gipfeln, einem düsteren Wald, einem turbulenten Wildfluss ausgehen kann, zu erfahren, müssen wir die Ordnung und die Routinen verlassen. Die Schwelle, die dabei zwischen dem Immergleichen und dem Unbekannten entsteht, ist eine Zone des wahrgenommenen Verlustes und der Furcht, aber auch der Erwartung und des Verlangens nach etwas Anderem. Über die Schwelle zu schreiten, ist nicht so ganz einfach, denn es muss Sicherheit aufgegeben werden.

In diesem Zusammenhang mag es ganz interessant sein, dass aus mythologischer Perspektive es gerade die Verletzung einer Gartenordnung war, die der Grund dafür ist, dass wir heute ein Leben in Arbeit und Sorge führen müssen. Hätte Eva nicht gegen das Verbot verstoßen, von den Früchten des Baumes zu essen, der in der Mitte des Gartens Eden stand, würden wir heute noch im Paradiese leben. So aber müssen wir uns mühsam durch das Leben schlagen. Allerdings hatte die Vertreibung auch etwas Gutes. Erst die Verletzung der Ordnung und die daran anschließende Vertreibung aus der Geborgenheit der unreflektierten Versorgung zwingen den Menschen zur Autonomie, die sich dann in Auseinandersetzung mit der Welt in Form von Bildung vollzieht. Wendet man das Mythologische ins Handfest-Konkrete, dann wird Bildung erst möglich, wenn wir die Routinen verlassen.

Da uns kein strafender Gott mehr aus der Sicherheit der Routinen vertreibt, sind es die Neugier und der Drang des Wissenwollens, die uns aus dem Vertrauten in das Unvertraute hinaustreibt.²⁵ Wer die Routine der Gartennatur verlässt und dabei Gärt-

²⁵ Neugier und der Drang zum Wissenwollen gehören zu den vornehmsten Begründungsmotiven der Abenteuerpädagogik. (Becker 2003, 2008) Sie gründen in der anthropologischen Grundsituation des Menschen, sich um das Überleben und die Entwicklung der Gattung sorgen zu müssen. Will sie nicht im Bestehenden veralten und erstarren, muss sie immer wieder aufbrechen, Grenzen überschreiten, Rätsel lösen, Widerstände aushalten und überwinden, nach Neuem suchen und auch scheitern. Was sich für die Gattung als Überleben darstellt, ist auf der Subjektebene als Frage nach der Bildungsentwicklung zu beantworten. In der Figur des Odysseus aus dem 26. Gesang der „Göttlichen Komödie“, der den Bug seines Schiffes über die Säulen des Herkules, die die Grenzen der bekannten Welt markierten, hinaus in den unbekanntem Westen steuert, ohne sich um das von den Säulen signalisierte

nerschürze, Gießkanne, Heckenschere und Grabspaten gegen Wanderschuhe, Rucksack, Kompass und Paddel eintauscht, der wird mit einer Realität bzw. Natur konfrontiert, die voll von widerständigen Überraschungen ist. Wetterbedingungen ändern sich schlagartig, ein Sturm oder ein Gewitter ziehen auf, Nebel fällt ein, Ausrüstungsgegenstände gehen verloren, Wege stimmen nicht mit der Karte überein, Passagen sind blockiert, der Fels ist brüchiger als erwartet, der Wildfluss führt mehr Wasser, Füße schmerzen, der Pfad hört mitten im Wald auf usw. usw. Ob, wann und wo solche Ereignisse eintreten, die den Handlungsablauf massiv unterbrechen, lässt sich nicht im Vorhinein bestimmen: Im Unterschied zum Garten ist die Realität der eher wilden Natur vom Modus des Vielleicht bzw. von dem der Möglichkeit regiert.

