

Naturbeziehungen im Spiegel der Anderen

Eine psychologisch-anthropologische Begründung

Antje Schneider

Wenn man derzeit die öffentlichen Diskussionen um die ökologischen und hierin gesellschaftlichen Krisen der Gegenwart, so z.B. Klimawandel, Biodiversitätsverluste, die Knappheit natürlicher Ressourcen oder Ursachen und Folgen von Naturkatastrophen verfolgt, dann wird erstens augenfällig, dass dieser Krisendiskurs von einem starken Imperativ des persönlichen und gesellschaftlichen Umdenkens und Neuerfindens geprägt ist: »Sich der eigenen natürlichen Lebensgrundlagen zu berauben, so kann es nicht weitergehen! Aber wie dann?« – könnte eine pointierte Formel lauten. Auf der Suche nach Antworten auf die Krise taucht hierzu die Frage auf, inwieweit sich die Rückbesinnung auf Altes und Altbewährtes, beispielsweise Erkenntnisse alter Kulturen, als hilfreich erweisen kann und dies entgegen einer starren Orientierung auf Neues wie z.B. eine allzu fortschrittsgläubige Technologieentwicklung.

Augenfällig wird zweitens, dass sich diese Rückbesinnung auf das »alte Wissen« oftmals mit einem wachsenden Interesse an den Lebensweisen indigener Gesellschaften verbindet. In die Aufmerksamkeit rücken damit insbesondere Denk-, Erfahrungs- und Handlungsweisen, die an den Umgang mit der Natur gebunden sind und die mitunter fremd anmuten: Wie gehen Menschen mit erdnaturbezogenen Dingen um – z.B. Angehörige indigener Gesellschaften im Amazonasgebiet, in den Nordpolarregionen, in Nordamerika oder Australien, auf den pazifischen Inseln oder in Afrika? Was machen sie anders, was unterscheidet und was verbindet uns? Wie können wir zu Lebensweisen Verbindung aufnehmen, die uns zwar fremd erscheinen, die uns vielleicht aber helfen, wenn die bisher vertrauten Wege zu scheitern beginnen? So oder ähnlich klingen die Fragen, die im Spiegel eines überwältigenden Krisendiskurses in der Rückbesinnung auf das Wissen indigener Gesellschaften liegen.

Das Wissen der Indigenen erscheint also wieder salonfähig, erlebt eine Renaissance, wenn auch leise und gelegentlich auch ehrfürchtig: So taktet z.B. das Magazin »Die Zeit Wissen« mit einer Serie auf, die den Titel trägt: »Neue Ehrfurcht vor altem Wissen. Wie uns indigene Kulturen und vergangene Epochen jetzt weiterbringen – persönlich und gesellschaftlich.« (Vgl. Die Zeit Wissen 2021) Weniger

ehrfürchtig als offensiv tritt dieses »alte Wissen« zutage, wenn Schlüsselpositionen in Politik und Wissenschaft von Personen bekleidet werden (sollen), die indigenen Gesellschaften abstammen oder angehören. Ein prominentes Beispiel ist Deb Haaland als erste indigene US-Ministerin. Ihre Familie mütterlicherseits gehört zum Stamm der Laguna-Pueblo in New Mexico. Im Kabinett von US-Präsident Joe Biden leitet Deb Haaland das Innenministerium mit Zuständigkeiten für den Schutz des bundeseigenen Landes, hierin insbesondere für Naturschutz sowie für die Interessen der *Native Americans* (vgl. *U.S. Department of the Interior* o.J.). In mehreren der öffentlich sehr wirksamen Treffen des *World Economic Forums* in Davos betont Hindou Oumarou Ibrahim, die Präsidentin für indigene Frauen und Völker des Tschad, in beeindruckenden Ansprachen, was Indigene über den Klimawandel berichten und der Welt lehren können (vgl. *World Economic Forum 2020*, *World Economic Forum 2019*, *World Economic Forum* o.J.). Ähnlich offensiv und wissend klingt die Botanikprofessorin Robin Wall Kimmerer und Angehörige des Volkes der Potawatomi, einer indigenen Gemeinschaft Nordamerikas, als diese in einem Interview befragt wird, wie wir unsere kranke Beziehung zur Natur heilen können (Boeing/Lebert 2021: 35ff.). Erwähnt seien diese wenigen Beispiele, um die Renaissance des Wissens der Indigenen im populären und politischen Diskurs zu veranschaulichen.

Auch in der wissenschaftlichen Debatte über einen möglichen ökologischen Kollaps, zum Erdzeitalter eines Anthropozäns oder zu den Möglichkeiten nachhaltiger Entwicklungen ist eine leise Rückbesinnung auf das »alte Wissen« zu vernehmen, und zwar dann, wenn die eher ökologisch bzw. sozial-ökologisch geprägte Krisendiskussion um anthropologische Perspektiven und Erkenntnisse erweitert wird (vgl. *Haus der Kulturen der Welt* o.J.). Zu erwähnen sind auch hierzu beispielhaft der Essay zu einer »Ökologie der Anderen« des französischen Anthropologen Philippe Descola oder die Studie zu den »Kannibalischen Metaphysiken« des brasilianischen Anthropologen Eduardo Viveiros de Castro (vgl. Descola 2014, de Castro 2019a). Beide konfrontieren offensiv, wenn auch einander kontrovers, die eher aggressiven Natur- und Weltverhältnisse westlicher Gesellschaften und sie tun dies explizit vom Standpunkt eines anderen Denkens und Wissens, das sich in den von ihnen beforschten indigenen Gemeinschaften offenbart. Die sogenannten Indigenen werden in ihren Analysen zu Wissenden im Umgang mit den zwar gewissen, aber in ihrer konkreten Auswirkung ungewissen Krisen der Zukunft. Gemeint sind schwierige gesellschaftliche Entwicklungen, die sich dann erahnen lassen, wenn in Anbetracht der Folgen von Erderwärmung, Ressourcenknappheit usw. eine grundlegende Frage gestellt werden darf: »Was sind die materiellen Bedingungen, um ›da zu sein‹ – um als Dasein in der Welt zu sein? Man muss atmen können, Sauerstoff haben, eine bestimmte Temperatur und so weiter. Wo werden wir leben und mit wem?« (Latour zit. in: Ortolí 2020: 16). Der Philosoph und Soziologe Bruno Latour äußert skeptisch, dass eine Zukunft bereits verspielt zu sein scheint, die im wissenschaftlichen und technologischen Fortschrittsdenken liegt, dass es gegenwärtig

darum geht, Schaden zu begrenzen und uns auf eine irreversible Katastrophe einzustellen (ebd.). Für diese irreversible Katastrophe sind in den Augen von Anthropologen wie de Castro indigene Gesellschaften besser vorbereitet. Er konstatiert ausgehend von seinen Untersuchungen in Brasilien:

»The indigeneous Brazilians are much better prepared to live without electricity or running water. Just as, in fact, the poor of the planet are better prepared than the rich for misery, for a precarious existence, to spend days without eating, because they are already going through that.« (de Castro 2019b: o.S.)

Und an anderer Stelle wird festgestellt:

»The so called ›traditional peoples of the planet‹ are people able to revert to techniques and livelihoods that are beyond our reach. We are animals that have lost the ability to reproduce outside a highly-controlled environment. We're too domesticated. We can't live outside that technological bubble that surrounds us. If we run out of electrical power, we're lost.« (Ebd.)

Hinter all diesen bisweilen noch leisen Diskursfragmenten steckt zunächst die Aufforderung zu einer stärkeren Hinwendung zum Wissen und den Lebensweisen indigener Gesellschaften. Entsprechend ist die Frage des Beitrags: Inwieweit ist es vertretbar und stimmig einer solchen Aufforderung auch im Umfeld von Bildungsfragen in der Geographie zu folgen?

Zum Umgang mit dem Wissen der Indigenen im geographischen Bildungsdiskurs

Entgegen der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatte fristet die Hinwendung zum Wissen der Indigenen im geographischen Bildungsdiskurs ein Schattendasein. Kritikerinnen und Kritiker mögen an dieser Stelle einwenden, dass eine solche Thematisierung insbesondere im Geographieunterricht ein »alter Hut« und bis heute bedeutsam ist – Aborigines in Australien, Nomadenvölker in Afrika, Inuit in Grönland, Indianergesellschaften in Nordamerika und so weiter. Diesen Einwand kann man insofern entkräften, weil diese Themen in den Bildungsplänen und auch in der Unterrichtspraxis nur randständig behandelt und zudem einseitig als Exempel für traditionelle Wirtschaftsweisen abgebildet werden. Aber nicht nur das. Die Thematisierung traditioneller indigener Lebensweisen ist auch aufgrund ihrer bisherigen theoretisch-konzeptionellen Zurichtung im Geographieunterricht alles andere als salonfähig!

So wird in der Geographiedidaktik beim schulgeographischen Rekurs auf indigene Gesellschaften salopp und kritisch von einer »Indianergeographie« gesprochen, als einer Geographie, die oft von fiktionalen Bildern genährt wird,

falsche Vorstellungen generiert und von der man sich deutlich absetzen habe. Drastischer formuliert geht es um eine Geographie, die ihren Gegenstand für eine hochproblematische Version (inter-)kulturellen Lernens missbraucht. Gemeint ist das Operieren mit kulturräumlichen Repräsentationen, die Unterschiede wie z.B. »traditionell vs. modern«, »wild vs. zivilisiert«, »rückständig vs. fortschrittlich« oder »unterentwickelt vs. entwickelt« inhaltlich ausstaffieren, zementieren und hierin einen westlichen, besser: altkolonial anmutenden Überlegenheitsanspruch formulieren, wenn auch implizit. Den Rezeptionen postkolonialer Theoriebildungen in der (Kultur-)Geographie und ihrer Didaktik ist es zu verdanken, dass die Machtasymmetrien und Herrschaftsansprüche dieserart Kulturraumproduktionen sichtbar wurden und werden (vgl. z.B. Budke 2008, Dickel/Kanwischer 2006, Harendt 2019, Lossau 2012, Mönter/Schiffer-Nasserie 2007, Rhode-Jüchtern 2009, Rhode-Jüchtern 2004). Dass sich also die »Indianergeographie« zunehmend aus dem schulgeographischen Diskurs verabschiedet, ist die richtige Konsequenz eines durch postkoloniale Kritik geprägten Fachdiskurses.

Um sich nun den Lebensweisen indigener Gesellschaften im geographischen Bildungsdiskurs zuzuwenden, ist auf die alte »Indianergeographie« zu verzichten und ein Stattdessen zu versuchen. Dies bedeutet zweierlei: Erstens sind entsprechende Themen nicht mehr für ein (inter-)kulturelles Lernen zu mobilisieren, bei dem es darum geht, kulturräumliche Differenzen zu markieren, zu bewerten und hierin für die Fixierung der eigenen kulturellen Überlegenheit zu missbrauchen. Auch wenn es als Novum anmutet, ist die Thematisierung indigener Lebensweisen nunmehr explizit im Gegenstandsfeld von Mensch-Umwelt-Beziehungen (im Folgenden: Naturbeziehungen) zu verorten und im Sinne einer physisch-geographischen Umweltbildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung fruchtbar zu machen. Dafür braucht es aber zweitens das, was ich in Anlehnung an Bruno Latour als zivilisierte Haltung bezeichne (vgl. Latour 2015: 263). Bei Latour heißt es: »Das Kollektiv muss die Urszene der Kolonisation noch einmal durchspielen, doch diesmal ist der zu den Zivilisierten Aufbrechende selbst ein Zivilisierter« (ebd.). Was ist damit gemeint? Wenn wir deutend und beschreibend zu den/dem Anderen »aufbrechen«, sollten wir gewillt und in der Lage sein, durch wachsame Reflexion zu verhindern, dass sich bei der Auseinandersetzung weder explizit noch implizit koloniale Denkweisen einschleppen. Dies bedarf zunächst eines einfachen Aktes der Revision: Jenes fremd- oder andersartige Denken und Tun, das es zu beschreiben und zu verstehen gilt, ist immer schon als zivilisiert zu betrachten, d.h. als etwas, das in den individuellen und kollektiven Orientierungen als richtig, gut und notwendig gilt, also Sinn erzeugt. Es geht somit nicht mehr und auch nicht weniger darum, bei den eigenen Beschreibungen des/der Anderen einen fortlaufenden Akt der Anerkennung zu vollziehen. Bruno Latour fordert diese Zivilisierung zwar als Maßgabe für das Feld einer politischen Ökologie. Jedoch ist auch für die geographische Vermittlung und Bildung der Wert jenes (an-)erkennenden Aktes

unverkennbar, der schlichtweg darin besteht, vom Standpunkt eines zivilisierten Anderen die eigene Zivilisiertheit zu erkennen oder anders: sich zu zivilisieren. Dieser Effekt, sich im Spiegel der/des Anderen selbst sehen, erkennen und verändern zu können, wäre aus meiner Sicht ein Anfang zu mehr Salonfähigkeit des Wissens der Indigenen im Geographieunterricht. Im Sinne postkolonialer Kritik wäre hiermit eine erste ethische Orientierung verbunden.

Was heißt dies nun konkret? Und weiter gefragt: Was bleibt und kommt nach einer postkolonialen Kritik? Worauf ließe sich tatsächlich zurückbesinnen und welche Bildungserfahrungen wären damit gewonnen? In einem ersten Schritt ist in dieser Manier von Zivilisierung die Bezeichnung *indigen* selbst zu revidieren. Die historische Entwicklung des Begriffs *Indigenität* steht in engem Zusammenhang mit der europäischen Kolonisierung der Welt, insbesondere Süd- und Mittelamerikas, Afrikas und Südostasiens. Seitdem wurde es üblich, all jene Menschen und Kollektive als Indigene zu bezeichnen, die bereits in den kolonisierten Gebieten lebten, d.h. in gewisser Weise als *einheimisch* oder *eingeboren* galten. Diese Idee einer ursprünglichen, meist auf die Geburt beschränkten, Zugehörigkeit zu einem geographischen Gebiet ist der Bezeichnung *indigen* bis heute eingeschrieben, auch dann, wenn damit nicht mehr nur die ehemals kolonisierten Gebiete in die Aufmerksamkeit rücken. Was der Bezeichnung folglich als historische Bürde anlastet, ist dreierlei: Erstens werden Menschen und Lebensweisen kulturell essentialisiert und räumlich containerisiert, was zu eher statischen und starren Repräsentationen ihres Daseins führt. Im Begriff *indigen* wird zweitens eine unüberschaubare Vielfalt der so repräsentierten Kulturen subsumiert. Vereinheitlicht wird die Vielfalt solcher Kulturen, die sich von ebenso vielfältigen nicht-indigenen, sprich: westlichen Kulturen irgendwie absetzen lassen. Über Indigene bzw. die Differenz *indigen/nicht-indigen* im Allgemeinen zu sprechen, erzeugt somit Indifferenz und hierin eine enorme Reduktion auf beiden Seiten der Unterscheidung. Dadurch wird möglich, und das ist die dritte Bürde der Bezeichnung, dass die besagten Differenzlinien von »traditionell vs. modern«, »zivilisiert vs. wild«, »rückständig vs. fortschrittlich«, »unterentwickelt vs. entwickelt« fortlaufend reproduziert und aufrechterhalten werden. Im Begriff *indigen* wird also begriffshistorisch bedingt in jedem Fall ein semantisches Feld mächtiger kultureller Bedeutungen, Vorurteile und Hierarchien berührt und aktiviert (vgl. Appadurai 1988, Beteille 1998, Kuper 2003). Diesbezüglich heißt es, wachsam zu bleiben – aber wie?