Möglichkeiten sind noch verborgene Teile der Wirklichkeit. Sie sind nicht sichtbar und machen dadurch die Wirklichkeit ungewiss und instabil. Die Tatsache, dass Möglichkeiten irgendwo verborgen sind, fördert einerseits das Rätselhafte dieser Realität und andererseits wird die Neugier gesteigert, den Rätseln auf die Spur zu kommen. Während die Ordnung des Gartens einer Vernunft ohne Geheimnis entspringt, fördert die Unordnung der wilden Natur die Suche nach Unbekanntem.

Ganz ähnlich wie die Ordnung des Gartens bestimmte Erfahrungen seinen Nutzern ermöglicht, so bildet auch die von Ungewissheit bestimmte wilde Natur einen Rahmen bzw. einen Raum, in dem bestimmte Erfahrungen gemacht werden können. Auf drei dieser Erfahrungsbereiche möchte ich abschließend eingehen.

1. Sich neugierig und optimistisch mit den Herausforderungen der Welt auseinandersetzen

Wer mit den oben beschriebenen, meistens überraschend auftretenden Ereignissen und Erwartungsenttäuschungen umgehen muss, darf sich nicht an Sicherheiten klammern. Die von den Ereignissen ausgelösten Widerstände machen deutlich, dass die üblichen Handlungsrountinen nicht mehr greifen. Hier öffnet sich die Chance, neue Lösungen zu finden und auszuprobieren. Wer diesen Situationen nicht ängstlich ausweicht und sie als Herausforderungen begreift und sich mit ihnen neugierig auseinandersetzt, der wird von einer Überzeugung getragen, auch dann noch erfolgreich handeln zu können, wenn die Aussichten dafür eher schlecht stehen. Diese selbst-

nec plus ultra zu scheren, hat uns Dante ein anschauliches Bild dieser Haltung gegeben. (Blumenberg 1980)

bestärkende Haltung, die auch mit der Maxime „Im Zweifelsfall wird es gut gehen“ umschrieben werden kann, hat der deutsche Soziologe Ulrich Oevermann (2000) als strukturellen Optimismus bezeichnet. Diese Überzeugung, dass es im Zweifelsfall gut gehen wird, ist eine der wichtigsten internen Instanzen, die den Bildungsprozess der Subjekte vorantreibt. Wer überzeugt ist, „sich auf diese Welt, das Leben, die Menschen und nicht zuletzt auf sich selbst verlassen zu können“ (Bischof o.J., 545), der begegnet dem Ungewissen, Fremden und Unbekanntem nicht mit immunologischen Reaktionen, sondern mit neugieriger Offenheit.

Der Gang in die wilde Natur ist eine Kette solcher krisenhafter Situationen, in der die Handlungsroutinen plötzlich nicht mehr greifen und neue Lösungen gefunden werden müssen. D.h. die Auseinandersetzung mit der fremden ungewissen Situation ist unausweichlich und nur in der Auseinandersetzung mit Fremdem und Unbekanntem kann Neues entstehen. Während, unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, im Garten die Anwendung bereits bestehender Routinen und Wissensbestände dominant ist, ist die wildere Natur durch die ständigen Krisenbewältigungen ein Ort der Erfahrungsgenerierung. Der Gang in die wilde Natur beruft sich auf ein Bild vom Menschen als einem Wesen, das mit Zufall und dem Scheitern an einer überraschenden Realität zurechtkommen muss, und das dadurch zu einem problemlösenden Subjekt werden muss, das sich dabei auf keine andere Autorität verlassen kann als auf die eigene intelligente Anstrengung. (Habermas 2001, 158)

2. Die Natur mit allen Sinnen erfassen

Da die Widerstände überraschend und durchaus mit erheblichen Konsequenzen auftreten, entsteht eine Situation gesteigerter Aufmerksamkeit. Der Körper gerät in hohe Aktivierung und unterstützt die Funktion der Aufmerksamkeit, die die Natur nach relevanten Zeichen absucht, die das Aufkommen eines Widerstandes anzeigen könnten.

Im Unterschied zum begrifflichen Zugang zur Welt stellt die Aufmerksamkeit die sinnliche Nähe zu den Naturphänomenen her. Spüren, Merken, Empfinden werden gesteigert. Der Blick wird geschärft, Ohren und Nase geöffnet, das Tasten geschieht behutsamer, der Tritt wird bewusster gesetzt, das Schmecken wird kritischer. Das Rauschen des wilden Baches wird zur Ankündigung einer schwierigen Durchfahrt,

die Wolkenformation und die farblichen Tönungen des Himmels oder das Verhalten von Pflanzen und Tieren zu Vorboten des sich ändernden Wetters.

In dieser intensiven leib-sinnlichen Zuwendung des Riechens, Hörens, Sehens, Tastens rücken uns die Naturphänomene ganz wörtlich genommen auf den Leib. Am eigenen Körper machen sie uns ihre Bedeutsamkeit in unterschiedlichen Handlungssituationen anschaulich deutlich. Da ist z.B. der Wind, der braust, säuselt, fegt, auffrischt oder sich gar zur Ruhe legt, der vor allem durch den leiblichen Tastsinn erfahren wird, den wir aber z.B. auch beim Durchstreifen des Waldes hören, wenn er den Tannen eine sanfte Stimme, den Eichen eine tief rauschende und den Birken eine flirrend helle Stimme verleiht. Da ist die Brise, die nach einer steilen Aufstiegspassage den Schweiß trocknet und das Gefühl der Erleichterung befördert, der warmfeuchte Zephir, der Veilchen mit sich bringt und uns den Frühling kündigt, der Wind, der das Lagerfeuer entfacht und damit die Zubereitung des Kaffees beschleunigt, der aufkommende Wind vor der Gewitterfront, der eine Schutzsuche dringlich macht, Gegenwind und Rückenwind, die unsere Bewegungen erschweren oder erleichtern, die Winde, die der Sturm vor sich hertreibt bzw. die den Sturm ankündigen und uns vorsorglich das Großsegel reffen lassen, der Wind, der als Wolkenschieber den Himmel heiter oder trübe werden lässt und damit den visuellen Eindruck einer Landschaft mitbestimmt, der Wind, der ein Kornfeld in ein wogendes Wellenmeer verwandelt, der Wind, der uns den Schrei der Kraniche und den Duft der Linden zuträgt, noch bevor wir sie sehen, der Wind, der im Geäst eines Baumes eine Musik wie auf einer Äolsharfe ertönen lässt²⁶, die einmal wehmütig und einmal heimelig klingt. Alle Winde, die da heulen, pfeifen, fauchen, lispeln und murmeln, schaffen zugleich Atmosphären, die den in sie eintauchenden Wanderer, Kanuten, Segler beschwingen, fordern, beängstigen, beruhigen, beflügeln, erschrecken, entspannen usw. usw.

Wer dies alles hören, fühlen und unterscheiden kann, der bereichert und differenziert nicht nur seine eigen subjektive Wahrnehmungskapazität, sondern er bereichert

²⁶ Der Namensgeber jenes Instrumentes, das durch die Stärke des Windes unterschiedliche Töne erzeugt, Äolus, ist keine Personifizierung eines Windes wie Zephir, Notos oder Boreas. Vielmehr ist er ihr Aufseher, der sie auf den Äolischen Inseln solange in Ketten hält, bis sie von einer Göttin oder einem Gott in Anspruch genommen werden. (Nova 2007) Eine nicht unwesentliche Rolle spielt er im Leben des antiken Helden Odysseus. Um dessen ruhige Rückkehr nach Ithaka zu sichern, steckte der Meister der Winde alle stürmischen Windgesellen, die dessen Heinfahrt hätten erschweren oder verhindern können, in einen mit einer silbernen Schnur fest verschlossenen Ledersack, während er Zephir, den zahmen West, frei wehen ließ, der die Fahrt des Schiffes beförderte. Allerdings öffnete die Mannschaft den Sack, da sie glaubte, er enthielte Gold und Silber. Die entweichenden Stürme trieben das Schiff zurück zur Insel Äolus', der sich nun weigerte, ein zweites Mal zu helfen.