Eine Revision des Begriffs bedeutet aus meiner Sicht, die Unterscheidung *indigen/nicht-indigen* durchaus anzuerkennen, jedoch genau zu bestimmen, was sich damit jenseits der essentialistischen Zurichtung und altkolonialen Bürde ins Auge fassen lässt, meines Erachtens ist diesbezüglich ein einziger Rekurs möglich. Mit der Bezeichnung *indigen* sind in allen Definitionen und Beschreibungen Menschen und Kollektive angesprochen, deren Lebensweisen eng mit ihrer natürlichen Umwelt verbunden sind. Es ist die besondere Naturnähe oder -verbundenheit, die

anders anmutet und die augenfällig wird. Was durch eine Renaissance des Wissens der Indigenen im geographischen Bildungsdiskurs hiermit dem Grunde nach erkannt, anerkannt und salonfähig werden kann, ist die fundamentale Tatsache, dass in der Art und Weise, wie Menschen und Kollektive Naturbeziehungen unterhalten, Unterschiede liegen. Genau genommen geht es um Unterschiede in der Identifikation mit, der symbolischen Aneignung von und dem praktischen Umgang mit erdnaturbezogenen Dingen wie z.B. Tieren, Pflanzen, Naturereignissen und -phänomenen, mit Dingen wie Steinen, Bergen, Flüssen oder Meeren.

Sich indigenen Lebensweisen zivilisiert anzunähern, heißt somit nicht mehr, aber auch nicht weniger, als sich dieser Unterschiede anzunehmen und dies so zu tun, dass man ihnen Geltung, Sinnhaftigkeit und vor allem Berechtigung zuspricht. Tut man dies, und zwar konsequent, dann folgt daraus eine viel allgemeinere Prämisse: Auf Fragen zur Vermittlung und Bildung im Umfeld erdnaturbezogener Themen und Probleme müsste man sich in dieser zivilisierten Manier von einem psychologisch-anthropologischen Ausgangspunkt zubewegen. Das Anliegen wäre hierbei, sich auf die Unterschiede in den Naturbeziehungen, genauer: in den Naturbeziehungsweisen zu verstehen, diese sichtbar, verhandelbar und bearbeitbar zu machen, um schließlich diesseits der Differenzen Ähnlichkeiten und fruchtbare Verbindungen (wieder) zu entdecken. Aus meiner Sicht liegt in dieser Prämisse eine wenig beachtete Voraussetzung, um sich bildungsambitioniert den »Sachen der Natur«, den ökologischen wie auch den sozial-ökologischen Gegenständen in der Geographie (und anderswo) zu widmen. Angesprochen ist also eine zweite ethische Orientierung, die im Zuge einer gelingenden Zivilisierung eine psychologisch-anthropologisch informierte Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen einfordert (vgl. Gebhard 2013: 115ff., Descola 2018).

Zu klären ist nun, was diesen psychologisch-anthropologischen Ausgangspunkt kennzeichnet. Um dies auszuführen, werde ich zunächst vom Ende her beginnen und beispielhaft aufzeigen, wohin es führen kann, sich indigenen Lebensweisen, den in diese Lebensweisen eingeschriebenen Naturbeziehungsweisen anzunähern und diese mit unseren Naturbeziehungsweisen zu vergleichen. Ich versuche also die Qualität jener Bildungserfahrung zu beschreiben, die mit einer solchen Auseinandersetzung zu gewinnen wäre.

»Der Kuss des Bären«

»Ich denke [...] an den Kuss des Bären, an seine Zähne, die sich über mein Gesicht schließen, an meinen krachenden Kiefer, meinen krachenden Schädel, an die Dunkelheit, die in seinem Maul herrscht, an seine feuchte Wärme und seinen stark riechenden Atem, an das Nachlassen des Drucks seiner Zähne, an meinen Bären, der es sich plötzlich auf unerklärliche Weise anders überlegt, seine Zähne

werden nicht die Werkzeuge meines Todes sein, er wird mich nicht verschlingen.«
(Martin 2021: 13)

Es handelt sich um ein Zitat aus dem Roman »An das Wilde glauben«, in dem die französische Anthropologin Nastassja Martin einen lebensgefährlichen Angriff eines Bären verarbeitet, dem sie auf einer ihrer Feldforschungen in den Bergen Kamtschatkas ausgesetzt ist (vgl. Martin 2021). Dort lebt und forscht sie zu den Naturbeziehungen des Nomadenvolkes der *Ewenen*. Diese sind bekannt für ihr animistisches Weltbild bzw. Naturverhältnis, was in einer sehr einfachen Definition so viel bedeutet, dass auch alles Nichtmenschliche als beseelt gilt, d.h. mit Innerlichkeit, mit einem innewohnenden Geist und folglich mit Absichten ausgestattet ist (vgl. Gebhard 2013: 51, Descola 2013: 197). Im Zuge einer langwährenden Verarbeitung ihres Kampfes mit dem Bären taucht Nastassja Martin nun selbst in jene Denk- und Erfahrungsweise der *Ewenen* ein, die sie bisher eher distanziert erforscht. Kern ihrer Erzählung ist die Beziehung zwischen ihr und dem Bären und hierin die Wandlung und Wandelbarkeit jener Weise, eine solche Beziehung einzugehen: Der Bär wird in ihrer Wahrnehmung nicht zur »Bestie«, zum instinktgeleiteten Tier oder zum wilden Angreifer, dessen Opfer sie ist. Erzählt wird vielmehr, wie sich im Kampf mit dem Bären eine Verbindung zwischen den Seelenwelten von Mensch und Tier entfaltet: Sie sei ihrem Traum entgegengegangen, der Geist des Bären ist ihr gefolgt, ein Geist, der auf sie wartet und der sie kennt (vgl. Martin 2021: 21). Um physisch und auch psychisch zu gesunden, muss sie dem Bären schließlich vergeben:

»Im Krankenzimmer wartet Andrei [...]. Er sagt: »Nastja, hast du dem Bären vergeben? [...] Du musst dem Bären vergeben. Ich antworte nicht gleich, ich weiß, dass ich keine Wahl habe, und doch möchte ich mich wenigstens einmal auflehnen, gegen das Schicksal, gegen das, was uns verbindet, gegen alles, worauf man zugeht und was unausweichlich ist, ich möchte ihm entgegenschreien, dass ich ihn am liebsten getötet, aus meinem System hinauskatapultiert hätte, und wie sehr ich es ihm übelnehme, dass er mich derart entstellt hat. Aber ich tue es nicht, ich sage nichts. Ich atme tief durch. Ja ich habe dem Bären vergeben. Andrei senkt den Kopf und schaut zu Boden [...]. Er wollte dich nicht töten, er wollte dich zeichnen. Du bist jetzt miedka, die zwischen den Welten lebt.« (Martin 2021: 21)

Nun geht es mir nicht darum, an einem außergewöhnlichen Fall physischer und psychischer Verletzung Momente des individuellen Lernens zu veranschaulichen und dies hochzustilisieren. Es braucht also nicht erst die Begegnung mit einem Bären in den Weiten Kamtschatkas, um selbst in die Welten differenter Naturbeziehungen einzutauchen, diese aufzuspüren, zu verbinden und so zu integrieren, dass Selbstbildung, Identität oder wie im Fall der Romanautorin die Verarbeitung einer

Verletzung möglich wird. Es braucht aber hin und wieder die literarische Reflexion einer dramatischen Begebenheit, um sensibel zu werden, dass die vermittelnde Arbeit an den Unterschieden in den Naturbeziehungsweisen zu tiefgreifenden Bildungserfahrungen führen kann. Was an diesem Fall schließlich interessiert, ist die Frage: Was sind aus psychologischer und anthropologischer Sicht die Bedingungen einer solchen Vermittlung? Oder um beim Beispiel zu bleiben: Wie lässt sich erklären, dass es der westlich sozialisierten Forscherin möglich ist, in das animistische Denken und Erleben der *Ewenen* einzutauchen, dieses zu inkorporieren, um schließlich eine in sich gewandelte und stabile Identität zurückzugewinnen?

Im Fall von Nastassja Martin wird diese Vermittlung stimuliert durch ein überwältigendes Erlebnis und ebenso durch ihre lange wissenschaftliche Beschäftigung mit den Lebens- und Naturverhältnissen der Indigenen in den arktischen Regionen. Als Feldforscherin scheint sie prädisponiert zu sein, eine solche Vermittlung vornehmen zu können. Es ist aber nicht nur ihre Expertise, die sie dazu befähigt. Vielmehr ist sie persönlich in der Lage, dem scheinbar Fremden etwas Eigenes abzugewinnen. Es gelingt ihr also, in den Haltungen der Indigenen zur Natur etwas zu entdecken, das gar nicht fremd an sich ist, sondern ihr selbst fremd geworden ist. Und hierin liegt die eigentliche, nämlich psychische, Prädisposition zur Fähigkeit Unterschiede in den Naturbeziehungsweisen so zu vermitteln, dass persönliches Lernen, Selbstbildung oder die Verarbeitung eines überwältigenden Erlebnisses möglich werden.

In den Naturbeziehungen der Indigenen weniger etwas Fremdes wahrzunehmen, als vielmehr etwas, das einem vertraut sein könnte, jedoch fremd geworden ist, ist eine Prädisposition, die wir alle besitzen. Was ist damit gemeint? In einem Interview zu ihrem Roman beschreibt Nastassja Martin, dass sie während ihrer Feldforschungen, im alltäglichen Umgang mit den Indigenen erfahren hat, dass ihr vormals kindliches Denken und Erleben im Umfeld erdnaturbezogener Dinge richtig, gut und berechtigt oder in ihren Worten nicht »verrückt« ist (vgl. *Bibliotopia* 2021). Ihre Kindheit verbringt sie im ruralen Frankreich. Sie erlebt dort das, was sich gemeinhin als naturnahe Kindheit beschreiben lässt. Sie berichtet von einer gefühlsmäßig engen und intensiven Verbindung zur Natur, insbesondere zu den Tieren, mit denen sie sich in guter Gesellschaft fühlt und mit denen sie spricht, wie mit den Menschen (vgl. ebd.). Sich mit den Dingen ähnlich wie es die Menschen untereinander tun, zu vergemeinschaften, hierin Zugehörigkeit, Geborgenheit, aber auch Spannungen und Konflikte zu erleben, entspricht den Erfahrungen von Kindern. In Schilderungen sprechen Kinder häufig ganz unvoreingenommen über die Natur (vgl. Gebhard 2013: 50ff., 129ff., 196ff.): Da werden Bäume zu Freunden, die es fair zu behandeln gilt. Dann wünscht man der Erde viele neue Freundschaften. Dann bekommen nicht nur Tiere, sondern auch Pflanzen Namen und werden zu Verbündeten oder manchmal auch zu Feinden. Dann fließen Tränen, entstehen Sorgen und Ängste, wenn die Wälder lichterloh brennen. Dann empfindet man

selbst den Schmerz der Meerestiere, die im Plastikmüll verenden. Dann tanzt man gemeinsam mit den Regentropfen. Dann lacht die Sonne, weint die Wolke, sind Blitz und Donner böse und so weiter.

Die Romanautorin durchläuft also wie jedes Kind eine Entwicklungsphase, die durch eine Beseelung der Dinge, d.h. durch eine animistische Haltung zur nicht-menschlichen Umwelt geprägt ist (vgl. Gebhard 2013: 51ff.). Psychologisch betrachtet, ist es diese vormals entwickelte Haltung zur Natur, die es ihr ermöglicht, zum animistischen Weltbild der *Ewenen* innerlich Verbindung aufzunehmen und es ist jene Haltung, die ihr nach ihrem Kampf mit dem Bären das psychische Überleben sichert. Im Folgenden ist nun zu klären, was diese Haltung zur Natur kennzeichnet, was es, psychologisch und anthropologisch betrachtet, mit der Beseelung der Dinge auf sich hat.

Zur Rückbesinnung auf die Unterschiede in den Naturbeziehungen

Der Biologiedidaktiker und Psychoanalytiker Ulrich Gebhard konstatiert in seinem mittlerweile klassisch gewordenen Werk über die psychischen Bedingungen der Naturbeziehungen von Kindern, dass die Möglichkeit und Fähigkeit zur Beseelung der Dinge für eine gesunde psychische Entwicklung von großer Bedeutung sind (vgl. Gebhard 2013: 50). Er stellt fest, dass wir hierin unser sinnlich-affektives Band zur Natur knüpfen, unser Naturempfinden oder -gefühl entwickeln, welches in seiner Bedeutsamkeit als emotionale Orientierung im Leben nicht überschätzt werden kann (vgl. Gebhard 2013: 27, 62). Gebhard betont weiter, dass dieses sinnlich-affektive Band zu den Dingen, unser Naturempfinden oder -gefühl, für die symbolischen bzw. interpretativen Formen der Welterschließung grundlegend ist (vgl. Gebhard 2013: 62). Um die natürliche Umwelt als haltend oder tragend zu erleben, um sich in einer Welt der erdnaturbezogenen Dinge zurechtzufinden, mit ihnen sinnstiftend umzugehen, diese zu pflegen und zu erhalten, braucht es eine gelingende innere Navigation und hierzu die Fähigkeit, sich sinnlich-affektiv mit den Dingen zu verbinden (vgl. Gebhard 2013: 27). Und umgekehrt lässt sich behaupten: Wenn unsere Naturbezüge affektiv leer und stumm werden, wenn die innere Navigation nicht umfänglich verfügbar ist, dann ist dies der Keim für Umweltzerstörung. Leider wird diesbezüglich auch festgestellt, dass der ursprünglich aus einer Beseelung der Dinge gespeiste sinnlich-affektive Naturbezug im Laufe der Sozialisation, allen voran im Zuge unserer naturwissenschaftlichen Norm und entsprechender schulischer Bildung, überlagert oder verdrängt wird (vgl. Gebhard 2013: 58ff., 61). Überlagert oder verdrängt heißt aber nicht, dass unser Naturempfinden oder -gefühl zerstört oder auf alle Zeit verloren wäre (vgl. Gebhard 2013: 61). Es geht eher um einen anhaltenden Zustand der Entfremdung, vielleicht auch um ein leises gesellschaftliches Tabu. Möglich ist also, die sinnlich-affektiv stimulierte

Beziehung zu den Dingen auch in späteren Lebensphasen wieder zu aktualisieren (vgl. Gebhard 2013: 27, 56, 62). Anzunehmen ist, dass dies in kritischen Momenten geschieht und wenn es darum geht, Selbstkohärenz und psychische Integrität aufrechtzuerhalten; eine These, die das aufgeführte Beispiel nur allzu deutlich demonstriert.

Folgt man dieser psychoanalytisch orientierten Argumentation, dann muss meines Erachtens sehr klar markiert werden, dass unser Naturempfinden oder -gefühl gerade jene Naturbeziehungsweise voraussetzt, die wir gemeinhin und allzu leichtfertig als unsachgemäße Vermenschlichung der Dinge abtun. Gemeint sind Naturbezüge, die unserer eher auf Kognition, Rationalität und Abstraktion gerichteten naturwissenschaftlichen Orientierung zuwiderlaufen, die sich aber in vielen indigenen Kulturen finden und hierüber auch wieder erinnern lassen. Betrachtet man in dieser Lesart beispielsweise den Animismus der von Nastassja Martin beforschten *Ewenen*, dann sind diese nicht auf eine kindliche Entwicklungsstufe regrediert, sondern vielmehr in der Lage, ein sinnlich-affektives Band zur Natur zu knüpfen und dieses ein Leben lang aufrechtzuerhalten. In psychoanalytischer Terminologie haben diese entsprechende *Objektbeziehungen* ausgebildet und verinnerlicht. Dass sie über diese auch verfügen können, ist dem Umstand geschuldet, dass ihre Naturbezüge weniger von abstrakten, generalisierten Beziehungsweisen überlagert und ins Unbewusste verdrängt wurden.