auch die objektive Außenwelt, deren Differenziertheit nun deutlicher zum Ausdruck kommen kann. Ausdruck und Eindruck gehen ein sich gegenseitig bestärkendes Steigerungsverhältnis ein. Wer differenziert seine Sinne gebrauchen kann, entdeckt eine differenzierte Außenwelt, die in ihrer Differenziertheit auf den Sinnengebrauch weiter differenzierend zurückwirkt.²⁷

3. Das Verlassen des Gartens als eine Form der Selbstaufklärung

Die Ordnung des Gartens ist wie die Ordnung des Alltags auf Strukturbewahrung angelegt. Dies ist nicht besonders verwunderlich, denn ihre Funktionen sind auf die Erleichterung des Alltags angelegt. Je besser sie ihre Funktionen erfüllen, desto mehr übernehmen sie die Kontrolle über den Alltag. Dieser Erfolg ist zugleich auch ihr Problem. In dem Maße, in dem Routinen den Alltag bestimmen, beginnt er zu stagnieren und seine Lebendigkeit zu verlieren. Was für den Alltag zutrifft, trifft auch

²⁷ Dieser Vorgang einer zunehmend differenzierteren Begrifflichkeit, die über die anschauliche Primärerfahrung natürlicher Phänomene erzielt wird, verweist auf den Anfang des vorliegenden Beitrags. Dort wurden bei Jugendlichen Anzeichen eines allmählichen Verlusts von Naturerfahrungen festgestellt. Ein Grund für diese Entwicklung wurde in der medialen Strukturiertheit der jugendlichen Lebenswelt gesehen. (s. a. Anm. 2-4), die die Welt in vermittelter Form ins Haus bringt. Ein weiterer Grund, der vor allem von der Institution Schule befördert wird, ist die Überbetonung logisch begrifflicher Weltzugänge, die in jüngster Zeit auch bereits in die Phase der frühen Bildung vorgeschoben werden. Aber warum sollte man sich um diese Verschiebung zugunsten eines rationalen Weltzugangs kümmern? Unstrittig ist, dass die kognitive Distanzierung gegenüber einem unmittelbaren sinnlichen Handlungsdruck eine ungleich günstigere Voraussetzung für die Bewältigung sich stellender Aufgaben ist. Aber was auf der einen Seite Vorteile bietet, kann auf einer anderen allerdings auch Kosten verursachen. Bezogen auf die frühe Bildung kann die sinnliche Entleerung der Wirklichkeit bzw. die frühe Reduktion einer leibsinlichen Weltaneignung zur Verkümmern der Fähigkeit führen, phantasie-reich, lebendig, körperbewusst, gefühlsintensiv, nicht schablonenhaft sich mit aufkommenden Situationen auseinanderzusetzen. (Becker 2010) Später in der Schule, die ihre Funktion längst auf die Ausbildung marktfähiger Subjekte beschränkt hat, stellt sich der Verlust von Primärerfahrungen nur noch als lerndidaktische Frage dar, ob Anschaulichkeit überhaupt und wenn ja in welchem Ausmaß notwendig ist, um optimale Lernergebnisse zu garantieren. Der Philanthropismus war sich da seiner Sache noch sicher. Für ihn basierte Schule auf anschaulicher Erkenntnis (Schmitt 1999, 2003), womit eine Bildung gemeint war, die auf der Basis Lockescher Vorstellungen davon ausging, dass nichts den Verstand beschäftige, was nicht vorher in den Sinnen war und ihm durch sie zugetragen worden sei. Vor dem Hintergrund dieser Auffassung, die auch die damals aktuelle wirkungsästhetische Betrachtung von Gärten, Landschaft und Natur bestimmte, schickten die Philanthropen ihre Schüler in die Natur an Bäche und Teiche, in Täler und Wälder, konfrontierten sie sie mit Naturalienkabinetten, ließen sie sie Sonnenaufgänge und -untergänge, Mond und Sterne beobachten, verordneten sie ihnen Gartenarbeit, um so anschauliches Material zu haben, dass die Tätigkeit des Verstandes anregte und so seine Wirkung beim Aufbau der kindlichen und jugendlichen Erfahrungswelt beförderte. Um ihre Aufgabe erfüllen zu können, müssen auch die Sinne systematisch geübt werden. „An der Natur können auch alle Kräfte, die uns Gott gab, am sichersten und nützlichsten geübt werden. Willst du dein Gesicht üben, so betrachte recht bald den Bau der Blume oder eines Insekts, bald eine geräumige Landschaft! Soll dein Ohr vollkommener werden, so merke auf den Gesang der Vögel und lerne sie an ihren Tönen voneinander unterscheiden! Willst du dem Geruche mehr Vollkommenheit geben, so verschließe die Augen und versuche, ob du nicht verschiedene eingesammelte Kräuter durch den Geruch voneinander unterscheiden kannst.“ (Salzmann zit. bei Schmitt 2005, 65f.)