Was bezeichnet der Terminus Objektbeziehung? In den Objektbeziehungstheorien der Psychoanalyse sind damit allgemein formuliert die verinnerlichten Beziehungen zwischen Selbst und Anderem angesprochen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass wir im Laufe unserer Entwicklung von Beziehungen geprägt werden. Wir verarbeiten und verinnerlichen nicht nur bestimmte Geschehnisse, Eindrücke oder Informationen, mit denen wir fortlaufend konfrontiert werden. Was vielmehr wirkt und bleibt, ist, wie sich in diesem Lauf der Welt unsere eigenen Beziehungen gestalten, welche Beziehungserfahrungen wir machen. Prägend sind insbesondere unsere frühen Beziehungserfahrungen; diese richten unsere späteren Beziehungen aus und beeinflussen die Art und Weise, wie wir denken, empfinden, lieben und leiden (vgl. z.B. Kernberg 1992, Sandler/Sandler 1999). Dass dies so ist, ist uns mehr oder weniger bewusst. In den psychoanalytischen Objektbeziehungstheorien standen lange Zeit die Beziehungen zwischen Menschen im Vordergrund, also Beziehungserfahrungen, die mit Personen gemacht wurden oder werden. Dies gilt aber nicht mehr nur. Mittlerweile ist anerkannt, dass uns die Beziehungen zu den Nichtmenschen genauso prägen wie zu den Menschen. Als psychisch bedeutsame Objekte, genauer: als Beziehungsobjekte gelten somit Personen gleichermaßen wie Dinge (vgl. Gebhard 2013: 17f.). In der hier vorgestellten Perspektive von Naturbeziehungen geht es folglich um Dinge, die wir gemeinhin der Erdnatur zurechnen oder umgekehrt: mit denen wir ein vereinheitlichtes Feld

der Erdnatur bestimmen. Objektbeziehungstheoretisch ist nun bezogen auf unsere Naturbeziehungen der Gedanke leitend,

»dass erst durch die Aneignungstätigkeit die Objekte der Außenwelt psychisch repräsentiert werden, [...]. Die Objektrepräsentanzen repräsentieren [...] nicht nur die Objekte, sondern stets und unentflechtbar damit verbunden die Interaktionen bzw. die Interaktionserfahrungen zu diesen Objekten. Insofern sind die symbolischen Repräsentanzen der äußeren phänomenalen Welt immer in gewisser Weise ›Beziehungsrepräsentanzen‹ [...] oder ›geronnene Interaktionserfahrungen‹ [...]« (Gebhard 2013: 16f.).

Folgt man der These, dass wir im Zuge der Aneignung erdnaturbezogener Dinge psychisch nicht nur Objektrepräsentanzen, sondern hierin vielmehr Beziehungsrepräsentanzen ausbilden, dann haben sich bildungs- und vermittlungstheoretische Erwägungen auch an der folgenden Frage zu orientieren: Welche psychischen Naturbeziehungsrepräsentanzen bilden wir aus und vor allem, wie? Es kann also nicht mehr nur darum gehen, über den Bildungswert und die didaktische Zurichtung von erdnaturbezogenen Gegenständen, Themen oder Problemen – also von Objekten an sich – nachzudenken. Ebenso wenig ist es zielführend, wenn wir allein in (de-)konstruktivistischer und hierin zivilisierter Manier danach fragen, mit welchen Begriffen und Bedeutungen wir diese Objekte versehen, welche Konstruktionen der nichtmenschlichen Umwelt wir erzeugen und ob diese richtig oder falsch, besser oder schlechter sind. Es geht nunmehr darum, diese Objekte konsequent als Objekte für Beziehungen, d.h. als Objekte für die Entwicklung von Naturbeziehungsrepräsentanzen zu (be-)greifen. Dazu gilt es in einem ersten Schritt, Kenntnis darüber zu gewinnen, wie, d.h. in welcher Weise sich Naturbeziehungen aufnehmen lassen. Um mit dieser Frage angemessen umzugehen, braucht es anthropologische Sensibilität.

Welche Beziehungsrepräsentanzen werden also aktualisiert, wenn uns ein starkes Naturempfinden oder -gefühl zu eigen ist? Um welche Beziehungsrepräsentanzen geht es, wenn wir uns eher naturwissenschaftlich normiert, in abstrakten Begriffen und weniger affiziert auf die erdnaturbezogenen Dinge zubewegen? Im ersten Fall wurde bereits erwähnt, dass dem sinnlich-affektiven Band zur Natur eine Beseelung der Dinge vorhergeht. Damit ist im Kern eine bestimmte Beziehungsweise, genauer: eine bestimmte Weise der Identifikation mit den erdnaturbezogenen Dingen angesprochen. Mit dem Begriff Identifikation ist jener Vorgang gemeint, zwischen Selbst und Anderem Ähnlichkeiten herzustellen, aber zugleich auch Unterschiede aufrechtzuerhalten:

»Identifikation ist [...] das allgemeinste Schema, mittels dessen ich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen mir und dem Existierenden feststelle, indem ich Schlüsse ziehe aus den Analogien und Gegensätzen zwischen der äußeren Er-

scheinung, dem Verhalten und den Eigenschaften, die ich mir beimesse, und denen, die ich ihnen zuschreibe.« (Descola 2013: 176)

Oder einfacher ausgedrückt: In Beziehung zu sein, bedeutet immer beides, sich mit einem Gegenüber zu verbinden und sich von diesem zu unterscheiden. Jeder symbolisierende oder interpretative Akt der Aneignung, jedes praktische Tun ist Ausdruck einer Beziehung zwischen Selbst und einem Anderem. Eine solche Beziehung nimmt ihren Anfang, wenn die vorhergehende Identifikation gelingt. Identifikation ist somit ein »Mechanismus der Vermittlung zwischen Selbst und Nichtselbst«, der jeder »determinierten Beziehung zu irgendeinem Anderen« vorhergeht (ebd.). Wenn wir also eine bestimmte Naturbeziehungsrepräsentanz in uns tragen, heißt dies zunächst, dass wir eine bestimmte Weise verinnerlicht haben, *wie* wir uns mit den erdnaturbezogenen Dingen als Nichtselbst verbinden und uns von diesem unterscheiden.

In der Anthropologie geht man davon aus, dass diese Identifikationen weltweit variieren, d.h., dass verschiedene Schemata der Identifikation als universelle ontologische Dispositionen existieren. Diese Variationen lassen sich empirisch und insbesondere im Spiegel der Vielfalt indigener Lebens- und Naturverhältnisse sowie der Zusammenschau entsprechender ethnografischer Untersuchungen beschreiben (vgl. z.B. Descola 2013, Descola 2014). Wenn bisher etwas leichtfertig von Unterschieden in den Naturbeziehungsweisen die Rede war, dann kann an dieser Stelle auf eine Leitdifferenz verwiesen werden: der Unterschied in der Art und Weise der Identifikation mit den Dingen. Die Regentropfen als Teil des Wasserkreislaufs zu erkennen, setzt eine andere Verbindung voraus als im Regen eine Einladung zum Tanzen zu vernehmen. Ein Fischer, der Stunden im Meer schwimmt, taucht und mit der Harpune zum Jäger wird, ist auf andere Weise mit dem Meer verbunden als jener auf dem Schiff, mit Netz und schwerer Fangtechnik. Wenn der Bär in der einen Bedeutung zum instinktgeleiteten Angreifer, zum wilden Tier wird, dem ich um Haaresbreite entkommen bin, bin ich anders mit dem Bären verbunden, als wenn ich in der Begegnung mit dem Bären einen kriegerisch motivierten Kuss wahrnehme und zutiefst berührt bin, dass dieser mich am Leben lässt. Wenn ich bemerke, dass ein schwerer Sturm aufzieht und ich beginne, mich selbst und mein Hab und Gut in Sicherheit zu bringen, d.h. Katastrophenvorsorge zu betreiben, greift eine andere Verbindung mit dem Sturm, als wenn ich dies nicht vordergründig tue und stattdessen anfangs, durch Beten Einvernehmen mit der Botschaft oder Absicht des Sturmes zu erzeugen. Ähnlich ist dies, wenn Pflanzen zur Nahrung angebaut, diese wie eigene Kinder angenommen und entsprechend gehegt, genährt und gepflegt werden. Im Gegensatz dazu verbinde ich mich auf andere Weise, wenn die Pflanzen von mir die besten Düngerezepturen und pflanzentechnologischen Optimierungen erhalten. Um einen Unterschied auf der Ebene der Identifikation handelt es sich ebenso, wenn in Trockenperioden der erlösende

Regen eher gerochen, erspürt und beschworen wird als den Modellen und Prognosen der Wetterdienste zu folgen. Dieserart Beispiele ließen sich seitenweise fortführen und gerade im Kontrast zwischen eher kapitalistisch-industrialisierten Kulturen zu indigenen Kulturen entfalten. Um nun mit dieser kontrastierenden Vielfalt an Bedeutungen und Praktiken umzugehen, um diese lesen und verstehen zu können, gilt es, sich auf die verschiedenen ontologischen Dispositionen zur Natur zurückzubedenken, letztlich in Kenntnis über die jeweils vorhergehende Variation der Identifikation zu sein. Bestimmt wäre somit ein ontologischer Anfangspunkt, von dem aus es möglich wird, den jeweils anstehenden Naturbeziehungsrepräsentanzen – mit ihren Symbolisierungen, Imaginationen, Gefühlen, Praktiken usw. – auf den Grund zu gehen. Ein solches Vermögen entspräche schließlich der geforderten anthropologischen Sensibilität bei der Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen.

Der Anthropologe Philippe Descola macht hierzu einen geradezu einfachen Vorschlag. Descola geht davon aus, dass bei jeder Variation der Identifikation, d.h. über Ähnlichkeiten und Unterschiede in Beziehung zu treten, lediglich zwei Grundprinzipien aufeinandertreffen und kombiniert werden: das Prinzip der Physikalität (Form) und das Prinzip der Interiorität (Innerlichkeit). Je nachdem, wie diese Kombination erfolgt, worin bezogen auf Physikalität und Interiorität Ähnlichkeiten und Unterschiede ausgemacht werden, etabliert sich ein Schema der Identifikation (vgl. Descola 2013: 181f.). Descola leitet mithilfe dieser zwei Grundprinzipien insgesamt vier Schemata der Identifikation ab und bezeichnet diese als Animismus, Naturalismus, Analogismus und Totemismus (vgl. Descola 2013: 197ff., 346, Descola 2014: 95ff.). Für die in diesem Beitrag vorgestellte Argumentation reicht es zunächst aus, generell für die zwei Grundprinzipien der Identifikation – das Prinzip Physikalität und Interiorität – sensibel zu werden und zu wissen, dass sich hierüber verschiedene Schemata der Identifikation etablieren, aus denen wiederum unterschiedliche Denk-, Erfahrungs- und Handlungsweisen im Umgang mit der Natur erwachsen. Bezogen auf diese vier Schemata scheint mir zudem vordergründig, die Differenzlinie zwischen Animismus und Naturalismus zu erfassen. Dies ist deshalb zu erwägen, weil diese Differenzlinie unseren Naturzugängen und -erfahrungen am nächsten kommt.

Wie organisieren sich diese Identifikationen? Hierzu ein vereinfachter Erklärungsversuch: Mit einem Bären oder Baum kann ich mich verbinden, in dem ich diesem eine Innerlichkeit zuspreche, ähnlich wie ich selbst mit Innerlichkeit, d.h. Bewusstsein, Geist, Seele und Absichten ausgestattet bin. Zugleich aber unterscheide ich mich, weil der Bär oder der Baum eben nicht in einer physischen Form in Erscheinung treten, die sich als menschlich bezeichnen lässt. Descola bezeichnet dies als Animismus (vgl. Descola 2013: 197ff.). Wie bereits ausgeführt, zeugen das Beispiel der von Nastassja Martin beforschten *Ewenen*, aber auch unsere kindlichen Haltungen zur Natur von diesem Schema der Identifikation. Im Gegensatz dazu

kann ich mich mit dem Bären oder dem Baum verbinden, wenn ich Ähnlichkeiten mit diesem in seiner physischen Erscheinung feststelle. Das Verbindende oder Gemeinsame liegt in der biologischen und ökologischen Form. Wie man selbst verkörpert der Bär oder der Baum einen lebenden Organismus, ein biologisches System, das durch entsprechende Kompartimente, Eigenschaften und Stoffkreisläufe geprägt ist. Aufgrund einer gemeinsamen Biologie sind der Bär und der Baum genauso wie ich selbst Teil eines ökologischen Systems, letztlich Teil eines komplex interagierenden Erdsystems (zum Systembegriff vgl. Schurz 2006, Mitchell 2008, Mainzer 2008). Dass ich den Bären oder den Baum aber auch als Anderen/s wahrnehmen kann, gelingt, wenn ich diesem jene Innerlichkeit abspreche, die mir selbst zu eigen ist. Bewusstsein, Geist, Seele oder Absichten gehören somit den Menschen, nicht den Nichtmenschen. Descola bezeichnet dieses zweite Schema der Identifikation als Naturalismus (vgl. Descola 2013: 259ff.).

Bei der naturalistischen Identifikation handelt es sich um das Schema, welches unserer naturwissenschaftlichen Norm zugrunde liegt und in westlichen Gesellschaften vorherrschend ist. In Anlehnung an die psychoanalytische Argumentation von Gebhard kann also behauptet werden, dass wir im Zuge unserer Sozialisation und schulischen Bildung eine Identifikationsweise mit der Natur erlernen, die über Ähnlichkeiten in der biologischen bzw. ökologischen Form und Unterschiede in der Innerlichkeit funktioniert. Abgelöst wird hierin unsere kindlich-animistische Identifikationsweise, die sich umgekehrt über Ähnlichkeiten in der Innerlichkeit und Unterschiede in der Form etabliert. Was durch ein solches Lernen verdrängt oder überlagert wird, sind unsere früh entwickelten Beziehungsrepräsentanzen – also all jene Gefühle, Bedeutungen, Erfahrungen, die wir durch unsere kindlich-animistischen Identifikationen mit den Objekten bereits verinnerlicht haben. Im Roman von Nastassja Martin wird dieser Prozess der Überlagerung unserer früh entwickelten Objektbeziehungen sinnbildlich beschrieben:

»Ich glaube, wir erben als Kinder die Territorien, die wir dann unser Leben lang erobern müssen. Als ich klein war, wollte ich leben, weil es die Raubtiere gab, die Pferde und den Ruf des Waldes, die weiten Ebenen, die hohen Berge und das entfesselte Meer; die Akrobaten, die Seiltänzer und die Geschichtenerzähler. Gegen das Leben standen das Klassenzimmer, die Mathematik und die Stadt. Zum Glück bin ich auf der Schwelle zum Erwachsenenleben der Anthropologie begegnet.« (Martin 2021: 57)

Mit Blick auf das schulische Lernen gehe ich sogar so weit, zu behaupten, dass unsere frühen Objektbeziehungen einer impliziten Tabuisierung unterliegen. Davon zeugen im geographischen Bildungsdiskurs z.B. die bisher randständige und einseitige Behandlung indigener Lebensweisen im Geographieunterricht, die auf explizite Korrektur gerichteten didaktischen Ansätze des *Conceptual Change* in der physisch-geographischen Umweltbildung (vgl. z.B. Fridrich 2010, Reinfried 2010,

Reinfried 2007) sowie die Nachhaltigkeitskonzepte mit ihrem Mensch-Umwelt-System-Paradigma (vgl. z.B. Kaufmann 2004, Schuler/Kanwischer 2013, Pätzold 2019). Und ganz allgemein spricht auch dafür, dass all diese Bildungsdiskurse eine psychologisch-anthropologische Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen vermissen lassen.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Anthropologen wie Philippe Descola oder der psychoanalytisch orientierte Biologiedidaktiker Ulrich Gebhard davon ausgehen, dass wir gerade nicht auf ein Schema der Identifikation und folglich auch nicht auf die eine Naturbeziehungsweise oder -repräsentanz festgelegt sind (vgl. Descola 2013: 347, Gebhard 2013: 57f.). Descola macht deutlich, dass die verschiedenen ontologischen Dispositionen zur Natur prinzipiell in jedem Menschen koexistieren, dass aber, je nach kulturell-historischer Situation, die eine oder andere vorherrschend ist (vgl. Descola 2013: 347). Entsprechend wird auch betont, dass ein solcher ontologische Pluralismus berechtigt sein muss, dass sich das naturalistische Schema nicht mehr von selbst versteht und dass es umwelt- und selbstzerstörerisch werden kann, den einen Zugang zur Natur (z.B. den naturalistischen) gegen den anderen (z.B. den animistischen) auszuspielen (vgl. Descola 2018, Descola 2013: 297, Gebhard 2013: 19).