für die Subjekte zu. Wer von seinen Routinen dominiert wird bzw. wer sich ängstlich an Routinen klammert, verliert seine Spontaneität und Lebendigkeit. In diesem Zusammenhang kann der Gang in die wilde unbekannte Natur die sich selbstverständlich gebende Macht der routinierten Ordnung des Alltags durchbrechen. Aber warum sollte man dies überhaupt tun?

Die Auseinandersetzung mit dem unbekanntem Fremden: mit fremder Zeit, mit fremdem Raum, fremden Lebensformen, fremden Pflanzen und fremden Tieren erzeugt Kontrasterfahrungen, die es erlauben, die Selbstverständlichkeiten des Alltags auf Distanz zu bringen. Denn das, was uns vertraut und selbstverständlich ist, ist uns noch lange nicht verständlich. (vgl. Dürr 1978, Haubl 1999). Der deutsche Anthropologe und Philosoph Helmuth Plessner hat dies sehr genau erkannt.

„Man muss der Zone der Vertrautheit fremd geworden sein, um sie wieder sehen zu können ... wir nehmen nur das Unvertraute wahr. Um anschauen zu können, ist Distanz nötig ... Nur das Unverständliche sucht man zu verstehen.“
(Plessner 2003, 92)

Um nicht den Selbstverständlichkeiten ausgeliefert zu sein, müssen wir uns erst ihrem Gegenteil aussetzen. Die wilde fremde rätselhafte unbekannte Natur gibt uns die Gelegenheit dazu. In dem Maße, wie wir uns an sie entäußern, lockern wir unsere alltägliche Handlungsrationalität und erhöhen damit unsere Empfänglichkeit für das Fremde. Wir generieren Erfahrungsmaterial, das uns Reflexionshilfen bietet, wenn wir versuchen, unsere eigene Lebensform besser und gründlicher zu verstehen. In Auseinandersetzung mit dem Fremden könnte das erfahren werden, was die eigene Lebensform vergessen, verdrängt oder ausgegrenzt hat oder etwas, das den Bereich des Wissensbestandes ausweitet oder ihn ergänzt.

IX

Gestatten Sie mir abschließend einen letzten Gedanken. Beziehen wir die beiden Orte: den Garten und die wilde Natur aufeinander, dann erkennen wir rückblickend, dass auf keine der beiden verzichtet werden kann. Wir benötigen die gezähmte Natur des Gartens, in der Wissen in nützlicher Form angewendet werden kann, und wir benötigen Orte, an denen neues Wissen entsteht, an denen die alte Ordnung in Frage gestellt wird, um sie zu erneuern und zu ergänzen. Beide Orte zu verbinden bzw. den Wechsel zwischen beiden einzuüben, kann Aufgabe der Outdoorpädagogik sein.