Was mit der Koexistenz ontologischer Dispositionen zur Natur jedoch keinesfalls gesagt wird, ist, dass wir mal eben das Identifikationsschema wechseln könnten, auch dann nicht, wenn wir salopp formuliert beginnen, unsere Haustiere zu lieben und zu behandeln, als wären diese mit Seelen ausgestattet (vgl. Descola 2013: 347). Was damit aber gesagt wird, ist, dass wir, psychologisch und anthropologisch betrachtet, die beste Voraussetzung in uns tragen, um die verschiedenen Zugänge zur Natur in ihrer Tiefe zu erfassen und zu verstehen, dass wir es prinzipiell können, mit den eigenen und anderen Naturbeziehungsweisen innerlich in Verbindung zu treten, diese zu vermitteln und partiell in unser Selbst und Leben (wieder) zu integrieren. Eine solche Vermittlung wäre deshalb zu erwägen, um uns in Anbetracht der großen ökologischen Krisen tatsächlich auf eine Naturverbundenheit zurückzubedenken, zu der wir als Menschen schlichtweg prädisponiert sind. Oder in den Worten von Bruno Latour formuliert: »In unserer Zeit gilt es nicht mehr abzuheben, sich zu entwickeln, sondern auf der Erde anzukommen« (Latour zit. in Ortolí 2020: 19).

Abschluss

Auf die Frage, inwieweit es vertretbar und stimmig ist, dem Wissen und den Lebensweisen indigener Gesellschaften auch im Umfeld von Bildungsfragen in der Geographie zu folgen, wurde eine Reihe von Antworten gefunden. Ganz grundsätzlich ging es in diesem Beitrag um Begründungsarbeit. Begründet wurde, wes-

halb bildungsambitionierte Erwägungen im Umfeld erdnaturbezogener Themen und Probleme einer psychologisch-anthropologisch informierten und hierin zivilisierten Betrachtung von Naturbeziehungen bedürfen. Es wurde argumentiert, dass sich ein solches Anliegen im Rekurs auf das Andere oder Fremde einlösen lässt und dass hierfür den Lebens- und Naturverhältnissen indigener Gesellschaften eine bedeutende Rolle zukommen könnte, wenn auch nicht nur. Die Aufgabe wäre folglich, die klassischen Unterrichtsthemen wie Inuit in Grönland, Indianervölker in Nordamerika usw. konzeptionell und praktisch neu auszurichten, um hierüber eine Vermittlung der Unterschiede in den Naturbeziehungsweisen zu versuchen.

Mit dieser Begründungsarbeit ist jedoch noch kein Bildungsprogramm gewonnen. Auch Fragen zur didaktischen Inszenierung von Vermittlungsgegenständen wurden bewusst ausgeblendet. Anliegen des Beitrags ist es vorerst, im Diskurs zur physisch-geographischen Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung eine grundsätzliche Debatte über die Be- und Verhandlung von Naturbeziehungen anzustoßen. Dies scheint mir vordergründig und keine leichte Aufgabe, bedenkt man den Umstand, dass hierzu mit der geforderten psychologisch-anthropologischen Sensibilisierung und damit verbundenen Norm der Zivilisierung tatsächlich ein Tabu berührt werden könnte. Ist dem so, dann dürfte sich in Anbetracht meiner Ausführungen allerhand Kritik und Abwehr entwickeln. Wohlbemerkt: Ein Tabu bedeutet, die Kommunikation über das Tabuisierte zu vermeiden. Ein Tabu drängt darauf, nicht angefasst zu werden (vgl. Reimann 2017: 421, Schröder 1997: 93).

Ist es tatsächlich so, dass es im Zuge naturwissenschaftlicher Sachlichkeit nicht erlaubt, richtig oder gut ist, z.B. der Natur über eine Beseelung der Dinge zu begegnen, dann wird es Stimmen geben, welche die entwickelten Thesen entkräften: Man könnte entgegnen, dass die Naturverhältnisse der Indigenen schlichtweg romantisiert werden und nun unter umgekehrten Vorzeichen ein westlicher Überlegenheitsanspruch zum Tragen kommt. Schließlich zeugen deren Lebensverhältnisse oft von großen sozialen Problemen wie Armut, Krankheiten, fehlender Wohlstand und so weiter. Ein anderer Einwand wäre, dass es falsch ist, unserer naturalistischen Orientierung die sinnlich-affektiven Bezüge abzusprechen und für das starke Naturempfinden und -gespür eine andere Quelle zu suchen. Natürlich kann man gefühlsmäßig berauscht sein von der Vielfalt und Ausprägung biologischer und ökologischer Formen, das große Zusammenwirken der Elemente im System Erde als faszinierend, wenn nicht sogar als beglückend oder auch als beängstigend empfinden. Etwas spitzfindig könnte man meinen, dass es dazu nicht zwangsläufig einer Seelenverwandtschaft von Menschen und Nichtmenschen bedarf. Ebenso ließe sich behaupten, dass mit der Argumentation unsere naturwissenschaftlich-technischen Errungenschaften unterminiert werden. Im Kern ist es schließlich unsere naturalistische Orientierung, die zu einzigartigen Technologien befähigt, um die Natur zu managen und zu schützen. Verfahren wie das Wiedereinfrieren der Eisberge oder das Düngen der Ozeane mit Eisen, Frühwarnsysteme bei Stürmen,

Tsunami und Erdbeben, Klimamodelle und -prognosen, verlässliche Wettervorhersagen, die technologische Optimierung der Landwirtschaft zur Ernährungssicherung sind eben Errungenschaften naturalistisch-naturwissenschaftlicher Forschung. Diese rettet Dinge genauso wie Menschenleben und wäre über Naturbeziehungsweisen niemals zu erreichen, denen z.B. eine Beseelung der Dinge vorhergeht. Ich bin mir sicher, es lassen sich noch unzählige weitere Gegenstimmen finden.

In Anbetracht dieser möglichen und berechtigten Einwände, möchte ich an dieser Stelle lediglich ein Argument und einen Vorschlag anbieten, um vielleicht doch über die Unterschiede in den Naturbeziehungsweisen im Spiegel der Anderen in Verhandlung zu treten. In der Philosophie weiß man, dass Problemlösungen nicht zwangsläufig aus dem »Stoff« gebaut sind wie das Problem selbst. Bleiben also viele der großen ökologischen und hierin gesellschaftlichen Krisen auch oder insbesondere unserem Naturalismus geschuldet, werden wir diese allein auf naturalistisch-naturwissenschaftlichen Weg nicht lösen. Schon deshalb macht es Sinn, sich auf das Andere, uns fremd Gewordene und einen entsprechenden Diskurs einzulassen. Wohin uns die bildungsambitionierte und vermittelnde Arbeit am Unterschied in den Naturbeziehungsweisen führen kann, ist, einen Raum zu eröffnen, in dem zumindest Möglichkeiten für andere Denkhaltungen und Umgangsweisen mit den gegenwärtigen Problemen liegen.