Denn manchmal benötigen wir pädagogische Hilfe, um die wohlige Sicherheit des Gartens zu verlassen und manchmal benötigen wir pädagogische Hilfe, um uns wieder vom Rauschen des Ozeans, von den stürmischen Höhen der Berge und den vom Regen dampfenden Tälern zu trennen. Aufbruch und Rückkehr gehören seit jeher zusammen, wenn denn der Gang ins Unvertraute nicht Flucht, sondern Bildung sein soll.

Literatur

BAADER, M.S.: Die romantische Idee der Kindheit. Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“, in: Schmitt, H./Siebrecht, S. (Hg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder, 2002. S.57-71

BAUM, C.: Rousseaus Elysium. Von der Landschaft in der Literatur zur literarischen Landschaft, in: Bretsch, M./Wagner, R. (Hg.): Landschaft am Scheidepunkt, Göttingen 2010, S.65-86

BAUMAN, Z.: Moderne und Ambivalenz, Hamburg 1992.

BECKER, P.: Die Neugier des Odysseus und ihre Folgen, in: Sportwissenschaft 33 (2003), S. 123-142

BECKER, P.: The Curiosity of Ulysses and its Consequences – In Search of an Educational Myth of the Adventure, in Becker, P./Schirp, J. (Hg.): Other Ways of Learning, Marburg 2008, S. 199-210

BECKER; P.: About the Necessity of an Education that is Orientated towards Sensory Perception and Physical Activity, in: Ders., et al (Hg.): Water-Space for Experiences, Marburg 2010, S. 7-17

BEUCHERT, M.: Die Symbolik der Pflanzen, Frankfurt 1999

BILSTEIN, J. : Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt, in.: Becker, G., u.a. (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie, Seelze-Velber 1997, S.19-52

BILSTEIN, J.: Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffes, in: Jelich, F.-J./ Kemnitz, H. (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums, Bad Heilbrunn 2003, S.31-53

BISCHOF, N.: Das Kraftfeld der Mythen, München o.J.

BLUMENBERG; H.: Der Prozess der theoretischen Neugierde, Frankfurt 1980

BLUMENBERG, H.: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt 1981

- BÖHME, H.: Vom Cultus zur Kulturwissenschaft.- Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs, in: Glaser, R./ Luserke, M. (Hg.): Kulturwissenschaft - Literaturwissenschaft, Wiesbaden 1996, S.48-68
- BOURDIEU, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt 1997
- BRÄMER, R.: Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010, www.natursoziologie.de
- BROWN, P.: The Curious Garden, New York 2009
- DÜLMEN VAN, A.: Das irdische Paradies. Bürgerliche Gartenkultur der Goethezeit, Köln 1999
- DÜRR, H.P.: Traumzeit. Über die Grenzen zwischen Wildnis und Zivilisation, Frankfurt 1978
- FONTANE, T.: Meine Kinderjahre, München 1963
- FRÖBEL, F.W.A.: Die Gärten der Kinder im Kindergarten, in: Ders.: Kommt, lasst uns unseren Kindern leben! Bd. 3, hrsg. von Günther, K.-H./ König, H., Berlin 1982, S. 174-180
- FRÖBEL, F.W.A.: Mutter-, Spiel-, und Koselieder, hrsg. von H. König, , Berlin 1984
- GERNDT, S.: Idealisierte Natur. Die literarische Kontroverse um den Landschaftsgarten des 18. und frühen 19. Jahrhunderts in Deutschland, Stuttgart 1981
- GÖHLICH, H.D.M.: Die pädagogische Umgebung, Weinheim 1993
- HABERMAS, J.: John Dewey: The Quest for Certainty, in: Ders.: Zeit der Übergänge, Frankfurt 2001, S.155-159
- HAUBL, R.: Angst vor der Wildnis – An den Grenzen der Zivilisation, in: Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (Hg.): Laufener Seminarbeiträge 2/1999, S.47-56
- HEILAND, H.: Die Symbolwelt Friedrich Fröbels, Heidelberg 1967
- JACOB, U.: Erziehung, Garten, Menschenbild. Notizen zur Diskursgeschichte des Schulgartens, in: kunsttexte.de, Nr.2, 2002, www.kunsttexte.de
- KLUGE; F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 1975
- LECHTRECK, H.-J.: Die Äpfel der Hesperiden werden Wirtschaftsobst, München 2000
- LOST, C.: Die verlorene Erbauung, in: Vierck, H. (Hg): Der Comenius-Garten, Berlin 1992, S.44-48