Entgegen aller Kritik spricht einiges dafür, dass die Naturbeziehungen indigener Gesellschaften von weniger aggressiv-vereinnahmenden Haltungen zu den erdnaturbezogenen Dingen zeugen. Offensichtlich werden Naturbezüge, die im weitesten Sinn als dialogisches Verhältnis in Erscheinung treten und worüber sich auch für die strengste naturalistisch-naturwissenschaftliche Orientierung ein Anschluss erzielen ließe. Dialogisch heißt, dass die Dinge nicht zwangsläufig Bewusstsein, Geist, Seele oder Absichten, aber in jedem Fall eine eigene Stimme besitzen und hierüber zum (gleich-)berechtigten Gegenüber bzw. Verhandlungspartner werden können. Eine etwas moderatere Bildungsambition in der Auseinandersetzung mit Naturbeziehungen könnte in Anlehnung an Bruno Latour also lauten, zu einer Haltung zu befähigen, die es zulässt, mit den erdnaturbezogenen Dingen ins Gespräch zu treten, nicht über, sondern mit diesen verhandeln zu können (vgl. Latour 2015). Freilich bedeutet eine solche dialogische Haltung, dass sich unsere naturalistisch-naturwissenschaftliche Norm relativiert, diese aber als Orientierung keineswegs verloren geht. Gerade die Geographie bietet für das Erlernen einer solchen Haltung genügend Anlässe. Denkbar ist nicht nur der Rekurs auf indigene Gesellschaften, sondern auch auf das »alte Wissen« der Physischen Geographen sowie Geographinnen, Geologen sowie Geologinnen und so weiter. Aus wissenschaftsphilosophischen Arbeiten ist bekannt, dass ihre Forschungshaltungen immer schon durch sinnlich-ästhetische sowie kognitiv-rationale und hierin dialogische Naturbezüge geprägt sind und waren (vgl. z.B. Zahnen 2011, Crease

1997, Baker 2000, Demeritt/Dyer 2002). Eine entsprechende Lesung der Natur- und Forschungserfahrungen Alexander von Humboldts wäre hierzu ein klassisches Beispiel (vgl. Dickel 2011). Mit der Erde, mit den Dingen ins Gespräch zu finden wäre aus meiner Sicht ein erster Schritt, um den Unterschied in den Naturbeziehungsweisen anzuerkennen und unter der Maßgabe einer Norm zu vermitteln, die metaphorisch gesprochen in einer »Melange der Naturen« gründet. Voraussetzung dafür ist und bleibt, dass sich der geographische Bildungsdiskurs zunächst für eine entsprechende Debatte öffnet.

Literatur

- Appadurai, Arjun (1988): »Putting Hierarchy in its Place«, in: *Cultural Anthropology* 1, S. 36–49.
- Baker, Victor R. (2000): »Conversing with the Earth. The Geological Approach to Understanding«, in: Robert Frodemann (Hg.), *Earth Matters. The Earth Sciences, Philosophy, and the Claims of Community*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, S. 1–10.
- Beteille, André (1998): »The Idea of Indigeneous People«, in: *Current Anthropology* 2, S. 187–191.
- Bibliotopia (2021): Interview with Nastassja Martin. <https://www.fondation-janmichalski.com/en/agenda/bibliotopia-2021-nastassja-martin/> (letzter Zugriff 01.09.2021).
- Boeing, Niels/Lebert, Andreas (2021): »Wie können wir unsere kranke Beziehung zur Natur heilen? Ein Gespräch mit Robin Wall Kimmerer. Botanikprofessorin und Angehörige des Volkes der Potawatomi«, in: *Die Zeit Wissen* 5, S. 35–39.
- Budke, Alexandra (2008): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (= Potsdamer Geographische Forschungen, Band. 27), Potsdam: Univ.-Verlag Potsdam.
- De Castro, Eduardo V. (2019a): *Kannibalische Metaphysiken. Elemente einer post-strukturalen Anthropologie*, Berlin: Merve.
- De Castro, Eduardo V. (2019b): »Indigeneous People are better prepared than us for the Future Catastrophes«, in: *Investigate Europe*. <https://www.investigate-europe.eu/en/2019/indigenous-populations-are-better-prepared-than-us-for-future-catastrophes/>. (letzter Zugriff 01.09.2021).
- Crease, Robert P. (1997): »Hermeneutics and the Natural Sciences. Introduction«, in: *Man and World* 30, S. 259–270.
- Demeritt, David/Dyer, Sarah (2002): »Dialogue, Metaphors of Dialogue and Understandings of Geography«, in: *Area* 34, S. 229–241.

- Descola, Philippe (2018): Is the Anthropocene Soluble in Ontological Pluralism? – Vortrag im Rahmen der Anthropocene Lectures am 25.05.2018 in Berlin. <https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/video/anthropocene-soluble-ontological-pluralism> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- Descola, Philippe (2014): Die Ökologie der Anderen. Die Anthropologie und die Frage der Natur, Berlin: Matthes & Seitz.
- Descola, Philippe (2013): Jenseits von Natur und Kultur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dickel, Mirka (2011): »Nach Humboldt. Ästhetische Bildung und Geographie«, in: GW-Unterricht 122, S. 38–47.
- Dickel, Mirka/Kanwischer, Detlef (2006) (Hg.): TatOrte – Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert, Berlin: Lit.
- Die Zeit Wissen (2021): Neue Ehrfurcht vor altem Wissen. Wie uns indigene Kulturen und Epochen jetzt weiterbringen – persönlich und gesellschaftlich, H. 5.
- Fridrich, Christian (2010): »Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien«, in: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 152, S. 305–322.
- Gebhard, Ulrich (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden: Springer VS.
- Harendt, Annegret (2019): Gesellschaft – Raum – Narration. Geographische Weltbilder im Medienalltag, Stuttgart: Franz Steiner.
- Haus der Kulturen der Welt (o.J.): Anthropocene Lectures. https://www.hkw.de/de/programm/projekte/2017/anthropocene_lectures/anthropocene_lectures_start.php (letzter Zugriff 10.09.2021).
- Kaufmann, Stefan (2004): »Nachhaltigkeit«, in: Ulrich Bröckling/Thomas Lemke (Hg.), Glossar der Gegenwart, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 174–181.
- Kernberg, Otto F. (1992): Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuper, Adam (2003): »The Return of the Native«, in: Current Anthropology 3, S. 389–402.
- Latour, Bruno (2015³): Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lossau, Julia (2012): »Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen«, in: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 355–364.
- Martin, Nastassja (2021): An das Wilde glauben, Berlin: Matthes und Seitz.
- Mainzer, Klaus. (2008): Komplexität, Paderborn: Wilhelm Fink.
- Mitchell, Sarah (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen die Welt zu verstehen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Mönter, Leif/Schiffer-Nasserie, Arian (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pätzold, Henning (2019): »Systemdenken lehren«, in: Walter Leal Filho (Hg.), Aktuelle Ansätze der Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele, Berlin/Heidelberg: Springer-Spektrum, S. 357–371.
- Ortoli, Sven (2020): »Mit dem Begriff Natur kann man nichts anfangen« – Gespräch mit Bruno Latour«, in: Philosophie Magazin, Sonderausgabe Klimakrise 16, S. 16–19.
- Reinfried, Sibylle (2007): »Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change«, in: Geographie und Schule 168, S. 19–28.
- Reinfried, Sibylle (2010) (Hg.): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion, Berlin: Logos.
- Reimann, Horst (20178): »Tabu«, in: Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft in 5 Bänden. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 420–425.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer (Kap. 4: Zweite Säule: Aspekte von Kultur – Dialog der Kulturen – Multikulturalismus, S. 51–73.).
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Sandler, Joseph/Sandler, Anne-Marie (1999): Innere Objektbeziehungen. Entstehung und Struktur, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schröder, Hartmut (1997): »Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik«, in: Annelie Knapp-Potthoff/Martina Liedtke (Hg.), Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: Iudicum, S. 93–106.
- Schuler, Stephan/Kanwischer, Detlef (2013): »Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht«, in: Detlef Kanwischer (Hg.), Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts, Stuttgart: Borntraeger, S. 164–175.
- Schurz, Josef (2006): Systemdenken in der Naturwissenschaft. Von der Thermodynamik zur Allgemeinen Systemtheorie, Heidelberg: Carl Auer.
- U.S. Department of the Interior (o.J.): U.S. Secretary of the Interior Deb Haaland, <https://www.doi.gov/secretary-deb-haaland> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- World Economic Forum (2020): Davos 2020 – Hindou Oumarou Ibrahim at World Economic Forum, <https://www.youtube.com/watch?v=JYdoz8cgOfw> (letzter Zugriff 10.09.2021).

- World Economic Forum (2019): Davos 2019 – Escaping Extinction, <https://www.youtube.com/watch?v=jQ7-hRHLzhY> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- World Economic Forum (o.J.): Hindou Oumarou Ibrahim. President, Association for Indigeneous Women and Peoples of Chad (AfPAT), <https://www.weforum.org/people/hindou-oumarou-ibrahim> (letzter Zugriff 10.09.2021).
- Zahnen, Barbara (2011): »Vollzug und Sprache Physischer Geographie und die Frage des geographischen Takts«, in: *Social Geography* 6, S. 47–61.