- LOUV, R.: Last child in the woods, Chapel Hill 2008
- NIEDERMEIER, M.: Natur – Ökonomie – Sexualität. Philanthropen zwischen Paradies und Plantage 1770-1810, in: J.Hermand (Hg.): Mit den Bäumen sterben die Menschen, Köln 1993, S.25-80
- NIEDERMEIER, M.: Nützlichkeit und Mysterien der Mutter Natur. Pädagogische Gärten der Philanthropen, in: Oesterle, G./Tausch, H. (Hg.): Der imaginierte Garten, Göttingen 2001, S. 155-198
- NOVA, A.: Das Buch des Windes, München 2007
- OEVERMANN, U.: Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte - Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis, Univ. Manu. 2000
- PEKOFER, J.: Tradition und Perspektive des Schulgartens in der Schule Österreichs und Europas, in: H. Griest (Hg.): Umweltbildung und Schulgarten, Potsdam 2010, S.35-43
- PLESSNER, H.: Mit anderen Augen, in: Ders.: *Conditio Humana*, Ges. Schriften Bd. VIII, Frankfurt 2003, S.88-104
- REYNOLDS, R.: Guerilla Gardening. Ein botanisches Manifest, Zwickau 2009
- RITTELMEYER, C.: Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform, Stuttgart 2007
- ROSA, H.: Jedes Ding hat keine Zeit? Flexible Menschen in rasenden Verhältnissen, in: V.King/B. Gerisch (Hg.): *Zeitgewinn und Selbstverlust*, Frankfurt 2009, S.21-39
- ROUSSEAU, J.J.: Julie oder die neue Heloise, München 1978
- ROUSSEAU, J.J.: Emile oder Von der Erziehung, Düsseldorf 1997
- SCHMITT, H.: Vom Naturalienkabinett zum Denklehrzimmer. Anschauende Erkenntnis im Philanthropismus, in: Oelkers, J./Tröhler, D. (Hg.): *Die Leidenschaft der Aufklärung*, Weinheim 1999, S.103-124
- SCHMITT, H.: Zur Pädagogisierung des Raumes im Philanthropismus: Das Beispiel der Salzmannschule Schnepfenthal, in: Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums*, Bad Heilbrunn, 2003, S.55-66
- SHAKESPEARE, W.: King Richard II, The Arden Edition, (Hg.) P. Ure, London 1966
- STEIGER, W.: S' Blaue Nest, Dresden 1925, repr. hrsg. v. J.Zinnecker, Frankfurt 1978
- STEIGER, W.: *Fahrende Schule*, Leipzig o.J.
- TABARASI, A.-S.: *Der Landschaftsgarten als Lebensmodell*, Würzburg 2007

TROMMER, G.: Wildnis – die pädagogische Herausforderung, Weinheim 1992

ULLRICH, H.: Das Kind als schöpferischer Ursprung, Bad Heilbrunn 1999

ULLRICH, H.: Reformpädagogisches Denken „vom Kinde aus“, in: Schmitt, H./Siebrecht, S. (Hg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder, 2002, S.41-46,

VIERCK, H.: Die gemeine Schule im Comenius-Garten, in: Ders. (Hg.): Der Comenius-Garten, Berlin 1992, S.20-29

WALDER, F.: Der Schulgarten in seiner Bedeutung für Unterricht und Erziehung, Bad Heilbrunn 2002

WEBER, A.: Lasst sie raus! Das Kinderrecht auf Freiheit, in: Geo 8/2010, S.91-108

WINKEL, G. (Hg.): Das Schulgartenhandbuch, Seelze 1985